

Tellus



UCDB

Universidade Católica Dom Bosco
Instituição Salesiana de Educação Superior

Chanceler

Pe. Ricardo Carlos

Reitor

Pe. José Marinoni

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Cristiano Marcelo Espinola Carvalho

Tellus / Universidade Católica Dom Bosco. Pró-Retoria de Pesquisa e Pós-Graduação.-- Campo Grande, MS : UCDB, 2001 –

ISSN Impresso 1519-9452

ISSN Eletrônico 2359-1943

1. Índios da América do Sul – Brasil – Periódicos. 2. Antropologia – Periódico I. Universidade Católica Dom Bosco – Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa. II. Título.

CDD: Ed. 20 -- 980.41

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana- CRB-1 3360

Publicação do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI) da
Universidade Católica Dom Bosco
www.tellus.ucdb.br

Indexada em:

Sumarios.org, Sumários de Revistas Brasileiras
(www.sumarios.org)

Latindex, Directorio de publicaciones cientificas seriadas de America Latina, El Caribe, España y Portugal
(www.latindex.org)

IUPERJ, Banco de Dados Bibliográficos do Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro
(<http://dataindice.iuperj.br/>)

Clase, Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México
(http://132.248.9.1:8991/F/-/?func=find-b-0&local_base=CLA01)

IBSS, International Bibliography of the Social Sciences, The London School of Economics and Political Science
(<http://www.lse.ac.uk/collections/IBSS/>)

HAPI, Hispanic American Periodicals Index, International Institute – University of California
(<http://hapi.ucla.edu/web/?token=69daf7174e1a601cf82fdb20d8dc15ac>)

Tellus

ano 23
n. 51
maio/ago. 2023
p. 1-313

Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas – NEPI
Universidade Católica Dom Bosco – UCDB
Campo Grande, MS, Brasil
www.ucdb.br/neppi
neppi@ucdb.br

Direitos desta edição reservados à **Editadora UCDB**

Membro da Associação Brasileira das Editoras Universitárias (ABEU)

Editoração Eletrônica: Débora Xavier

Gerente Editorial (Portal): Mariana Araújo

Revisão: Os próprios autores

Capa: "Casa de reza (Opy) na reserva indígena Te'ykue, no estado de Mato Grosso do Sul".

Crédito da foto: José Francisco Sarmiento Nogueira

Criação e arte final: José Francisco Sarmiento Nogueira

Editor Responsável

Leandro Skowronski – NEPPI/UCDB

Comissão Editorial

Eva Maria Luiz Ferreira – NEPPI/UCDB

José Francisco Sarmiento – NEPPI/UCDB

Josemar Campos Maciel – NEPPI/UCDB

Leandro Skowronski – NEPPI/UCDB

Lenir Gomes Ximenes – NEPPI/UCDB

Conselho Editorial

Ángel Espina Barrio – USAL/Espanha

Antonella Maria Imperatriz Tassinari – UFSC

Antonio Carlos Seizer da Silva – UCDB

Antonio Carlos de Souza Lima – UFRJ

Antonio Hilario Aguilera Urquiza – UFMS

Beatriz dos Santos Landa – UEMS

Carlos Magno Naglis Vieira – UCDB

Cláudia Pereira Xavier – UEMS

Daniel Mato – UNTREF/Argentina

Deise Lucy Montardo – UFAM

Dominique Tilkin Gallois – USP

Diógenes Egídio Cariaga – UEMS

Esther Jean Langdon – UFSC

Flávio Braune Wiik – UEL

Genivaldo Frois Scaramuzza – UNIR/RO

Cândida Graciela Chamorro Arguello – UFGD

Héctor Muñoz Cruz – UAM/México-DF

Heitor Queiroz de Medeiros – UCDB

Iara Tatiana Bonin – ULBRA

Inge Sichra – UMSS/Bolívia

Jane Felipe Beltrão – UFPA/PA

Jorge Eremites de Oliveira – UFPEL

José Zanardini – UCA/Paraguay

Josemar de Campos Maciel – UCDB

Levi Marques Pereira – UFGD

Marcelo Marinho – UNILA

Márcio Ferreira da Silva – USP

Maria Aparecida Mendes de Oliveira – UFGD.

