



Contracartografar e contraprojetar: construindo caminhos para a autogestão na Terra Indígena Xakriabá (MG)

Ana Maria R. Gomes¹
Lucas Carvalho de Jesus²
Margarete Maria de Araújo Silva³

Resumo

Cartografias, projetos, normas, legislações e outras formas de representações técnicas se inserem como linguagem universal e imposição em territórios indígenas. Após incêndio criminoso da Escola Estadual Indígena Xukurank na aldeia Barreiro Preto, foi desenvolvido projeto em co-laboração entre docentes e discentes da UFMG e diferentes grupos e instâncias da organização interna Xakriabá. Negociações políticas internas às comunidades, desencadeadas em diferentes níveis pela agressão, e negociações externas, envolvendo diferentes instâncias de governo no processo de reconstrução da escola vêm permitindo a reelaboração de diferentes referências quanto a cartografia, práticas de mapeamento e produção de projetos nas aldeias indígenas. A autogestão de recursos públicos foi entendida como proposição política para enfrentar as problemáticas atuações de empreiteiras em terras indígenas. Abordamos as práticas contracartográficas como um dos meios para a autogestão de recursos públicos pelos indígenas nos processos de construção/reconstrução das aldeias. A partir do caso Xakriabá, abordamos questões normativas, projetos conduzidos e situações problema de contextos autogestionários diferentes, que se conectam e ajudam a pensar práticas contracartográficas para além do próprio ato de cartografar. "Agir contra", com a cartografia ou com o projeto arquitetônico, como possibilidade para a construção de caminhos para soberania indígena no cenário atual de demandas e imposições externas.

Palavras-chave: Autogestão, Xakriabá, Contracartografia, Escolas Indígenas.

1 Profª. Titular da Faculdade de Educação / Universidade Federal de Minas Gerais.

2 Graduando em Arquitetura e Urbanismo / Universidade Federal de Minas Gerais.

3 Profª. Associada da Escola de Arquitetura / Universidade Federal de Minas Gerais.

Introdução

Este trabalho tem o objetivo de buscar um enquadramento mais adequado e amplo para o tema que será referido inicialmente como o das “edificações em terras indígenas”. Originou-se de uma situação concreta de emergência na qual o grupo de autores/as⁴ se encontrou envolvido após o incêndio criminoso ocorrido em 24 de junho de 2021 da Esc. Est. Indígena Xukurank na aldeia Barreiro Preto, Terra Indígena Xakriabá (TIX), incêndio que também atingiu uma estrutura comunitária local, a Casa de Medicina.

O período que se seguiu ao incêndio foi marcado por intensa mobilização da comunidade, que realizou vigílias noturnas ao longo de um mês, como forma de elaboração coletiva da violência sofrida, e como forma de proteção/prevenção diante de ulteriores possíveis agressões (Barros, 2021, proj. mestrado). Após o incêndio, para atender à demanda de apoio expressa pelas lideranças e diversas pessoas do povo Xakriabá, em especial pela comunidade da aldeia Barreiro Preto, em agosto/2023 foi criado um GT no âmbito da Universidade dos Direitos Humanos (UDH/ProEx/UFMG), no qual se reuniram diversos atores: docentes da UFMG disponíveis para atuar em relação à situação emergencial, docentes e pesquisadores de outras universidades (IFNMG, UFOP, dentre outras) e parceiros com histórico de atuação junto ao povo Xakriabá como o Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas (CAA-NMG), e alguns mandatos de deputados estaduais. Através deste GT, foram realizadas reuniões online convocadas pela UDH que envolveram a Superintendência Regional de Ensino de Januária (SRE-Jan.), responsável por ativar os procedimentos para reconstrução da escola. Nessas reuniões, foi informado que a SRE-Januária havia imediatamente destinado recursos para a reconstrução da escola, recursos esses que foram repassados para a Caixa Escolar, sob responsabilidade da diretora da escola; enquanto a Polícia Federal procedia com o inquérito para esclarecimento da ação criminosa.

Em setembro/2021, as duas autoras e o prof. Adriano Mattos da EA/UFMG⁵ foram até a TIX para fazer um levantamento local das condições da escola e das estruturas comunitárias, assim como das obras necessárias para sua recuperação. Tal atividade foi

⁴ Esclarecemos que o texto tem autoria coletiva que não foi possível registrar em função das restrições das regras de submissão de trabalhos na React. Como co-autores/as registramos Cidinha Xakriabá (diretora da escola), mestranda na FAE/UFMG; Nei Leite Xakriabá (prof. de artes e práticas culturais), Mestre em Artes pela EBA/UFMG; Jusnei Xakriabá (liderança da Aldeia Barreiro-Preto), que foi funcionário da SEE/MG na Coordenação de Educação Escolar Indígena (2017-18); dentre outros/as.

