

## DOCÊNCIA PAYAYÁ: EDUCAÇÃO INDÍGENA E GEOGRÁFICA PARA A ALTERIDADE

*Payayá Teaching: indigenous and geographic education to alterity*

**Jamille da Silva Lima-Payayá**

Doutora em Geografia, professora do Departamento de Ciências Humanas na Universidade do Estado da Bahia

[jaslima@uneb.br](mailto:jaslima@uneb.br)

Recebido: Dia Mês Ano

Aceito: 05.04.2023

### Resumo

Nos movimentos de enfrentamento da colonialidade, uma educação descolonial ganha significado, no contexto brasileiro, nas ações afirmativas de promoção de uma educação antirracista e para a diversidade. Trata-se de um conjunto de ações que demandam mais do que mudanças epistemológicas, pois esbarram em questões fundantes das relações de identidade e diferença, de constituição do Eu e do Outro atravessadas pelo Humanismo eurocêntrico. A Educação Geográfica, em particular, tem o desafio de problematizar a colonialidade presente no discurso geográfico, o qual reproduz sistemas hierárquicos ocidentais que estão na base da própria formação do território e da sociedade brasileiros. Pensar uma educação indígena, portanto, pode receber uma outra dimensão se invertermos a direção da ação: não do conhecimento acadêmico-científico para as comunidades, mas partir das irrupções que traumatizam a centralidade do sujeito do conhecimento moderno. Neste sentido, este artigo argumenta a potencialidade da Docência Payayá, povo indígena do sertão da Bahia, para a construção de processos educativos indígenas e geográficos que se voltam para a Alteridade radical, na qual o próprio geográfico também é um Outro.

**Palavras-chave:** Pedagogia descolonial; Educação antirracista; Colonialidade; Alteridade Geográfica.

### Abstract

In the movements against coloniality, a decolonial education gains meaning, in the Brazilian horizon, as affirmative actions that promote an antiracist education and for diversity. This is a set of actions that demand more than epistemological changes, as they collide with fundamental questions of the relations of identity and difference, of the constitution of the Self and the Other traversed by Eurocentric Humanism. Geographical Education, in particular, has the challenge of questioning the coloniality among the geographic discourse, which reproduces Western hierarchical systems that are at the base of the very formation of the Brazilian territory and society. Thinking about an indigenous education, therefore, may receive another dimension if we reverse the direction of action: not from academic-scientific knowledge to traditional communities, but from the irruptions that break with the centrality of the subject of modern knowledge. In this sense, this paper argues the potentiality of Payayá Teaching, an indigenous community from the interior of Bahia, for the construction of indigenous and geographic educational processes that turn to radical Alterity, in which the geographic itself is also an Other.

**Keywords:** Decolonial Pedagogy; Antiracist Education; Coloniality; Geographic Alterity.

## 1. EDUCAÇÃO PARA A ALTERIDADE

Os processos educativos nos ocupam para muito além de nosso papel como docentes. A docência, embora tenha se profissionalizado como um saber-fazer ligado, sobretudo, à instituição escolar (que implica uma dada corporeidade, conjunto de conhecimentos e práticas políticas), permanece em aberto como uma atitude que permeia a socialização e os processos culturais naquilo que podemos chamar, de maneira ampla, de formação.

A relação entre formação e educação foi tornada íntima, mostrando-se quase indiscerníveis nas sociedades moderno-ocidentais, tanto entre si, quanto em relação à educação escolar. No entanto, resguardam sentidos muito diferentes quando se toma como referência outras maneiras de viver, sob outros marcos e orientações, como é o nosso caso, dos povos indígenas.

O que estaria em questão seria o quanto a noção de “formação” está ligada aos processos educativos socioculturais (ou seja, que estão ligados diretamente a práticas de socialização comunitária) ou aos processos educativos escolares, como a tradição pedagógica ocidental consolidou. No primeiro caso, estaríamos falando de cultura; no segundo caso, de profissionalização.

Essa aparente ambivalência, que ganha formas distintas no debate do cotidiano escolar, recebe outro prisma para ser pensada à medida que dois movimentos se articulam e ocupam papel de destaque: a descolonização e a educação antirracista. Em ambos os casos, embora não sejam pautas novas, elas atingiram certo grau de sistematização e protagonismo a ponto de se mostrarem incontornáveis, alterando de diferentes maneiras a ambivalência ora posta.

Quanto à descolonização, tornou-se imperativo que qualquer processo efetivo de enfrentamento da colonialidade passaria por repensar a educação, tanto no sentido de socialização, quanto no sentido escolar. Reconhecer a necessidade de uma “pedagogia de-colonial”, como sugere Catherine Walsh (2009), é mais do que rever posturas: trata-se de discutir epistemologias e o estatuto do conhecimento eurocêntrico. Implica instaurar uma certa desordem em relação à leitura hegemônica do mundo, reabrindo uma ferida que, podemos considerar, nunca esteve realmente fechada.