Maria Augusta de Castilho – UCDB

Maria Isabel Alonso Alves – UFAM

Manuel Ferreira Lima Filho – UFG

Marta Azevedo – UNICAMP

Miguel Alberto Bartolomé – INAH/México

Monica Thereza Soares Pechincha – UFG

Nadia Heusi Silveira, Instituto Brasil Plural/IBP

Neimar Machado – UFGD

Odair Giralдин – UFT

Pedro Ignácio Schmitz – UNISINOS

Rodrigo de Azeredo Grunewald – UFCG

Roque de Barros Laraia – UNB

Rosa Colman – UFGD

Rosimeire Régis dos Santos – UCDB

Ruth Montserrat – UFRJ

Ruth Pavan – UCDB

Rozane Alonso Alves – IFG

Thiago Leandro Vieira Cavalcante – UFGD

Wagner Roberto do Amaral – UEL

Wilmar D'Angelis – Unicamp

Pareceristas Ad Hoc

Roseline Mezacasa – UNIR

Lenir Gomes Ximenes – UCDB

Ananda Machado – UFRR

Márcia Cristiane Ferreira Mendes – UECE

Estela Marcia Rondina Scandola – UCDB

Vanderlúcia Da Silva Ponte – UFPA

Lilian Abram dos Santos – UFG

Victor Ferri Mauro – UFMS

Carlos Alberto Santos Costa – UFRB

Heitor Queiroz de Medeiros – UCDB

Leandro Skowronski – UCDB

Danielle Bastos Lopes – UERJ

Juliana Schneider Medeiros – UFRGS

José Francisco Sarmiento – UCDB



Editadora UCDB

Av. Tamandaré, 6.000 – Jardim Seminário

79117-900 – Campo Grande, MS

Tel.: (67) 3312-3373

www.ucdb.br/editora – editora@ucdb.br

Sumário

Editorial

Artigos

Educação escolar e educação indígena: conhecimentos e territorialidade na terra indígena Mangueirinha/PR.....	9
<i>School education and indigenous education: knowledge and territoriality in the indigenous land Mangueirinha/PR.....</i>	9
Rodrigo Kavag de Souza João Daniel Dorneles Ramos Sergio Baptista da Silva	
Educação Mëbêngôkre: saberes e ensinamentos compartilhados pelas narrativas Àkti e Kubë brire.....	35
<i>Mëbêngôkre education: knowledge and teachings shared by the Àkti and Kubë brire narratives.....</i>	35
Dilma Costa Ferreira Idemar Vizolli	
Entre a pandemia e os pandemônios – estratégias indígenas para barrar a “boiada passando” no Brasil	57
<i>Between the pandemic and the pandemonium - indigenous strategies into stopping the "cattle herd run" in Brazil</i>	57
Luciana Nogueira Nóbrega Anna Erika Ferreira Lima Lia Pinheiro Barbosa	
Povos indígenas e transformações na universidade: Conflitos e dilemas étnicos nos caminhos que se bifurcam	99
<i>Indigenous peoples and transformations at the university: Ethnic conflicts and dilemmas in the forking paths</i>	99
<i>Pueblos indígenas y transformaciones en la universidad: Conflictos y dilemas étnicos en caminos que se bifurcan</i>	99
João Francisco Kleba Lisboa	
Povos indígenas e pesquisa histórica: a importância da história oral indígena e de uma ética em pesquisa específica	131
<i>Indigenous peoples and historical research: the importance of indigenous oral history and an appropriate research ethics.....</i>	131
Juliana Schneider Medeiros	
Da invisibilidade à visibilidade da história do povo Guató no Pantanal	161
<i>From invisibility to visibility of the history of the Guató people in the Pantanal</i>	161
Jorge Eremites de Oliveira	

Agrotóxico na Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (Pnapo): interfaces com os territórios indígenas e os polinizadores	227
<i>Pesticides in the National Policy for Agroecology and Organic Production (Pnapo): interfaces with indigenous territories and pollinators.....</i>	227
Rita de Cássia Matos dos Santos Araújo Wbaneide Martins de Andrade Eliane Maria de Souza Nogueira	

Acadêmicos indígenas no ensino superior: apresentando trajetórias universitárias que contribuem para a afirmação étnica	255
<i>Indigenous students in higher education: presenting academic trajectories that contribute to ethnic affirmation.....</i>	255
<i>Académicos indígenas en educación superior: presentando trayectorias universitarias que contribuyen a la afirmación étnica</i>	255
Carlos Magno Naglis Vieira Gustavo dos Santos Souza Eva Maria Luiz Ferreira	

Escritos Indígenas

A circulação da família guarani Sarate de Brum – o <i>guatá</i> entre Kajekue e a Colônia Fortuna’i, Paraguai, e Porto Lindo, Brasil.....	279
Onésimo Sarate de Brum	

Iconografia

Depois que chegaram os outros	299
<i>After the others arrived.....</i>	299
Yan Leite Chaparro Josemar de Campos Maciel	

Editorial

Editorial

Prezados/as leitores/as,

Temos o prazer de apresentar o número 51 da Revista Tellus, que segue a vocação multidisciplinar, apresentando na seção **Artigos** oito trabalhos de diferentes áreas do conhecimento e especificidades das questões indígenas.