⁵ Coordenador do Programa de Pesquisa e Extensão “Morar Indígena”.

parte das ações de colaboração interinstitucional acordadas no GT da UDH/ProEx/UFMG, quando a UFMG se comprometeu a acompanhar o processo de reconstrução dos equipamentos escolares e dos equipamentos comunitários. Nessa ocasião, aconteceu na aldeia Barreiro Preto uma reunião com presença de vários agentes institucionais: FUNAI, SRE-Jan., Prefeitura de São João das Missões, CIMI, CAA e a deputada estadual Leninha Alves, além da UFMG e do IFNMG. A reunião foi presidida pelo Cacique e pelas lideranças presentes, conduzida pela Diretora da escola e contou com a participação de representantes das associações locais, e diversos/as professores/as xakriabá. A partir de então se desencadeou uma série de atividades na TIX, contando com a presença do engenheiro e pessoal técnico da SRE-Jan. responsáveis por acompanhar o caso.

As atividades de acompanhamento das obras da escola – atividade ainda em curso, em período de finalização⁶ – deram lugar sucessivamente à proposição de um projeto integrado de pesquisa e extensão desenvolvido em colaboração entre docentes/discentes da UFMG e diferentes grupos e instâncias da organização interna Xakriabá⁷. As atividades aqui relatadas ocorreram nessa sucessão articulada de iniciativas, através das quais foi possível conhecer em tempo real, de modo mais atento e detalhado, o processo que tem lugar quando da realização de edificações na TIX – nesse caso em particular, a edificação de uma escola.

Educação escolar indígena: o caso dos Xakriabá e da Escola Xukurank na TIX

A luta pela escola indígena diferenciada marca a história do povo Xakriabá. Em Minas Gerais, foi a partir de 1995 que a Secretaria Estadual de Educação, em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) e o Instituto Estadual de Floresta (IEF), iniciou o Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais (PIEI), cujo objetivo era implantar escolas nas terras indígenas e suas respectivas etnias reconhecidas pelo Estado.

⁶ As atividades foram documentadas com suporte de bolsas do FORMEX (2022), programa que atribui bolsas a estudantes de pós-graduação e graduação em atividades que articulam pesquisa e extensão. A documentação foi realizada pela diretora da escola, Cida Barros, como parte de sua pesquisa de mestrado, e por um estudante do FIEI, bolsista de IC selecionado para este fim, e vem sendo acompanhada pelas profas. Margarete Leta Silva e Ana Gomes como parte das ações definidas pelo GT da UDH/ProEx/UFMG.

⁷ Projeto financiado pela FAPEMIG, “Formação para autonomia tecnológica, construções regenerativas e sistemas de manejo agroecológico na Terra Indígena Xakriabá” (2023-2025).

Atualmente, muitas dessas escolas se concentram na Terra Indígena Xakriabá (TIX), que conta hoje com 10 direções escolares e mais de 30 salas-anexas. O povo Xakriabá configura a maior etnia indígena de Minas Gerais, mais de doze mil pessoas. Com o território localizado no norte do Estado, em São João das Missões, os Xakriabá possuem uma história marcada por lutas e derramamento de sangue devido ao intenso contato com bandeirantes, fazendeiros e pecuaristas (Fernandes, 2022). A escolarização do povo Xakriabá ocorreu em um processo intenso e continuado (cf. Gomes, 2003a; 2003b; 2006); e, a partir de 1997, todos os professores se tornaram indígenas xakriabá atuando em suas comunidades, ou em comunidades próximas.

Após o incêndio criminoso de junho/2021, foi desenvolvido o projeto em colaboração entre docentes e discentes da UFMG e diferentes grupos e instâncias da organização interna Xakriabá. Negociações políticas internas às comunidades, desencadeadas em diferentes níveis pela agressão, assim como negociações externas, envolvendo diferentes instâncias de governo no processo de reconstrução da escola vêm permitindo a reelaboração de diversas referências quanto a cartografia, práticas de mapeamento e produção de projetos arquitetônicos para/nas aldeias indígenas. A partir do episódio de violência, aconteceram reuniões, desenhos, conversas, disciplinas, visitas virtuais e presenciais, em busca de um trabalho coletivo que pudesse contornar as situações extremas que os indígenas da Aldeia Barreiro Preto estavam vivendo.

Cartografias, projetos, planilhas orçamentárias, cronogramas físico-financeiros, normas, legislações e outras formas de representações com o respaldo da técnica em forma de códigos, deslegitimam qualquer outro tipo de conhecimento que difere do que é predominante, como diria Sérgio Ferro (1976), e se inserem como linguagem universal e imposição em territórios indígenas. Nesses processos de discussão, a autogestão de recursos públicos pelos próprios indígenas foi entendida como uma proposição política possível, a ser construída para enfrentar, dentre outros aspectos, as problemáticas atuações de empreiteiras em terras indígenas. No presente artigo, abordamos, portanto, as práticas contracartográficas como um dos meios para a autogestão de recursos públicos pelos indígenas nos processos de construção/reconstrução dos espaços das aldeias. A partir dos processos de reconstrução da escola Xukurank e dos processos atuais de experimentação de formas coletivas de construção de projetos, abordamos questões normativas, projetos conduzidos e situações-problema de contextos autogestionários

diferentes, que se conectam e ajudam a pensar práticas contracartográficas para além do próprio ato de cartografar.