Tal pedagogia estaria voltada para a diversidade e a alteridade, o que nos leva ao segundo movimento: a luta por uma educação antirracista, a qual combate as bases do racismo que alija a sociedade da alteridade que nos constitui. Uma educação antirracista orienta-se, portanto, para esses dois movimentos, historicamente diferentes entre si, que

se retroalimentam e se reforçam nas discussões atuais em torno da educação e das práticas escolares.

Este tem sido um grande esforço para as comunidades escolares: colocar em questão os fundamentos epistemológicos, de natureza científica, que têm sustentado suas práticas há tantas décadas. O desafio, no entanto, não é apenas reconhecer tais quebras no edifício do conhecimento Moderno, mas admitir os conhecimentos oriundos de outras fontes – de outras formas de ver e de viver – como é o caso do pensamento indígena. Nossa experiência de mundo, expressa em nossas formas de vida, é a prática de uma docência de deslocamento egológico, utilizando-se dela para significar tanto a educação, quanto a formação.

Há, assim, um processo duplo de docência que incide sobre a socialização e sobre a educação: os dois aspectos da formação<sup>1</sup>. A docência indígena, em sua força contra-colonial, desloca a escola, os professores e o próprio conhecimento, contribuindo para a constituição de uma educação orientada não apenas para a diversidade, mas sobretudo para a alteridade, na qual o Outro não é o alterno, no sentido da não correspondência a um Eu (o “id” da identidade), mas como abertura ao inapreensível.

Esta docência demanda a radicalidade ética, da responsabilidade perante o Outro que também somos, no sentido proposto por Emmanuel Lévinas (2011), de uma precedência da ética frente à epistemologia e à ontologia. Isso implica um repensar da constituição da subjetividade e da identidade, para além das políticas culturais ou dos processos de reconhecimento. A alteridade radical impõe a necessidade de ir além do reconhecimento das diferenças entre nós e o Outro, colocando a questão em outros termos.

Neste sentido, a docência, como prática de responsabilidade, exige mais do que nossa inserção nas universidades. José J. de Carvalho (2019), por exemplo, aponta a necessidade premente de haver professores e mestres indígenas e negros nas universidades, defendendo a necessidade de haver o que ele chama de “cotas epistêmicas” para efetivamente promover mudanças de médio-longo prazo nas universidades.

Esse papel docente, no entanto, é extremamente multifacetado. Como mostra Daniel Munduruku (2012), o próprio movimento indígena possui seu caráter educativo, não apenas pelo que afirma, como também por suas atitudes, as quais contribuíram para modificar elementos da estrutura da sociedade brasileira e de sua própria autoimagem. De outro lado,

---

<sup>1</sup> Em Ramos; Lima-Payayá (2022), discutimos este sentido de docência referente às comunidades quilombolas no sertão da Bahia, a partir da pesquisa com o Quilombo do Rodeadouro, no município de Juazeiro.

o autor mostra também que as comunidades indígenas possuem seu próprio sistema educativo, cujos valores estão fundados nas experiências e nos processos de formação por socialização. Há, portanto, uma prática, mas também uma visão de mundo (uma filosofia?) que, uma educação para a alteridade, deveria encampar.

A legitimação da diversidade cultural no sistema de ensino foi conquistada por meio de intensas lutas de distintos movimentos sociais, que batalharam pela criação e implementação de um conjunto de leis e regulamentações que não apenas amparam, mas demandam o estabelecimento de uma educação contextualizada. Marcos legais como as leis federais 10.639 de 2003 e a 11.645 de 2008, permitiram a entrada nas salas de aula de temas e discussões que permeiam a trajetória dos nossos povos, historicamente oprimidos pelo processo de colonização. Neste sentido, a legislação traz para a escola uma tarefa que nós já realizávamos como modo de existência e resistência: uma docência como hospitalidade e hostilidade, sempre inseparáveis. Esta docência não está na esfera da epistemologia, nem da ontologia, mas da alteridade: presentifica o mundo diante de nós, em tensionamento.

Assim, uma educação para a diversidade demanda também uma educação para a alteridade, por este encontro radical com o inapreensível. Este texto é um testemunho e um manifesto da potencialidade desta docência. Como aluna da docência Payayá, no entanto, compomos este texto não apenas para compartilhar esta experiência, mas também para considerar as possibilidades da ética da alteridade Payayá para uma educação indígena e geográfica que não se compreenda circunscrita às instituições escolares, mas que a transpasse, a desloquem e a incluam.

A docência Payayá se constitui, portanto, como movimento contra-colonial e possibilidade de uma educação anti-racista. Como a educação geográfica pode ser praticada a partir dessa docência?

## **2. ALTERIDADE INDÍGENA PARA DESCOLONIZAR A GEOGRAFIA**

Pretendemos problematizar o debate a partir da perspectiva contra-colonial e da alteridade sob o ponto de vista indígena, ou seja, pensar este debate na condição indígena no âmbito da educação. A partir daí, convidamos a pensar o papel que a discussão indígena tem na Geografia e como tem sido banalizada na perspectiva da folclorização do que seria lenda, em uma articulação entre mito-mentira, na sua contínua deslegitimação. Este

posicionamento, consolidado na Modernidade, tem sido tensionado a partir da necessidade de enfrentamento da colonialidade que, apesar de reconhecidamente urgente, está envolto em disputas de natureza acadêmico-conceituais (pós-colonial, decolonial, descolonial, etc.), ferindo, não raro, a perspectiva indígena mesmo no movimento de acolhê-la. Isso acontece de forma muito sutil, como na insistência no discurso “étnico”, que nunca diz respeito à população branca, resultando em um estereotipar e categorizar a partir do exótico – do outro que é simplesmente o alterno.