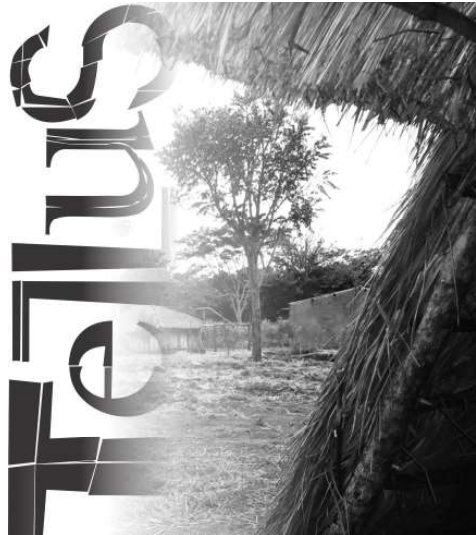
Na seção **Escrito indígena**, Onésimo Sarate de Brum, ex-acadêmico da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, descreve e analisa como se realiza o guata (caminhar, circular) entre os Guarani nas comunidades Colonia Fortuna'i/Paraguai e Porto Lindo/Brasil.

A seção **Iconografia** conta com trabalho do Dr. Yan Leite Chaparro, que nos convida a pensar as realidades vividas pelos Guarani e dos Kaiowá a partir de imagens de denúncias produzidas pela Aty Guasu, a Retomada Aty Jovem e a Kuñangue Aty Guasu.

Agradecemos aos autores, leitores e avaliadores, por prestigiar a Revista Tellus, e reiteramos o convite para que enviem suas contribuições. Aproveitamos para agradecer à professora Dra. Lenir Gomes Ximenes pelo empenho e excelente trabalho como editora da revista até este momento.

Boa leitura!

Dr. Leandro Skowronski
Editor da Revista TELLUS



artigos

Educação escolar e educação indígena: conhecimentos e territorialidade na terra indígena Mangueirinha/PR

School education and indigenous education: knowledge and territoriality in the indigenous land Mangueirinha/PR

Rodrigo Kavag de Souza¹

João Daniel Dorneles Ramos²

Sergio Baptista da Silva²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v23i51.847>

Resumo: Este artigo versa sobre a questão da educação kaingang e da educação escolar indígena promovida na Terra Indígena (TI) Mangueirinha, localizada no estado do Paraná. O esforço aqui empreendido visou compreender de que modo as transformações provocadas pela modernização, pela urbanização e pelo colonialismo impactam o modo de existência indígena. Destarte, a presença dos antepassados, denominados *ká s̃ĩ* (tronco velho), consolida um sentimento de parentesco com a terra e produz *tár* (força) – que mobiliza toda a energia do coletivo kaingang para se manter em seu território. Nesse sentido, o texto traz a experiência pessoal/coletiva de um dos autores, enquanto membro kaingang da referida TI, junto às práticas indígenas, e os seus conhecimentos ancestrais, demonstrados em diversas ações coletivas de mobilização e no desenvolvimento de formas de educação para além das instituições de ensino.

Palavras-chave: educação indígena; Kaingang; conhecimentos ancestrais.

Abstract: This article deals with the issue of kaingang education and indigenous school education promoted in the Indigenous Land (TI) Mangueirinha, located in the state of Paraná, Brazil. The effort undertaken here aimed to understand how the transformations caused by modernization, urbanization and colonialism impact the indigenous way of existence. Thus, the presence of the ancestors, called *ká s̃ĩ* (old trunk), consolidates a feeling of kinship with the land and produces *tár* (strength)- which mobilizes all the energy of the kaingang collective to stay in their territory. In this sense, the text brings the personal/collective experience of one of the authors, as a Kaingang member of the aforementioned TI with indigenous practices, and their ancestral knowledge, demonstrated in

¹ Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro), Mangueirinha, Paraná, Brasil.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.
Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

various collective actions of mobilization and in the development of forms of education beyond the institutions education.

Keywords: indigenous education; Kaingang; ancestral knowledge.

1 INTRODUÇÃO

Os indígenas, do então denominado Brasil, já estavam nestas terras bem antes de 1500. Quando os primeiros colonizadores aqui desembarcaram, eram milhões de indivíduos de várias etnias, com culturas e maneiras de viver diferentes, mas que partilhavam da mesma vida em constante relação com o território. Após esse contato, os indígenas sofreram com a imposição cultural eurocêntrica trazida pelos colonizadores e continuada, de diferentes formas, o que transformou, drasticamente, as suas maneiras de viver.

A partir desse contato com o não índio (*fóg*, como os kaingang os denominam) e dos aldeamentos, os povos indígenas, em geral, sofreram transformações em suas formas de vida e em suas práticas. Se antes da invasão europeia eles viviam em liberdade nos seus territórios, hoje são obrigados a viver em terras que vêm, cada vez, mais diminuindo. Quase que diariamente observamos os diferentes impactos que os territórios indígenas sofrem pela chegada dos brancos. É, nesse sentido, que percebemos que se faz necessário um olhar mais atento às transformações ocorridas na Terra Indígena (TI) Mangueirinha, localizada na região sudoeste do estado do Paraná, onde um processo histórico violento causou vários danos socioambientais e ainda vem transformando os modos de vida indígena. Para analisar tais processos, voltamo-nos para a escola que há na TI, percorrendo um longo caminho desde a sua fundação até os dias atuais.