Questões normativas: a “infraestrutura” da educação escolar indígena diferenciada

As normativas que dizem respeito à construção de escolas indígenas passam por relações entre os entes federados para execução de recursos do FNDE (Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação), órgão responsável pelo repasse de recursos para atividades de construção de escolas, formação de professores e aquisição/produção de material didático. No início de 2023, assistimos ao retorno das políticas da diversidade com a reabertura da Secadi no MEC. Nas políticas de educação escolar indígena atuais, são dois os programas estruturantes: o Prolind (Pro-licenciatura Indígena), voltado para a formação inicial de professores indígenas; e a ação SIE (Saberes Indígenas na Escola) voltado para a formação continuada e produção de material didático específico nas línguas indígenas, de autoria e de pesquisa indígena.

Esses dois programas destoam fortemente da política que ainda persiste quanto à edificação de escolas indígenas, tema que continua a ser tratado em termos de “oferta de infraestrutura”. O vocabulário típico da infraestrutura a coloca como tema à parte, que não sofre nenhuma inflexão para atender às especificidades da EEI, como o tema das atividades e materiais escolares contemplados através da ação SIE. De fato, o que se assiste de forma dominante é a inserção do prédio escolar como elemento completamente exógeno às dinâmicas territoriais e de ocupação espacial das comunidades, assim como os padrões construtivos são quase sempre baseados em materiais externos, cuja manutenção impõe uma dependência de fornecedores e capacidade técnica inexistente nas terras indígenas⁸.

O Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consiste em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, concebido para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, contribuindo para a

⁸ Cabe registrar que a edificação de postos de saúde tem a mesma dinâmica, que porém não será aqui discutida.

construção de um sistema nacional de ensino. A implementação de um possível PAR Indígena pode ser acionada pelas secretarias de educação, e a execução dos recursos recai nos mesmos parâmetros usados para a implementação de prédios para as escolas não-indígenas. A construção de novas instalações só pode ser realizada pelas secretarias de educação (mediante licitação pública). As obras de ampliação e/ou manutenção/reconstrução podem ser realizadas pela própria escola, através de acesso a recursos do programa PDDE (Dinheiro Direto na Escola) - ou, como aconteceu com a reconstrução da Escola Xukurank através de repasse direto da SEE/MG para a Caixa Escolar. Cabe recordar que toda edificação em TI necessita de autorização também da FUNAI, o que cria uma possível zona de dupla pertinência entre esses dois atores institucionais - SRE/SEE e FUNAI - ao lidar com as edificações em terras indígenas.

No caso da Escola Xukurank, a empresa vencedora do processo licitatório é externa ao território mas os trabalhadores que a reconstruíram foram arregimentados internamente. Os recursos financeiros são repassados à Caixa Escolar que libera os pagamentos mas, a rigor, o processo é gerido por técnicos da SRE Januária que deliberam medições, pagamentos, aditivos ao contrato etc. Embora tenham-se construído entre as duas instâncias - Escola e Secretaria - espaços de diálogo, reivindicações e acordos, as determinações formais com a empresa contratada permanecem como atribuição apenas da Secretaria. Num processo autogestionário, essa intermediação seria dispensável e as condições de execução acordadas diretamente entre contratante e contratada. Numa condição ideal, tendo a autogestão por horizonte, chegaríamos à dispensa de licitação por inexigibilidade, dado que os portadores da autogestão é a comunidade escolar diretamente afetada, e apenas ela.

A exemplo das experiências de produção autogestionária de moradias no Brasil, iniciadas nos anos 1990 por administrações públicas municipais e, posteriormente no âmbito federal, podemos cogitar políticas públicas que estendam esse modo de gestão à construção ou, no caso, à reconstrução de um bem público. Com recursos públicos superiores a um milhão de reais, como a comunidade escolar faria a reconstrução da escola incendiada, caso pudesse autogeri-los? Essa reflexão nos conduz aos impedimentos reais ou alegados à implementação de políticas públicas que admitam a autogestão como forma alternativa de gestão, figurando ao lado das formas heterônomas usuais de emprego de recursos públicos. Entretanto, operar em presença de um modelo

heterônomo de gestão implica na submissão a regras estabelecidas de fora para dentro, contrariando o princípio da autodeterminação e do autogoverno que orienta as práticas de gestão dos bens comuns entre povos tradicionais latino-americanos, incluindo os Xakriabá. Sabemos que processos autogestionários, instituídos por programas públicos, não têm a mesma amplitude dos processos autônomos de produção. Mas, mesmo admitindo essa contradição e os limites da autogestão como política pública, podemos entendê-la “apenas como um elemento de uma estratégia política”, como proposto por Lefebvre (1966), tendo por horizonte ideal a autogestão de recursos públicos segundo princípios e normas autodeterminados pelos grupos sócio-espaciais beneficiários das políticas correspondentes. Implica, portanto, no reconhecimento da legitimidade de auto-organização da sociedade em defesa de seus interesses, seja para assegurar direitos fundamentais individuais e de gestão de bens particulares ou em defesa de direitos coletivos e de gestão de bens comuns, como no caso da Escola Xukurank.