Este entendimento prevalece nas perspectivas geográficas do étnico, na maneira de denominar “saber(es)”, marcando uma diferença explícita em relação ao conhecimento. Nesta perspectiva, povos e culturas indígenas ou africanas (em diáspora ou não), possuiriam “saberes”, pautados na experiência que, apesar de gradativamente serem valorizados, o são em condições assimétricas em relação ao conhecimento oriundo da racionalidade filosófico-científica do Ocidente. Há uma clara hierarquia que sustenta tais diferenciações entre saber e conhecer, sobretudo em uma perspectiva da linguagem latina. Mesmo em estudos científicos que buscam se apropriar das vivências, a hierarquia opera como forma de não cair no subjetivismo.

Como pensar um conhecimento de enfrentamento à colonialidade se mantivermos este afastamento da própria experiência e de sua situacionalidade? Se “tirarmos” o chão no qual se dão as experiências, desqualificando suas bases epistemológicas, a busca pela descolonização pode revelar a persistência de uma perspectiva ontológica que tanto se busca combater. Na perspectiva do enfrentamento da colonialidade, as relações entre ser e conhecer são tensionadas pela abertura radical para a alteridade, na qual o acolhimento se dá pela incognoscibilidade (LÉVINAS, 2011).

Não se trata de empreender um esforço de abertura ao diverso ou de não assentar a diversidade na mesmidade. Este exercício é, em si, uma arrogância e uma preponderância de um Eu que a tudo controla e se sobrepõe. A questão é admitir a impossibilidade de totalização do mundo, reconhecendo que a nós não cabe juízos e que a espiritualidade ou abertura ao infinito nos impõe a sensibilidade pela qual o Outro não diz respeito ao campo do Mesmo e, por isso, não é aquilo que não sou eu, ou aquilo que chama atenção e por isso é denominado de étnico.

O prisma de tratamento do outro como o alterno (uma representação distanciada que reduz o Outro a objeto) e a discussão anterior do afastamento da experiência se articulam: afastando-se do Outro, que é mantido como sujeito ou objeto distinto, a experiência se torna substancialmente a experiência do si-mesmo, como negação de qualquer atravessamento

ou deslocamento que ameace ou provoque o rasgar a própria carne a partir dessa relação com o Outro. É o domínio da mesmidade, de uma identidade alérgica à outridade.

É um engano acreditar que há possibilidade de enfrentamento da colonialidade se a reificação do Mesmo é a tônica das relações sociais. A maneira como a Ciência e a Sociedade persistem em tratar os povos indígenas é exemplar de tal paroxismo. Continuamos sendo vistos a partir de um olhar biologizante (características fenotípicas, presentes inclusive nas políticas de cotas), ou de um claustro geográfico que nega a indianidade para indígenas que não estejam na “aldeia”, ou ainda a negação a partir da perda da língua, resultado de processos históricos de expropriação e de negação. Considerar os povos indígenas a partir de tais aspectos consiste em nos estereotipar, em nos tratar a partir do exotismo daquilo que é o alterno, no caso do Brasil, ao brasileiro (o que está estabelecido, inclusive, pela Constituição Brasileira). A integração forçada cumpre seu destino e objetivo histórico: negar a identidade, trazendo o Outro-indígena para o campo do Mesmo-Brasileiro: o “aculturado”, como nomeado pela Ciência.

Como resultado, os mais de trezentos povos indígenas do país não são conhecidos pela maior parte da população brasileira. É comum a consideração do termo “indígena” de forma genérica (o sentido do outro como alterno). Não que não haja uma unidade entre os distintos povos indígenas, não só no Brasil, mas na Abya Yala, de forma mais ampla. Há uma relação de parentesco que nos une: uma unidade, mas também unicidades respeitadas entre os povos. Mas a maneira como a Geografia, por exemplo, costuma entender essa unidade, reproduz a posição de interpretação que a historiografia colonial estabeleceu: a formação territorial brasileira. Assim, quando a História e a Geografia articulam suas análises daquilo que aconteceu desde 1500 com a invasão dos europeus, naquilo que hoje se chama de Brasil, se fala do processo de ocupação territorial, reificando a ideia de povoamento, o que normaliza, pela neutralidade da expressão, a violência, a guerra e os genocídios sob os quais este processo histórico-geográfico foi constituído.

Como indígena, me causa espanto o encantamento que, em uma perspectiva turística, os chamados “marcos zeros” das cidades despertam. “Esta cidade nasceu aqui”. “Eis a primeira cidade do Brasil”. “Foi aqui que os portugueses desembarcaram pela primeira vez”. Tais marcos zeros, além de remeter à colonização, ou seja, a um processo de violência e espoliação, são falseamentos de uma História que nega a historicidade e a geograficidade dos nossos povos. A história do pensamento geográfico reproduz tais leituras lineares, não apenas do território brasileiro, mas de sua própria trajetória, compreendida de forma factual e linear, “acorrentada” pela ideia de sucessão de “correntes” de pensamento. Desta História

e desta Geografia falseadas emerge o sentido identitário do “brasileiro”, em franca oposição ao exotismo dos povos indígenas: considerados alóctones em nossa própria terra.