Vale ressaltar que o primeiro autor desse artigo é professor indígena kaingang, morador da TI Mangueirinha e realizou o seu mestrado em Antropologia Social, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Por conta da pandemia de Covid-19, no decorrer do ano de 2020, esse pesquisador teve de interromper a sua etnografia junto à escola da sua comunidade, recorrendo a conversas *online* com parentes interlocutores(as) e com a orientação de pesquisa, fato que, certamente, comprometeu um envolvimento mais profundo com o campo de pesquisa. Entretanto, o autor indígena foi desenvolvendo a sua dissertação e aportando, para nossas reuniões remotas, as informações cruciais

que compõem esse texto. Assim, consideramos que este trabalho é parte de uma cocriação coletiva, envolvendo pesquisadores e parentes indígenas e, ainda, uma importante reflexão junto a intelectuais indígenas que abordam os aspectos da educação indígena.

Os coletivos kaingang, atualmente, estão presentes em todo o sul do Brasil, incluindo o estado de São Paulo, em áreas que podem ser percebidas em diferentes categorias fundiárias. No passado, esse amplo território se estendia por um espaço bem maior que o atual, atingindo, inclusive, regiões da atual Argentina. Do ponto de vista linguístico, falam um idioma relacionado à família *Jê*, do Tronco *Macro-Jê*. Uma de suas principais características cosmo-ontológicas é o dualismo, que indica o pertencimento de todos os seres existentes do cosmos à metade *Kamé* ou à metade *Kainru*, vinculadas aos gêmeos ancestrais kaingang de mesmo nome, e às patrimetades, que regulam as alianças matrimoniais e, ainda, a muitas outras práticas culturais e rituais. Os seres humanos e extra-humanos³ ligados a essas duas metades cosmo-ontológicas e sociológicas são considerados, entre si, assimétricos, mas complementares⁴.

Com relação à metodologia concebida para este trabalho, optamos por uma abordagem própria, de escuta, habitual do povo kaingang, sendo que todo dia que íamos “para campo”, para a comunidade envolvida, fomos “passear, ouvir e contar causos” ao redor do fogo ou embaixo de uma árvore, que também é uma das metodologias próprias de repasse de conhecimento tradicional indígena. A todo momento, respeitamos o tempo de cada parente/interlocutor(a), tendo em vista que, para os kaingang, o tempo não é o do relógio, mas sim o necessário para cada ação ou atividade cotidiana, tendo uma dimensão bastante diversa do tempo, para o Ocidente Moderno. Nesse processo, escutamos os “causos” que eles queriam contar. Em outros momentos, tentamos conduzir as conversas, apresentando-se algumas questões, mas sem interromper as dinâmicas próprias de nossos(as) parentes/interlocutores(as), pois sabemos que há uma imposição

³ O conceito de extra-humano diz respeito à relação de alteridade estabelecida entre povos e comunidades tradicionais em suas interações com pessoas, animais, plantas, espíritos etc., cujo universo é povoado de intencionalidades dotadas de perspectivas próprias (VIVEIROS DE CASTRO, 2011, 2015).

⁴ Para informações mais completas, ver, sobretudo, os trabalhos de Sergio Baptista da Silva (2014) e Rogério Rosa (2005a, 2005b), dentre outros(as).

da sociedade não indígena para adaptar um modo de relação com o tempo, como o “tempo relógio”.

Para analisar o processo de educação escolar indígena (aqui entendida como espaço de fronteira, com suas articulações, encontros e conflitos entre o modo próprio de educação kaingang e a escola propriamente dita, ou seja, euro referenciada) e as formas de educação própria kaingang, portanto, escolhemos estar bem perto dos mais velhos, os kofá, sem gravador e sem papel para anotar as nossas conversas. Na referida TI, e de modo geral, o modelo educacional de viés colonialista “[...] vai surgir, por iniciativa dos missionários jesuítas, na segunda metade do século XVI, centrada na catequese e destinada a desarticular as formas organizativas e os fundamentos culturais daqueles povos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 21). Entendemos que a educação colonialista nada acrescentou aos conhecimentos indígenas, pois foi imposta como uma forma de controle, para colocá-los, violentamente, em um sistema – a sociedade envolvente – que os estigmatiza, como veremos.