Para além dos dispositivos regulamentares para esse tipo de ação, coloca-se a necessidade de ampliar a discussão para que a edificação possa ser um processo conduzido pelas comunidades, gerido e executado pela própria comunidade de usuários, e pelas associações locais. Em relação à execução de uma obra relacionada à EEI, trata-se de retomar a temática da gestão territorial, seja do ponto de vista da autonomia de poder edificar, seja do ponto de vista jurídico da soberania do povo sobre o uso do território.

Reconstrução da Escola Xukurank

A escola indígena Xakriabá excede a ideia de escola que vem do Estado. O modelo e o espaço convencional da escola não são suficientes para o ensinamento e aprendizado de todo o modo de vida Xakriabá. Da mesma forma que a escola chega nas aldeias com o seu currículo impositivo, adaptado às vontades hegemônicas da cidade, o espaço segue a mesma lógica. Nei Xakriabá (2021) sempre nos conta sobre os embates que tiveram com a Secretaria de Educação quanto aos espaços formativos. Acostumada com um modelo convencional de ensino através de quatro paredes, não estava preparada para lidar com as diversas formas de ensinar, como ele mesmo coloca, “ensinar sem ensinar”. As crianças aprendem brincando, observando, “vadiando” e por isso o espaço convencional da sala de aula não é suficiente, pois todo o território Xakriabá se torna um local propício ao aprendizado (XAKRIABÁ, 2021).

Após o incêndio, muitos processos foram iniciados para tentar ajudar nas complexidades burocráticas e técnicas do processo de reconstrução da escola que os indígenas da aldeia Barreiro Preto estavam passando. Em setembro de 2021, junto a comissão de licitação local – que havia se formado para acompanhar todo o processo de obra da escola, foi realizado um processo formativo em cima do desenho e dos documentos de reconstrução da escola e a partir disso, a comunidade entendeu que ele não atendia às suas demandas imediatas e o processo licitatório que havia começado foi interrompido. Idealmente, muitos espaços seriam construídos junto à reconstrução da escola. Durante a vigília que se formou após o incêndio, espaços formativos complementares foram imaginados como forma de manutenção da memória Xakriabá como espaços para aulas de cerâmica, cozinha tradicional, venda e produção de artesanatos, práticas de arco e flecha e corrida de maracá. A ideia era que esses espaços fossem negociados com a Secretaria de Educação durante os processos de reconstrução. Entretanto, com o caráter emergencial e as dificuldades encontradas no processo, o projeto de reconstrução da escola não teve muitas possibilidades de experimentação, discussão e envolvimento da comunidade, e esses espaços não foram incluídos.

Após esse processo, em uma disciplina na pós-graduação da Faculdade de Educação⁹, acompanhamos o processo de licitação da escola incendiada e iniciamos as discussões desses espaços que também fazem parte da escola Xakriabá mas não são considerados pela escola do Estado. As bases da disciplina foram as discussões sobre autogestão e bioconstrução voltadas para as demandas locais. Assim como as casas tradicionais de enchimento construídas com materiais e técnicas locais podem facilmente ser chamadas de bioconstrução, a autogestão também está presente tanto nessas práticas tradicionais como nas estratégias subversivas a tutela do Estado que o povo Xakriabá, através das associações comunitárias, vem desenvolvendo ao longo do tempo. Célia Xakriabá (2018, p.81) nos conta sobre a importância dos projetos sociais como potencialização das iniciativas que já existem no território. Os primeiros projetos chegaram por volta de 1980/90, mas não eram geridos e nem construídos coletivamente, o que com o tempo foi entendido como um problema. Além disso, os projetos que eles

9 "Gestão de recursos públicos na produção de espaços de formação: acompanhamento de obras por licitação com vistas à autogestão" conduzida por Ana Gomes, Adriano Mattos e Margarete Leta na pós-graduação da Faculdade de Educação em 2021. A disciplina contou com a participação dos indígenas Xakriabá, Pataxó e acadêmicos que pesquisam temáticas relacionadas.

conseguiram funcionavam em outro tempo. Até serem aprovadas, muitas coisas mudavam de preço. Previam pagamentos dos “técnicos de fora” mas não previam nada para os jovens do território (XAKRIABÁ, 2018, p.82). As associações comunitárias surgiram em meio a esses processos como possibilidade de gerenciar esses projetos, para que pudessem escrever e gerir as próprias propostas.