Essa crítica, no entanto, não se destina a combater a visitação e o interesse turístico pelos marcos da história colonial, mas para sugerir que eles atendam a um fim pedagógico: dos esquecimentos, dos apagamentos, do vilipêndio e do aquartelamento a que fomos submetidos para que este Estado-Nação tenha se erguido. Por exemplo: que dizer dos campos de concentração para indígenas? E as ruínas das estradas coloniais, que revelam do caráter e do sentido da colonização? Os chamados “marcos zeros” até poderiam ser trabalhados como exercício das alternativas das construções narrativas e dos falseamentos da história.

Neste sentido, cabe se perguntar que é alteridade em uma Geografia que busca um posicionamento descolonial, se propondo à desconstrução e à crítica da identidade, mas que continua assumindo a linearidade histórica colonial da identidade brasileira. Esta Geografia acaba por reproduzir a ênfase na extensividade objetificante-objetificadora oriunda da perspectiva moderna da pura externalidade, mesmo quando se volta para os processos de subjetivação.

O aprisionamento do Outro a partir das representações conceituais permanece na extensividade de uma Geografia que propõe dialogar, sem se dar conta que a palavra remete comumente à interação que se dá estritamente por meio do *logos*, remetendo ao logocentrismo persistente no Ocidente. A sociedade logocêntrica, como mostra Derrida (2002), está pautada na centralidade da Ciência que busca a tudo enquadrar, de forma metafísica, eliminando ou deslegitimando outras ontologias e, portanto, outras formas de conhecimento. Assim, muitas vezes a própria ideia de “abertura para o diálogo” pode esconder o mesmo *modus operandi*: o detentor da palavra (da Razão), representante da Ciência, autoriza este outro exótico a compartilhar seus saberes, que serão devidamente codificados no *logos* que detém a autoridade da construção narrativa.

Não é assim que comumente as pesquisas são realizadas? Não é esta perspectiva que orienta a institucionalidade das práticas docentes? Como os conceitos comparecem na Geografia e no seu ensino? Como ferramentas? Ferramenta de leitura e apreensão da realidade, produzindo enquadramentos a partir de uma bibliografia distanciada da situacionalidade da experiência dos “pesquisados”. Como é possível posicionar-se como descolonial se a prática reproduz a linguagem colonial da estrutura das pesquisas que parte de formulações outras que não da própria existência concreta daqueles que estão no

mundo? Como é possível enquadrar vidas em questionários pré-dados, sem qualquer possibilidade de desembriagamento do Eu?

Como construir uma educação descolonial a partir do mesmo sistema de hierarquia de linguagem que circunscreve o que é “culto” a partir das línguas e culturas europeias, desprezando a multiplicidade das geografias vividas nas mais de 270 línguas indígenas faladas e conhecidas no Brasil? Precisamos efetivamente abrir a ciência geográfica para outras referências. Apesar de ter sido concebida na Europa, sua potência não está na reificação de paradigmas, “correntes”, categorias ou hipóteses que estruturam o próprio fazer científico nas universidades.

Aprendi com meus parentes que o conhecimento deve ser como a pena: leve, para poder fluir com o vento, além de se conectar com a terra. Ao mesmo tempo, ele precisa respirar o próprio movimento, o ar de uma geografia que é terrena e cuja relação com o lugar não é nem um pecado (conservador ou pagão) nem um engodo de perspectivas essencialistas (apenas o aconchego). O lugar remete à alteridade, tanto quanto à identidade, e por isso não é possível caminhar indiferente, ouvindo uma história falseada e respirando uma geografia usurpada.

Que História e que Geografia são essas que bebem na linearidade e na extensividade, mas continuam querendo se colocar como descoloniais sem situar o pensamento? É necessário problematizar a Geografia desde a sua base. Sem esta problematização, uma educação geográfica para a alteridade está fadada à reificação da mesmidade.

### **3. DOCÊNCIA PAYAYÁ: OUTREM E IDENTIDADE**

A docência Payayá emerge da vivência ancestral do sertão da Bahia, cujo Território Indígena atualmente se encontra na Cabeceira do Rio, a Yapira, no município de Utinga, na Chapada Diamantina. Nossa identidade enquanto povo está ligada à memória da Gameleira, nossa Yayá, arvorecer que se mostra como conexão com a Yby e com o próprio cosmos (LIMA-PAYAYÁ, 2021). Somos também indígenas, termo que demarcou a ressignificação da nomeação colonial pejorativa de “índios”, rótulo usado para eliminar nossas diferenças e identidades. O termo, segundo Munduruku (2012), foi encampado pelo movimento indígena em um momento de reposicionamento político. Reconhecer-se como indígena, portanto, tem um outro sentido atualmente: refere-se à identidade marcada pela alteridade, como enfrentamento da colonialidade persistente e como entrelaçamento político e ancestral em uma parentela de povos.