Para esse debate, aportamos o que Ailton Krenak (2019, p. 9) enfatiza sobre como a modernização jogou as pessoas do campo e da floresta para viver em favelas e periferias urbanas, para virar mão de obra, arrancando as pessoas “de seus coletivos” e “de seus lugares de origem”. Isso gerou inúmeros e graves problemas, entre os quais podemos citar o êxodo rural; a concentração de terras nas mãos de poucos donos; o desmantelamento de comunidades rurais, indígenas, quilombolas, entre outras; a perda da biodiversidade e a ampliação das áreas desertificadas; a contaminação de alimentos, águas, ar e solos; além dos diversos problemas de saúde. A visão do ocidente é de que há “recursos” da “natureza” que podem ser explorados. Ao contrário disso, vemos as relações indígenas com o que chamamos de “natureza” ocorrerem de modo não destrutivo, em que há uma dinâmica relacional com a diversidade de entes existentes no Cosmo.

Este texto aporta, portanto, uma perspectiva própria indígena, sendo o fruto de uma pesquisa que foi realizada entre 2018 e 2021, sobre a educação escolar indígena e a educação própria kaingang, tendo a TI Mangueirinha como *locus*. Outrossim, apontaremos alguns elementos do que entendemos enquanto um (re) pensar a educação própria kaingang, percorrendo junto a narrativas de parentes/ interlocutores(as) sobre a instituição escola e os processos nos quais estavam

envolvidos(as). Além disso, traremos algumas propostas e caminhos possíveis para pensar formas de resistência onde os saberes e as lógicas kaingang ainda são repassados pelas gerações mais velhas para as mais novas, ressaltando a importância da ancestralidade para esses processos educativos formais e não formais.

2 A TERRA INDÍGENA MANGUEIRINHA

Os Kaingang possuem uma forte ligação com o território. É por meio dele e com ele que estabelecem todas as suas relações. Sem o território preservado, não há alimentação, memória, valores, cultura e, nem mesmo, plantas medicinais, os *vẽnh kagta*. O território é o que faz o ser kaingang, sem ele não existe nada, muito menos a educação própria kaingang – que depende de todos os seres que habitam o território, sejam eles humanos e/ou extra-humanos. Ao pensar no território para os kaingang, não podemos deixar de citar Paul Little (2002), que postula a territorialidade como uma luta coletiva de um grupo social para usar, ocupar e se identificar, como uma parte específica de seu ambiente biofísico e social. Para o povo kaingang, é *Êg Ga*, ou seja, os espaços cujas existências e relações, das mais diversas, são possíveis, reconhecendo-se diferentes componentes, segundo suas concepções cosmo-ontológicas. *Gá* é reconhecido como um lugar onde a vida de todos os seres do cosmos floresce, frutifica e se relaciona.

Ademais, segundo afirmam Branco, Perondi e Ramos (2022), ao estudarem a relação dos kaingang no *Kreiê-bang-Rê*, em Campos de Palmas, Paraná,

A história desenvolvimentista, de “heróis” que desbravaram os sertões selvagens, não destruiu a vasta rede de relações kaingang, constituídas por florestas, campos, rios, nascentes de rios, cachoeiras, caminhos, serras, mitos, rituais funerários, práticas de curas e alimentares, plantações, cemitérios, espíritos, mortos, corpos celestes e a multiplicidade de corpos humanos, como xamãs, caciques, caçadores, homens, mulheres e crianças, que continuam coexistindo dentro do estado brasileiro e seus múltiplos territórios estaduais e municipais. (p. 12).

O reconhecimento de que os antepassados viveram e morreram em seus espaços, lutando para constituírem suas comunidades, é de fundamental importância. A presença desses antepassados – denominados *ká s̃i*/tronco velho – consolida um sentimento de parentesco e pertença com a terra, produzindo um sentimento de *tár*/força, que mobiliza toda a energia da sociedade kaingang

para se manter em um determinado território, desenhando, assim, identidades e territorialidades desse povo originário. Para esses coletivos, colocam-se em relação humanos e extra-humanos, que evocam a não dicotomia entre Natureza e Cultura, possibilitando-se uma diversidade de mundos e formas de relação que não tomam as dicotomias modernas (DESCOLA, 2016). Assim, o pensamento ligado às representações e às racionalidades, notadamente, o da modernidade eurocentrada, é antagônico e nos impede de “compreender adequadamente as formas locais do saber ecológico” (DESCOLA; PÁLSSON, 2001, p. 14).

Débora Danowski e Eduardo Viveiros de Castro (2014, p. 92) também postulam que, para os coletivos ameríndios, a humanidade é uma “multidão polinômica”, pois “as espécies animais e outras são concebidas como outros tantos tipos de ‘gentes’ ou ‘povos’, isto é, como entidades políticas”. O que “chamaríamos de mundo natural, ou ‘mundo’ em geral” é uma “sociedade de sociedades, uma arena internacional, uma *cosmopoliteia*” (DANOWSKI; VIVEIROS DE CASTRO, 2014, p. 93-94). Destarte, esses coletivos nos mostram que é preciso deixar de tratar a natureza e a sociedade como substâncias separadas, antagônicas, e que devemos abrir caminho para uma compreensão de que a natureza e os humanos fazem parte do mesmo ecossistema comunicativo, o que chamamos de Terra, e que compõem um cosmos relacional, conectando territórios, corpos e agências extra-humanas, contrapondo-se à modernidade/colonialidade eurocentrada. Assim, a territorialidade étnica deve ser entendida como categoria de dimensões, tanto sociopolíticas como cosmológicas⁵.