Grande parte do aprendizado nesses processos de tomada de decisão vem ao entender que o que essas comunidades precisam, em muitos casos, é de legitimação técnica para fazer o que sempre fizeram com possíveis atualizações e novidades tecnológicas. Essa legitimação pode vir através dos nomes, dos desenhos, das planilhas e dos projetos. Percebemos nesse processo de reconstrução da escola a dificuldade em compreender o desenho técnico, as planilhas e documentos que definem o funcionamento de uma obra. Um dos grandes desafios é garantir a autonomia dessas pessoas e transformar esse encontro em um processo formativo para além da presença dos “técnicos”, por menos invasiva que ela seja.

Além disso, o que significa para uma comunidade indígena acompanhar uma obra de reconstrução de uma escola estadual realizada por uma empresa externa que não necessariamente compreende suas especificidades? Durante todo esse processo, que não poderia ser totalmente gerido pela comunidade, construímos juntos as bases iniciais para que a autogestão de recursos públicos em obras como a da escola consiga acontecer um dia entre o povo Xakriabá, visto a quantidade de obras e recursos que chegam atualmente através do Estado e são destinados a empresas externas.

Durante a disciplina fizemos o exercício de pensar o que poderia ser diferente se aquele projeto de reconstrução da escola pudesse ser autogerido pela comunidade. Algumas questões foram imaginadas: contratação de profissionais locais, fortalecendo a circulação financeira dentro do território; construção dos espaços que excedem o espaço convencional da escola estadual, fortalecendo o modo de vida Xakriabá; execução e gestão da obra como processo formativo e como possibilidade de atuação futura, inclusive entre os mais jovens. Esse exercício serviu como base para começarmos a pensar nos novos projetos de uma forma diferente, em que a comunidade recupera aos poucos a autonomia que um dia já teve em relação a definição, construção e gestão de seus projetos.

Oficinas de mapeamento comunitário

Sabemos que “o mapa não é nada inocente, ele encarna a coincidência: mapear é colonizar, mapear é dominar” (MARQUEZ, 2011, p.9) e que as ferramentas cartográficas foram historicamente usadas como ferramentas de poder. Quem pode mapear? O que pode ser mapeado? A quem interessa coletar dados a serem mapeados? Ao mesmo tempo, movimentos contracoloniais – Bispo (2018, p.51) define a contracolonização como um modo de “reeditar as nossas trajetórias a partir das nossas matrizes” – podem ser imaginados e inventados por parte das pessoas que sempre foram excluídas da história como verdade única – indígenas, quilombolas, ribeirinhos e vários outros povos, invertendo as regras e se apropriando de ferramentas impostas como forma de contar suas próprias histórias.

Tendo isso como ponto de partida, como pensar modos de construir um projeto de pesquisa juntos? Diferente do caráter emergencial de reconstrução da escola Xukurank, as práticas contracartográficas foram o primeiro movimento para construir coletivamente o projeto de pesquisa¹⁰ que surgiu como um dos desdobramentos dos trabalhos que foram realizados desde o incêndio da escola Xukurank e também através de uma disciplina ofertada na Faculdade de Educação da UFMG¹¹. Pensamos em realizar as oficinas de mapeamento comunitário como uma possibilidade de colocar os pés no chão para conhecer os espaços que estávamos acostumados a ver e entender externamente. Uma tentativa de deixar algumas das nossas ferramentas de lado, entendendo que “a elaboração do pensamento não é exatamente pela cabeça, ela é pelos pés, pelo corpo e pelas mãos também” (XAKRIABÁ, 2020, p.80). Como havia sido combinado e articulado dias anteriores pela equipe do projeto em conjunto com a comunidade, os estudantes de arquitetura e urbanismo conduziram o processo junto aos estudantes do ensino médio.

Ocorreram dois processos simultâneos em duas aldeias diferentes, Aldeia Barreiro Preto e Aldeia Sumaré I. Fomos caminhando pelos quintais e pelas áreas que haviam sido combinadas com a comunidade que receberiam o que, inicialmente, chamávamos de corredor etnobotânico – mas que aprendemos durante as próprias oficinas que esse nome

¹⁰ “Formação para autonomia tecnológica, construções regenerativas e sistemas de manejo agroecológico na Terra Indígena Xakriabá” aprovado pela FAPEMIG no Edital N° 011/2022.

¹¹ Autogestão e padrões construtivos locais para ambientes comunitários: composição de práticas para uma educação territorializada” ofertada no primeiro semestre de 2023 e conduzida por Ana Gomes, Adriano Mattos e Margarete Leta.

talvez não faça sentido para os Xakriabá. A ideia era registrar de diferentes formas os conhecimentos percebidos durante as caminhadas coletivas pelos quintais, pelas matas, pelas ruas e demais espaços. Desenhos, folhas, sementes, versos e textos compuseram os produtos das oficinas de mapeamentos.



Figura 1: Caminhadas durante as oficinas de mapeamento.
Fonte: Programa de Extensão Morar Indígena, 2023.