Isso significa que há na docência Payayá sentidos, valores e práticas compartilhados entre os diferentes povos indígenas – o que justifica propriamente pensarmos em uma educação escolar indígena, atualmente – assim como a manifestação de uma identidade geográfica Payayá, enquanto alteridade.

No primeiro caso, nos irmanamos com aquilo que Munduruku (2012, p. 67) menciona como sendo comum aos processos educativos dos povos indígenas: a urgência do cotidiano, o que funda um processo educativo na “necessidade de viver o hoje”, celebrando cada fase nova da vida a partir de momentos rituais que fortalecem o pertencimento a nosso povo. Não se trata de ausência de memória ou fisiologismo, mas de uma maneira de viver o presente enquanto dádiva. O autor lembra ainda que tal educação é muito concreta e ao mesmo tempo mágica, orientada por uma cosmovisão baseada na unidade corpo/mente/espírito, que não cultiva a posse ou a acumulação. Assim, o sentido concreto do processo educativo dá força às experiências de vida e seus ciclos, bem como à observação dos fenômenos da natureza que envolvem a vida, à medida que o sentido mágico fortalece a compreensão das articulações entre corpo, mente e espírito, abrindo-se para os sonhos.

Para Munduruku, a educação do corpo é uma educação para os sentidos, à medida que a educação da mente é uma educação para a vida e a educação do espírito é uma educação para o sonhar. Sentidos, vida e sonhos, portanto, constituem os princípios desta postura educativa, pautada em uma compreensão integrada de corpo, mente e espírito.

Estes elementos são certamente reconhecíveis com bastante força na maneira como nós Payayá conduzimos nossas vidas. Trata-se de algo até certo ponto difuso (por não ser sistemático), mas especialmente visíveis nos espaços e eventos de socialização, ritualística e comunhão, como a Oka, as reuniões e, de forma destacada, os torés.

Trata-se, portanto, de uma docência que se confunde com um modo de ser, em processos de constituição da identidade. Esta perspectiva, no entanto, não deve se limitar a seu sentido ontológico, ficando refém da remissão à consciência. Limitar os processos educativos à construção identitária ligada à consciência pode condenar esta docência ao império do Mesmo: a repetição daquilo que se é a partir do duplo esforço de rechaço alérgico e da busca da pureza que redundam na negação do Outro.

Nesta perspectiva, há ressonância da docência indígena, em geral, e Payayá, em particular, com a ética da alteridade de Emmanuel Lévinas (1905-1995), filósofo franco-lituano considerado um dos precursores das filosofias da diferença e inspirador de perspectivas descoloniais. Na radicalidade de seu pensamento, o Outro é incognoscível e

é anterior à consciência, à epistemologia, à ontologia e à própria ciência. Para Lévinas (2011), o pensamento se realiza em resposta à alteridade, a uma convocação de natureza ética, na qual o Outro desloca e provoca o desembriagamento do eu. É nesta relação ética de profundo traumatismo que reside, para o autor, o sentido da docência.

Trata-se de um aprender que está destituído do ensinar enquanto teleologia. Não se aprende porque se ensina, mas o aprender oriundo da docência é sensível: está no campo da sensibilidade e da afetação da identidade. Em vez de um movimento formativo de cunho positivo, ou seja, que acumula e adquire, esta docência se refere à ruptura e ao esgarçamento; à desconstrução e à radicalidade da inconsumibilidade e inapreensibilidade do Outro. Seria um a-prender, sendo o “a” negação da prisão, como liberdade do Outro que não é objetificado ou capturado pelo Mesmo. Não é um caminho do conforto associado a uma construção comunal da identidade: mas o confronto aberto que compromete o próprio aparecer.

A proximidade, neste caso, não é compreendida como uma categoria ontológica: em vez de diminuição de distância, ela se refere à escuta para além do Ser. Para Lévinas (2011), esta proximidade está no Dizer, enquanto verbalidade: sinceridade de exposição, enquanto compromisso pela aproximação, de um para como o outro.

A proximidade não significa, portanto, mesmidade, nem simplesmente identidade. Esta proximidade, em sua radicalidade ética, é uma convocação para um agir com responsabilidade. É assumir posição, a resposta ao chamado, irremissível. É desta proximidade e desta ética da alteridade radical que emana a docência Payayá. Não é discurso, ou uma representação, muito menos um conjunto de valores. É verbalidade para além da essência.

A-prender como Payayá, portanto, é ser atravessado pelo Outro e, por isso mesmo, nos constitui. A seguir, pretendo reverberar três situações nas quais este sentido ético da docência Payayá se manifesta: o Outro-não-indígena (branco, negro, camponês), o Outro-indígena e o Outro-geográfico. A princípio, estas noções de outro são significações a partir do Eu, no entanto, buscamos tensioná-las na direção da alteridade, como maneira de desembriagamento egológico.