Em termos de descrição de nosso *locus* de pesquisa, afirmamos que a área Indígena Cacique Capanema, anteriormente Campina do Kretã ou Campina dos Índios, hoje é chamada e reconhecida como TI Mangueirinha, sendo composta pelos indígenas das etnias kaingang e guarani, em uma aliança que vem sendo cada vez mais comum no estado do Paraná. Em termos legais, a posse da terra pertence aos kaingang. A TI está localizada no sudoeste do Paraná, entre os municípios de Mangueirinha, Chopinzinho e Coronel Vivida, e tem uma população estimada em 2.500 indígenas, divididos em seis aldeias, sendo elas: Paiol Queimado, Passo

⁵ Ver, ainda, os trabalhos de Baptista da Silva (2013), Viveiros de Castro (2011, 2015), Descola (2016) e Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015) sobre as relações entre humanos e extra-humanos para os coletivos ameríndios.

Liso, Água Santa, Aldeia Sede, Mato Branco e Palmeirinha, esta última habitada pelos indígenas Guarani.

Figura 1 – Mapa mostrando a área da TI Mangueirinha



Fonte: Google Earth, 2019.

O Decreto nº 64, de 2 de março de 1903, do Governo do Estado do Paraná, declara que:

Fica reservada para o estabelecimento de tribus indígenas as terras ocupadas pelas cabildas do cacique Cretã com as seguintes divisas: a partir da cabeceira do Ribeirão do Lageado Grande à cabeceira do Ribeirão Palmeirinha e por estes dois rios abaixo até o Iguassú, que será a divisa norte, respeitados os direitos de terceiros. (PARANÁ *apud* HELM, 1996, p. 25).

Esse decreto não foi feito por livre vontade do governo, mas sim, como pagamento por serviços prestados pelos indígenas para a Colônia Militar do Chopim, realizados em 1882 (HELM, 1996). Em consonância, os indígenas mais velhos contam que as terras foram conquistadas por meio do trabalho dos kaingang, liderados pelo cacique Joaquim Antônio Cretã, na abertura de estradas que ligavam a Colônia Militar do Chopim com a Colônia Militar de Palmas. Segundo

os relatos, foi oferecido aos indígenas uma grande quantidade em dinheiro, mas o cacique Joaquim Antônio Cretãn, acatando o conselho de sua esposa, acabou pedindo terras para ele morar junto com o seu povo. Em 12 de maio de 1949, foi realizado um acordo entre os governos do estado do Paraná e da União, publicado no Diário Oficial Federal nº 114, que não prejudicou apenas a TI Manguueirinha, mas, também, outras áreas indígenas do Paraná. Assim, vários coletivos tiveram partes de suas terras usurpadas pelo governo, restando apenas uma pequena porção da terra que originalmente ocupavam.

A parte da terra onde estava concentrada a maior parte dos pinheirais, a floresta de Araucária, ficou com 8.840 hectares e foi destinada para um grupo de madeireiros, da família do Deputado Anibal Cury e, depois, foi transferida para a empresa F. Slaviero & Filhos S.A – Indústria e Comércio de Madeira. José Capanema, que era o cacique na época, filho de Antônio Joaquim Cretãn, chegou a ser afastado da liderança, pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), por ter, diversas vezes, deslocado-se ao Rio de Janeiro em busca de apoio para impedir que as terras pertencentes ao seu povo fossem retiradas deles.

Assim, após mais de 50 anos em litígios e, a partir de várias visitas feitas pela antropóloga Cecilia Helm, para elaboração de laudos periciais, em 16 de dezembro de 2005, o Juiz Federal Substituto, da 7ª Vara Federal de Curitiba, deu a seguinte sentença:

Reconheço a posse indígena dos índios Kaingang e Guarani sobre a Gleba B da Colônia K, e conseqüentemente, o domínio da União Federal sobre as mesmas e, se as referidas terras eram ocupadas pelos índios, eram constitucionalmente do domínio da União. (HELM, 2007, s.p.).

Os indígenas da TI Manguueirinha⁶ vêm lutando para preservar a sua educação própria e os vários aspectos culturais, pois sofreram muitos ataques, com o passar dos tempos, nos seus territórios ancestrais. A partir do contato constante com a sociedade nacional, as dificuldades aumentaram, mas, também, de algum modo, fortaleceram o modo de viver kaingang.