Paralelo a esse processo, fizemos o levantamento aéreo de drone dos locais em que mapeamos com as pessoas da comunidade. As imagens aéreas são hoje, no campo da arquitetura e urbanismo, base para diferentes tipos de desenho. Porém, em um mundo em que tudo parece estar disponível para ser fotografado, os arquitetos-urbanistas costumam usar essas imagens sozinhos, como instrumento de tomada de decisão e de prática projetual, sem as pessoas que vivem nesses espaços. A nossa ideia foi fazer diferente e por isso não começamos por elas, mesmo entendendo que são ferramentas que usadas coerentemente, entendendo os riscos de um desenho heterônimo, podem ser utilizadas a favor das nossas propostas. Optamos por caminhar com eles antes de realizarmos os mapeamentos com drone. Os levantamentos de voos chamaram muito a atenção de toda a

comunidade porque nunca haviam visto determinados lugares de cima, e por permitir-lhes uma perspectiva diferente da relação espacial entre elementos que compõem uma paisagem que lhes é familiar ao nível do solo. Não sabiam como eram os telhados, os quintais, as plantas, as vias, vistos de cima.

Falamos sobre essa atividade como uma oportunidade de coletar conhecimentos importantes da vida cotidiana e que precisam ser considerados nas construções coletivas do projeto. Criamos expectativas no processo de continuidade e explicamos que tentaríamos juntar as informações dos dois tipos de mapeamentos e levaríamos de volta para continuarmos juntos, sempre abertos a termos a nossa própria prática sendo questionada – um risco de ver o nosso projeto de conhecimento se desfazer a qualquer momento (FAVRET SAADA, 2005, p.160). Um risco válido e esperado, já que o nosso objetivo é a construção coletiva de um projeto comunitário.

Durante essas caminhadas, além de conhecermos os quintais e aprendermos o conhecimento das plantas, dos animais e das águas, observamos também uma diferença evidente na forma de representar de um estudante de arquitetura e urbanismo e dos moradores das aldeias. Os estudantes de arquitetura e urbanismo estão acostumados a ver os territórios de cima, externamente, e isso fica claro quando desenhavam, como se fosse uma implantação. Já os indígenas do Barreiro e do Sumaré veem o território com os pés no chão e desenhavam em 3D.



Figura 2: Mapa produzido durante as primeiras oficinas na Aldeia Barreiro Preto.
 Fonte: Clésio Xakriabá, 2023.

Como um movimento entre mundos, o nosso trabalho coletivo continuou quando voltamos para a universidade. Começamos a tarefa de sistematização dos materiais coletados. Juntamos as imagens de drone e fizemos uma base aérea que abrangesse minimamente toda a área de estudo, já que o equipamento registra várias fotos em sequência com áreas de abrangência menores do que as que precisávamos. A ideia era ter essa base para posterior sobreposição com os elementos aprendidos durante as caminhadas. Optamos por fazer recortes de símbolos dos desenhos das pessoas da comunidade para sobrepôr o levantamento aéreo. A intenção era fazer isso em cima de um papel vegetal, podendo evidenciar o caminho das águas e demais conhecimentos

adquiridos. Testamos e decidimos levar as bases e os materiais para o território e fazermos essa montagem lá. Também combinamos com os nossos companheiros do território de darem continuidade em algumas práticas nas aldeias.

Quem melhor do que quem vive nos territórios para saber se uma informação é verdadeira ou não? Foi mais ou menos assim que começamos os processos de devolução e detalhamento dos mapeamentos que havíamos feito em março. No Barreiro, pela manhã, colocamos as bases aéreas nas esteiras de palha que Dona Dalzira e Laurinha, professoras de cultura, conseguiram pra gente. As crianças e os alunos do ensino médio nos ajudaram a completar o mapa e a registrar o encontro tirando fotos e gravando vídeos com os equipamentos da Escola Xukurank. Mapeamos o caminho das águas, as áreas de alagamento, as cisternas, as plantas e discutimos o que estava faltando naquele processo, para completarmos no dia seguinte.



Figura 3: Devolução dos mapeamentos na Aldeia Barreiro Preto.
Fonte: Ana Gomes, 2023.

À tarde, no Sumaré, resolvemos dividir o processo em dois mapas pela quantidade de pessoas. Começamos anotando os nomes dos espaços um por um. No início só uma estudante se ofereceu para nos ajudar e aos poucos outros foram aparecendo e nós fomos trabalhando juntos. Aos poucos, fomos nos afastando e a discussão e o engajamento