### **3.1. Outro-não-indígena**

Nossa relação histórica com o Outro-não-indígena é marcada pela violência do encontro, pelo esbulho da terra, pelo preconceito, pela desumanização e pela indiferença. Tanto no sentido radical que colocou em questão a própria humanidade de nossos povos,

a chegada dos portugueses naquilo que seria chamado de América já foi considerada como o próprio nascimento do Outro (enquanto exótico), como na análise de Enrique Dussel (1992). Este Outro, por muito tempo foi compreendido apenas em seu sentido do alterno, assumindo no processo de colonização um duplo posicionamento: o outro que em sua diferença é inferior e o outro que deve ser lido e medido a partir do mesmo, ou seja, à imagem do universalismo colonial europeu.

Neste encontro histórico, no entanto, a docência Payayá nos lega mais do que a docilidade ou a ingenuidade relatada pela historiografia colonial ou por muitos livros escolares. Longe da passividade imobilizante de quem é vilipendiado, nós não apenas resistimos, mas também enfrentamos e acolhemos, sem abrir mão da diferença. Há uma ambivalência entre hostilidade e hospitalidade que expressa a relação entre identidade e alteridade no trato com este Outro-não-indígena.

Na perspectiva da história da colonização, somos considerados como aliados à empreita colonial até que em 1669, é descoberta nossa ação subversiva e então passamos a ser considerados inimigos ou, nos termos coloniais, “tapuias bárbaros”. Durante décadas agimos de maneira silenciosa no enfrentamento da invasão, despistando os portugueses por rotas sem saída pela caatinga, os enganando e atuando de forma a atrasar em décadas o processo de colonização (LIMA, 2019). Esta hostilidade não é mera resistência, mas enfrentamento deliberado que assume o embate necessário, tanto como política quanto como ética.

Tal cenário de guerra, como sabemos, continua (KRENAK, 2019). Os conflitos envolvem a alergia ao Outro, o patrulhamento ideológico, os embates regionalistas, o assassinato de lideranças indígenas, a ontologia que totaliza, a geografia que segrega, a história que universaliza. A trajetória de retomada Payayá, implica inclusive enfrentar a negação de si, em um movimento de afirmação contra as narrativas do “pardo” e a prevalência do “brasileiro”, como aquele oriundo de uma mistura que produz a indistinção (LIMA, 2019). Há vários agentes envolvidos neste processo, com os quais é necessário hostilizar nesta relação de mútuos atravessamentos.

Há por exemplo, muitas instituições religiosas, que têm atuado, historicamente, para apagar a espiritualidade ancestral; a Ciência (notadamente a História e a Antropologia), que ataca a identidade indígena devido à miscigenação; os latifundiários e grileiros, que reclamam a posse do Território; o Estado que, na maior parte das vezes, nega reconhecimento ou direitos, etc. No entanto, a hostilidade, como política e ética, não se converte em uma guerra aberta que busca a destruição do Outro: ela se converte em

hospitalidade apenas na diferença, recusando-se à remissão a uma identidade tautológica. Mas, já realizamos nossos torés até dentro das igrejas, assumindo papel de docência na defesa da radicalidade da alteridade. Estamos também nas arenas políticas municipais, regionais, estaduais e nacionais, acolhendo e se posicionando. Dialogamos com a academia, não rechaçando o conhecimento científico, mas o tensionando. Sentamos à mesa para negociar com quem for necessário.

Nossa atuação local/regional também revela aspectos destes enfrentamentos/acolhimentos. Atuamos, por exemplo, na defesa e preservação do rio Utinga, importante manancial da Chapada Diamantina, cuja nascente está a montante do Território Indígena Payayá, em suas cercanias. Esta defesa gera confronto e promove a articulação e o acolhimento; a preservação ambiental não é circunscrita a nosso Território, de nosso aqui como lugar geométrico circunscrito. A geograficidade Payayá é destituída de limites aquarteladores, como uma imersão, e isso nos permite transitar, lutar e acolher, o que, neste caso, envolve também agricultores e demais populações de Cabeceira do Rio e região. Nos embates pela preservação, não há separação entre Payayá e não-Payayá: o confronto reúne, não separa.

Esta alteridade Payayá, portanto, acolhe e enfrenta; hostiliza e recebe. E para isso, o lugar e o território são fundantes, não por um essencialismo, mas pela possibilidade de abrir e fechar, como movimentos ambivalentes que, nestes múltiplos tensionamentos, em vez de uma atitude alérgica ao Outro-não-indígena, enseja uma profunda relação de alteridade.

### **3.2. Outro-indígena**

Assim como outros povos, abraçamos a identidade indígena pela potência de seu sentido político para enfrentamento, articulação e posicionamento em arenas de conflitos.

Ser “parente” possui um fundamento de natureza ética. Implica a necessidade de responder à responsabilidade para com aqueles que compartilham desta diferença. Não é por uma remissão a uma mesma identidade indígena que a parentela se constitui, mas pela pluralidade latente que vocifera.

Em nosso processo de retomada, que passou da negação pela historiografia e busca por legitimação perante o Estado, a articulação com os demais povos indígenas da Bahia foi fundamental. Não apenas em seu sentido político, mas por sua força ancestral, testemunhada neste meio. Assim, os processos de auto-afirmação e retomada são atravessados pela ressonância no movimento indígena: é preciso ter o acolhimento nesta grande parentela.