⁶ Ver as dissertações de Mestrado em Desenvolvimento Regional (UTFPR), de Carlos Branco (2021) e Eliana Piaia (2021), sobre a TI Manguueirinha, para maiores informações.

3 O SER KAINGANG E A ESCOLA

Como foi destacado anteriormente, a TI Mangueirinha teve um intenso contato com a sociedade nacional não indígena e, a partir disso, muitos aspectos da cultura kaingang foram sendo ressignificados. Porém, muitos outros elementos continuam presentes, mantendo-se a diversidade étnica kaingang. Assim, apresentaremos uma imersão nas experiências de educação, sejam elas próprias ou escolares, a partir das memórias e dos conhecimentos dos mais velhos e da comunidade indígena. Para tal, é importante lembrarmos o que diz Bartolomeu Melià (1979, p. 26), sobre a educação indígena, em que o “[...] ensino dado gradativamente, pela ação e pelo exemplo, fazia que todos estivessem envolvidos num só processo educacional”. Ainda, como diz o intelectual indígena Bruno Ferreira (2014, p. 65), “[...] as crianças, ao incorporarem seu cotidiano, construindo e transmitindo saberes, vão tomando consciência de sua importância”.

Essa construção coletiva e de educação, que ressaltam os autores acima referidos, acontece de forma interligada, pois os membros mais velhos da comunidade não mandam os mais jovens e crianças fazerem algo. Assim, ao pegar as taquaras e a faca para fazer o artesanato, por exemplo, a criança constitui um aprendizado com a experiência, e não somente por meio de ensinamentos orais. Esse modo de aprender “[...] não precisa necessariamente de um local especial. Poderia fazer-se dentro da própria casa ou até no terreiro da aldeia” (MELIÀ, 1979, p. 62) ou, mesmo, é realizado no mato, nos lugares de coleta de matérias-primas para artesanatos ou para os alimentos.

Ao falar sobre o domínio da língua kaingang na TI Mangueirinha, não podemos deixar de ressaltar o intenso contato que essa comunidade tem com a sociedade nacional e as várias atrocidades que o Estado cometeu contra os povos indígenas. Mesmo antes da entrada a campo, para esta pesquisa, os mais velhos sempre nos relataram que os chefes de posto do SPI, no passado mais longínquo e, no recente, com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), cometeram várias atrocidades com o povo Kaingang: desde obrigá-los a trabalhar nas lavouras, sem receberem uma remuneração sequer, até a transferência compulsória de aldeias, quando achavam que algumas pessoas poderiam “incomodar” os seus interesses lucrativos junto a empresas madeireiras, por exemplo. Com essas transferências, os chefes de posto retiravam o indígena do convívio familiar e comunitário e,

portanto, quebravam as relações que o kaingang tinha nessa aldeia, tornando-o vulnerável em um lugar desconhecido e apartados das relações sociocosmológicas, cruciais para um envolvimento maior com seus parentes.

Uma de nossas parentes/interlocutoras, a Senhora Mercedes, relatou que, na escola, quando crianças, elas eram proibidas de falar a língua indígena e que, quando falavam, eram castigados fisicamente. Também, com o relato de outras duas pessoas, fomos informados de que o chefe do posto, naquela época, mantinha as chamadas “roças comunitárias”. Segundo elas, seus pais eram obrigados, diariamente, a irem trabalhar nessas “roças” e *“os indígenas [...] eram obrigados a trabalhar para os brancos sem remuneração, apenas recebendo para isso alimentação, de baixa qualidade”* (Entrevista realizada em maio de 2019).

Essas roças, apesar de serem chamadas de comunitárias, pertenciam ao chefe do posto, e os indígenas trabalhavam nelas, de graça. Trabalhavam sem direito a nada, apenas ganhavam um “almoço”, ou melhor, somente ganhavam alimentos se eles pedissem na língua portuguesa, pois se falassem em kaingang, eles deveriam voltar para o final da fila, no momento da refeição, e só poderiam comer, se sobrasse algo. Ainda, segundo as parentes/interlocutoras acima citadas, seus pais só tinham o final de semana para trabalharem em suas próprias casas, em seus cultivos, sendo constantemente vigiados para usarem apenas a língua portuguesa, tanto de dia, no serviço, como em casa, à noite e com seus parentes, filhos, etc.

Essa prática de dar comida apenas para quem falasse a língua portuguesa ficou conhecida, na TI Mangueirinha e em várias outras TI's, como “panelão”. Decorrente dessas práticas e de punições rigorosas, muitas pessoas deixaram de repassar a língua kaingang para seus filhos e suas filhas. Outro parente/interlocutor, o Senhor Liberalino Pedroso, diz que ele era falante fluente do kaingang, mas, por várias punições que sofreu e pelas transferências compulsórias, de aldeia para aldeia, não quis mais ensinar kaingang para seus filhos. Um de seus filhos, o Senhor Jesus Antonio de Souza, relata que, sempre que perguntava sobre a língua kaingang para o seu pai, ele falava que não ia ensinar para ele, por medo de que ele sofresse, de que ele *“passasse por tudo o que ele já tinha passado”* (entrevista realizada em maio de 2019). Apesar dessas atrocidades e das constantes ameaças sofridas por parte do Estado, os indígenas foram resistindo e repassando os seus conhecimentos ancestrais.