umentando. Depois fomos mapear o caminho das águas. Marcamos por onde a água corre e as áreas de alagamento. Impressionante como cada um conhece um pouco e como eles discutiam e desenhavam. Mas mesmo assim, algumas áreas ficaram em branco (também pelas dificuldades de compreensão das ferramentas cartográficas). Leta os provocou e disse que como não sabíamos sobre determinadas áreas deveríamos todos ir aos lugares conferir. No início reclamaram, mas logo depois levantamos e fomos todos andando e descobrindo, ou melhor lembrando, as coisas na prática. Fizemos juntos uma expedição pelos locais. Andamos em volta da quadra, olhamos cada caixa de inspeção e os diversos caminhos em que a água passava atrás da Casa de Cultura do Sumaré. As áreas em branco, na verdade, eram mais uma dificuldade de representação do que de compreensão do caminho das águas. Lá todo mundo sabe onde a água passa porque eles vivem com os seres-águas todo dia, o tempo todo. Toda criança sabe onde a água empoça perto da escola. Nós, como cidade, não sabemos porque aprendemos a esconder e esquecer. Voltamos e completamos juntos o restante do mapeamento com as informações coletadas. Adoraram a expedição e o fato de terem saído pelo território para conhecerem na prática. “Quem dera toda aula fosse assim!”¹².



Figura 4: Devolução dos mapeamentos na Aldeia Sumaré I: vegetação.
Fonte: Programa de Extensão Morar Indígena, 2023.

¹² Comunicação oral aos autores.



Figura 4: Devolução dos mapeamentos na Aldeia Sumaré I: águas.
Fonte: Programa de Extensão Morar Indígena, 2023.

Marisol De La Cadena, em seus trabalhos com Mariano Turpo, aprendeu muito sobre o não somente: “Eu o chamava de Mariano-montanha, e ele dizia para mim: Não somente. Montanha, mas não somente” (KRENAK; LACADENA; GOMES, 2021, p.414). Trazemos a figura do “não somente” aqui para dizer que não foi somente um processo de devolução que realizamos. Começamos um movimento de pensar a partir do ato de devolver as construções coletivas para o futuro, em companhia, dada as nossas relações históricas e complexas de campo. É um processo difícil porque significa explicitar as nossas práticas e correr o risco de ter o nosso projeto de conhecimento questionado a qualquer momento, o que na maioria das vezes não aprendemos a fazer. Vamos sempre aos territórios, queremos aprender muitas coisas e eles, já acostumados, nos ensinam de forma generosa e cuidadosa. Mas não aprendemos a agir da mesma forma. Tivemos juntos muitas dificuldades com a materialidade e a organização do processo. Como romper com as dificuldades encontradas para o entendimento e apropriação das linguagens cartográficas? Como “transformar vantagens epistêmicas em técnicas compartilháveis”? (CARNEVALLI *et al.*, 2023, p.350)

Nos outros dois dias, continuamos o processo coletivo de projeto detalhando os dois mapas. Foi impressionante a diversidade de registros produzidos: uma diversidade de fotos, desenhos, textos e versos! Aos poucos, começamos a entender as formas de trabalho em grupo Xakriabá. Sempre ouvimos que os Xakriabá são um povo que valoriza muito o silêncio. Isso pode ser agonizante no início, quando carregamos conosco as ideias de tempo, prazos e objetivos a serem cumpridos. Parece que nada vai acontecer. Mas quando aprendemos a dar sugestões de como começar, a saber se retirar de cena e a não impor nossas formas de fazer, é impressionante o movimento de organização e as coisas inesperadas que surgem a partir disso. Quem diria que os versos dominariam as formas de mapear Xakriabá? Mas isso só foi possível porque não impusemos uma linguagem e forma única de mapear.

O que inicialmente chamávamos de coleta de informações é diferente da ideia suspeita de coleta de dados, como coloca Strathern (2014): “a primeira [coleta] parece se apropriar das posses das pessoas, enquanto a segunda [dados] mistifica o efeito social como fato” (STRATHERN, 2014, p.348). Com os movimentos de devolução e envolvimento da comunidade, a coleta de dados assume uma conotação diferente da coleta como captura, característica predominante por muitos anos nos trabalhos de campo e assume algo entre uma coleta como forma de cuidado e compartilhamento. Estar próximo e estar distante do território através das imagens aéreas, em companhia, na produção de mapeamentos coletivos, faz toda a diferença. É muito diferente das práticas que estamos acostumados e aprendemos a fazer, ver primeiro externamente e, muitas vezes, definirmos também o que vai acontecer externamente e claro, sozinhos. Estar próximo e distante em companhia talvez seja um modo de pesquisar e atuar nos territórios que ensina para a universidade sobre como estabelecer relações entre mundos.

Considerações finais

Talvez a solução política para muitos desses problemas seja a autogestão dos recursos e espaços por parte de quem vive neles, os genuínos portadores da autogestão. Embora ainda sem soluções claras por tratar-se de um processo em curso, mergulhado em muitas contradições e tensões, o autogoverno e a autodeterminação de regras culturalmente praticados no território Xakriabá podem nos indicar as condições objetivas que as viabilizaram como processos autônomos ou autogestionários, sobretudo quanto à

origem e formas de aplicação dos recursos disponíveis - ambientais, materiais, humanos, energéticos e financeiros – e os processos de apropriação e manutenção de bens de uso comum do povo.