Como parte desta alteridade, temos atuado com protagonismo nas múltiplas relações de enfrentamento e defesa, bem como na articulação com nossos parentes. As memórias compartilhadas, as práticas aprendidas e ensinadas, os conhecimentos que circulam: não há uma construção identitária tautológica, mas uma proximidade ética, mesmo antes da conquista do Território. A partir deste (formalizado em 2019), no entanto, a identidade Payayá pôde se fortalecer também por ter o lugar para receber os parentes, como aconteceu durante a Jornada de Agroecologia da Bahia, realizada no Território Indígena Payayá, em 2019. Este foi momento de celebração e encontro importante com os parentes: fortalecimento, trocas e celebração daquilo que, na diferença, nos aproxima.

Mas esta docência também se converte em pedagogia, quando se refere a nós mesmos, não como uma imposição ou transmissão identitária, mas como um acolhimento junto à alteridade, que se manifesta como posição. Certa vez, o Cacique Juvenal Payayá se expressou sobre a relação com os jovens:

Meu filho não tem estereótipo na verdade. Agora eu sei que ele é meu filho e eu sei quem é meu pai, quem é minha mãe, sei quem é meu avô, minha bisavó. Aí eu vou discutir ele e forçar ele... [assumir ser Payayá] Não... mas nunca chamei meus filhos pra dizer ele é índio. Eles se dizem índios. Nós somos isso (Juvenal Payayá, Cabeceira do Rio, dezembro de 2016) (LIMA, 2019, p. 204).

A face ética da docência Payayá não aquartela as gerações mais jovens. A preocupação com a formação social e cultural tem um sentido de responsabilidade, sem impor qualquer tipo de julgo àqueles que se posicionam. Isso não implica, no entanto, abrir mão da hostilidade, que em seu sentido ético, chama à responsabilidade. Não há uma exigência de purificação, mas um clamor pela responsabilidade que demanda o não esquecimento da indianidade. Trata-se de uma docência na qual hostilidade e hospitalidade são sempre inseparáveis, intensamente vivida pela alteridade Payayá.

### 3.3. Outro-geográfico

As relações de alteridade com o Outro-não-indígena e com o Outro-indígena sugerem que a geograficidade, expressas em termos de lugar e território, participam ativamente da diferença e da própria identidade Payayá. No entanto, seria o geográfico também um Outro?

Lévinas (2011, p. 26), em “De outro modo que ser ou para lá da essência” afirma:

O ser dos entes e dos mundos – por mais diferentes que sejam entre si – tece entre os incomparáveis uma comunidade de destino; ele coloca-os em conjunção, mesmo

que unidade do ser que os reúne não seja mais do que a unidade de analogia. Qualquer tentativa de dissolver a conjunção e a conjuntura acaba por sublinhá-los.

Seria o geográfico também parte deste comum, desta conjunção que não pode ser dissolvida? Enquanto reunião de incomparáveis (a própria relação de alteridade), poderia o geográfico também ser um Outro? O que nos ensina a docência Payayá?

Para nós, o lugar não se confunde com uma fortaleza exclusiva. Lugar é alteridade pela qual nos sentimos obrigados a acolher. Lugar implica responsabilidade que nos acompanha, onde quer que venhamos a habitar. Esta experiência reforça a relação entre lugar e o “outro modo que ser” (LÉVINAS, 2011), à medida que ele não encerra uma superlatividade coagulada pela consciência. Entretanto, isto remeteria a uma substancialização do geográfico como localização geométrica?

A localização não é uma presença sobre uma extensão abstrata, tão pouco está somente relacionada aos sentidos. Na Yapira e no sertão da Bahia, mais amplamente, a história confere sentidos que tonificam a razão do aqui Payayá. A tomada de consciência do passado irremissível contribui para nossa aderência à ambiência sertaneja. Mas, esta situacionalidade também se dá pela tensão entre sentido e sem-sentido.

Na tensão entre o visível e o invisível, entre a consciência situada e a subjetividade anárquica, destaca-se a geograficidade. Este modo de ser Yby implica a expressão do vivido e do tematizado que possibilita saberes partilhados no âmbito da cultura Payayá. Estes saberes podem potencializar o acolhimento do lugar, não enquanto definição de um modelo para acolher, mas como fomento às condições de efetivação ética.

Entretanto, o sentido ético que defendemos nos leva a repensar a própria noção de geograficidade, pois ao fim, ela mesma é uma relação ética, desenhada pela imediatez, farpa da razão, que incube a ligação metafísica e ancestral com o lugar. A ética nos acompanha e se realiza em qualquer lugar, mas efetivamente ela é potencializada no sertão da Bahia. Não podemos desconsiderar que a Gameleira, assim como o Jatobá, a Umburana, e tantas outras plantas sagradas, por exemplo, não estão distribuídas em todo o mundo. Estas estão regionalmente situadas, o que não quer dizer que elas ensejam um aprisionamento a um aqui específico. Não é a plastificidade de determinadas formas e sua imprescindível presença que orienta a ética. Mas, é justamente pela ligação entre o senso de pertença à Yby dilatado na geografia do sertão da Bahia e a responsabilidade irrefutável pelo Outro que dimensões distintas do universo místico Payayá se complementam.