Se entendermos a autogestão como “uma gradação no *continuum* de autogoverno”, como proposto por Nanci Valadares de Carvalho (1995, p.25), a disseminação de práticas autogestionárias entre grupos sócio-espaciais em pequenas unidades territoriais autônomas pode conduzir a médio e longo prazos à constituição de “uma forma de democracia superior à democracia formal do capitalismo ocidental, pois dá às pessoas o poder de tomar decisões nas áreas mais vitais de seu próprio interesse” (CARVALHO, 1995, p.96). Essa afirmativa não apenas indica o potencial de transformação social da autogestão como também indica quão indesejáveis podem ser – aos grupos sociais dominantes - proposições contestatórias à ordem estabelecida, sobretudo político-econômica (ARQUITETAS SEM FRONTEIRAS, 2017).

Nessas práticas, o mapa assume uma forma diferente do mapa como dominação. Ele aparece como contraferramenta de construção coletiva de projeto, já que tradicionalmente representações (ditas) técnicas não são produzidas por e para essas pessoas. A contracartografia se insere como um produto-processo de construção de projeto enquanto possibilita a criação de um local de discussão coletiva entre mundos em torno dos conhecimentos, seres e demandas que habitam e compartilham o mundo Xakriabá. "Agir contra", com a cartografia ou com o projeto arquitetônico, como possibilidade para a construção de caminhos para soberania indígena no cenário atual de demandas e imposições externas.

Referências

ARQUITETAS sem Fronteiras - Brasil (ASF BRASIL). PAACA Programa de Apoio à Ação Comunitária Autogestionária. **Relatório final**. Abril| 2017.

BARROS, Maria Aparecida Andrade. **Memória e resistência**: Reconstruindo a partir da memória viva, resistência atrás das cinzas, re-historiar após o incêndio na vida do povo Xakriabá. Projeto de Mestrado, PPGE/ FAE/UFMG, 2021.

CARNEVALLI, Felipe *et al.* Escutas-escritas [e vice-versa]. In: CARNEVALLI, Felipe *et al* (org.). **Terra**: antologia afro-indígena. São Paulo / Belo Horizonte: Ubu / Piseagrama, 2023. p. 365.

CARVALHO, Nanci Valadares. **Autogestão: o nascimento das ONGs**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. **Cadernos de campo**, n.13. São Paulo: USP, 2005.

FERNANDES, Juliana Ventura de Souza. **A guerra dos 18 anos: uma perspectiva Xakriabá sobre a ditadura e outros fins de mundo**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022.

FERRO, Sérgio. **O Canteiro e o desenho**. São Paulo: Editora Projeto. 1976.

GOMES, Ana Maria R. A configuração das classes nas escolas indígenas Xakriabá: uma análise preliminar da experiência dos professores. In: ENCONTRO INTERNACIONAL LINGUAGEM, CULTURA E COGNIÇÃO, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2003a.

_____. O processo de escolarização dos Xakriabá: história local e a proposta de educação escolar diferenciada. In: **Anais V RAM: Antropologia em Perspectivas**. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS)/UFSC, 2003b.

_____. O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 316-327, maio/ago. 2006. DOI: 10.1590/S1413-24782006000200010

KRENAK, Ailton; LACADENA, Marisol de; GOMES, Ana. Como viver no mesmo planeta? In: MOULIN, Gabriela et al (org.). **Seres-rios**. Belo Horizonte: BDMG Cultural, 2021. p. 414

LEFEBVRE, Henri. Problemas teóricos da autogestão. IN: **GEOgraphia**, 2017. V.19, n.41, pp. 135-141. [traduzido do inglês: Lefebvre, Henri (2009) Space, State and World: selected essays e cotejado com o original francês: Lefebvre, H. (1966). Problèmes théoriques de l'autogestion].

MARQUEZ, Renata. Atlas Ambulante. In: MARQUEZ, Renata; CANÇADO, Wellington (org.). **Atlas Ambulante**. Belo Horizonte: Piseagrama, 2011. p. 85.

SANTOS, Antonio Bispo. Somos da terra. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, n. 12, p. 44-51, ago. 2018.

STRATHERN, Marilyn. **O efeito etnográfico e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

XAKRIABÁ, Célia. Corpo-território. In: GOMES, A.; LIMA, D.; OLIVEIRA, M.; MARQUEZ, R. (Orgs.) **Mundos Indígenas**. Belo Horizonte: Espaço do Conhecimento UFMG, 2020. p.80.

XAKRIABÁ, Célia Nunes Corrêa. **O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá**: reativação da memória por uma educação territorializada. Dissertação, Centro de Desenvolvimento Sustentável, Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais, Universidade de Brasília, 2018.

XAKRIABÁ, Nei Leite. Ensinar sem ensinar. **Piseagrama**, Belo Horizonte, nº 15 [conteúdo exclusivo online], dezembro de 2021.