Para nós, a relação com a caatinga e o sertão não é de tolerância, mas expressa o apego à sua ambiência vital. Trata-se de outra geografia do sertão, por meio da abertura a

uma relação hiperbólica, como força ética, que reorienta culturalmente as relações com a semiaridez brasileira. Por meio da docência Payayá, somos confrontados com outra caatinga, outro sertão, outro indígena, o que nos obriga a uma reorientação: a abertura para esse Outro. É a ética moldando a geografia e a cultura.

Esta perspectiva apresenta o Outro-geográfico não apenas como possível, mas como indissociável da alteridade Payayá.

#### **4. A-PRENDER: A FACE ÉTICA**

A docência Payayá permite a-prender pela face ética. Não um processo cognitivo, mas um atravessamento da responsabilidade pela proximidade. Uma educação indígena, seja enquanto formação, seja enquanto educação escolar, precisa também se colocar tal responsabilidade, à custa de cumprir com seu propósito de promover uma educação para a alteridade.

Esta educação traz o geográfico de uma outra perspectiva: não como conteúdo ou horizonte, mas enquanto um Outro. Este se manifesta de maneira intensa nas relações de hostilidade e hospitalidade, as quais apresentam sentidos geográficos profundos que não estão contemplados na tradição da ciência geográfica e suas preocupações territoriais. Na Geografia, abrir e fechar, cercar e cercar-se possuem implicações territoriais, de mobilidade e constituição de fronteiras e territórios bastante estabilizadas, remetendo a controle e a poder. Ligam-se diretamente a perspectivas clássicas e que têm sido recentemente ampliadas para além de suas delimitações geopolíticas. A docência Payayá nos impulsiona em outra direção: considerar lugar e território como manifestações de uma geograficidade enquanto alteridade, permitindo o acolhimento e também o enfrentamento – o fechamento necessário para o acolhimento igualmente necessário, tanto do Outro-indígena quanto o Outro-não-indígena.

A Geografia, como Ciência, tem diante de si desafios e possibilidades para uma necessária descolonização, reaproximando-se da experiência e situando o seu fazer-conhecer. Uma forma de pesquisa e de Ciência emergem desta prática: mais atravessamentos pautados na historicidade e na geograficidade para além da relação do alterno extensivo e do exotismo alérgico.

Trata-se de uma Geografia fundada no lugar como alteridade que constitui, na qual a identidade também se constitui pelos movimentos de uma geografia vivida e sentida enquanto acolhimento da própria terra, para além do logos. Esta relação ética envolve os animais, as plantas, o ar e os rios, por exemplo. A Docência Payayá nos ensina uma

geografia viva, orgânica, que não se esconde sob uma roupagem científico-colonial. Esta, muitas vezes travestida da ideia de igualdade, é apresentada como contraponto da diferença quando, na realidade, seu contraponto seria a indiferença, a qual remete à permanente colonialidade da Ciência e das práticas educativas dela derivadas.

Construir uma educação indígena e geográfica, neste sentido, tem potencial de transbordamento para a educação escolar, indígena ou não. Promove os enfrentamentos necessários na contínua guerra que atravessa a formação do território brasileiro, mas em um duplo movimento de hospitalidade e hostilidade, abrindo possibilidades de uma educação para a alteridade que não redunde na reafirmação das identidades em seu sentido tautológico.

Trazer a docência Payayá, em particular, e a docência indígena, em geral, para os processos formativos é, portanto, mais do que garantir “cotas epistêmicas”: é criar fissuras mais profundas no projeto epistemológico e ontológico da Modernidade, bem como contrapor seus principais mecanismos de controle e negação do Outro. Mais do que garantir uma posição para o ensinar, o que está em jogo são renovadas formas de a-prender.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, J. J. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 79-106.

DERRIDA, J. **O animal que logo sou (A Seguir)**. São Paulo: Editora UNESP, 2002. 92p.

DUSSEL, E. **1492: A origem do mito da modernidade: o encobrimento do outro**. Petrópolis: Vozes, 1993. 190p.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Cia. das letras, 2019.

LÉVINAS, Emmanuel. A filosofia e o despertar. In: LÉVINAS, E. **Entre nós: ensaios sobre a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 103-116.

LÉVINAS, E. **De outro modo que ser ou para lá da essência**. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2011. 196p.

LIMA, J. S. **O sentido geográfico da identidade: metafenomenologia da alteridade Payayá**. 2019. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

LIMA-PAYAYÁ, J. Gameleira: o arvorecer da geografia Payayá. **Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros**, v. 4, n. 10, 2021.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012. 232p.

RAMOS, C. N.; LIMA-PAYAYÁ, J. S. Sambando para não esquecer, rodando memórias, en-can-con-tando conhecimentos – inspirações pretagógicas. **Caderno de Geografia**, Belo Horizonte, v. 32, n. 70, p. 958-974, 2022.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. **Revista (entre palabras)**, n. 3, p. 1-29, 2009.

Recebido: Dia Mês Ano

Aceito: 05.04.2023