Ainda hoje, vemos como esse repasse de conhecimento está se mantendo na TI Mangueirinha, sendo que, em vários locais que estivemos durante esta pesquisa, percebemos as mães e os(as) filhos(as) nesse constante movimento de construção da identidade étnica kaingang. No dia 4 de maio de 2019, durante trabalho de campo na Aldeia Passo Liso, na TI Mangueirinha, às 11 horas da manhã, no *tempo do relógio*, chegamos à casa de Kajer⁷, onde se encontravam ele, a sua esposa Goj e a sua filha Kupri, sentados em volta de um amontoado de taquaras, já prontas para confeccionar os artesanatos⁸. Entre uma cuia de chimarrão e outra, ele nos conta das caçadas realizadas por um filho seu, quando a sua netinha chegou perto de nós, pegou uma das facas que estavam ali postas para a feitura dos artesanatos, e ficou sentada, perto da sua mãe, Kupri, e de Goj. Na sociedade ocidental, a neta de Kajer seria advertida a não pegar a faca, pois, para essa sociedade, uma criança manusear faca é perigoso. Questionamos Kajer sobre essa liberdade que era dada para a menina e a sua resposta foi a seguinte: *Ninguém manda ela pegar a faca, ela pega porque quer e, assim, ela vai aprendendo a fazer o balaio com a avó e a mãe dela. Mas ela não está fazendo artesanato, ainda é muito pequena. Está brincando de fazer balaio.* (entrevista realizada em maio de 2019).

Como diz Ferreira (2014, p. 66), na “[...] pedagogia kaingang, uma atividade, ou mesmo as brincadeiras das crianças, não são somente brincadeiras, e sim uma verdade pois as crianças utilizam instrumentos de verdade”. Assim, a menina que ficava cortando a taquara, sem ser perturbada (ou mesmo ensinada), olhava a avó e repetia os seus movimentos, com a faca. Observando esse momento, perguntamos a Kajer sobre como foi a sua infância:

Eu não fui na escola, me criei com minha mãe. Quando eu estava com ela, eu ficava sentado, como essa menina, brincando de fazer artesanato ou colocando lenha no fogo, para ela ferver folha e casca de árvore, para fazer a tinta. Com meu pai, eu ia para o mato buscar lenha, olhar as armadilhas

⁷ Ressaltamos que os nomes descritos nesta parte do artigo são fictícios, a pedido das pessoas entrevistadas.

⁸ A prática artesanal de feitura de diversos elementos é bem descrita na seguinte passagem, de um dos trabalhos de pesquisa recentes, realizados junto à TI Mangueirinha, a saber: “As mulheres Kaingang denunciam o processo sócio históricos de ocultamento de seus saberes e de seus modos de vida. Elas estabelecem (r)existências frente ao genocídio e epistemicídio, em que seu saber-fazer artesanal mantém vivas as relações entre humanos e não humanos, constituindo seus territórios e corpos” (PIAIA; WEDIG, 2021, p. 174).

e fazer outras coisas também. Meu pai gostava de falar sobre os remédios do mato. (Entrevista realizada em maio de 2019).

A narrativa de Kajer está carregada de lembranças que nos levam a entender a dinâmica do repasse de conhecimentos nessa comunidade. Esse repasse, muitas vezes, é feito de forma oral, acompanhado da experiência do saber-fazer. Lembrando o estudo de Melià (1979, p. 24), vemos que, para os indígenas, os “conhecimentos se transmitiam por via oral, face a face, pela rotina diária. Todos aprendiam de todos. Aprendia-se até sem ser ensinado”. Quando os adultos estão em seu momento de lazer na comunidade, por exemplo, as crianças também estão presentes, acompanhando o que está sendo feito. Não se tem a noção de separar as crianças por idade, pois as mais novas sempre estão observando e se arriscando para aprender com as mais velhas, as diferentes atividades.

Cada vez mais, vemos que a educação institucionalizada, do não índio, vem ganhando espaço dentro das TI's, trazendo os conhecimentos científicos/sistemizados, euroreferenciados. Assim, isso se torna imprescindível no contato com a sociedade nacional, tendo em vista que esses coletivos podem, muitas vezes, demandar esse tipo de conhecimento para lutarem por seus direitos, que são ignorados ou usurpados pelo Estado. Com a presença cada vez mais intensa da escola e com a obrigatoriedade da frequência da criança, colocada pelo Estado, podemos perceber que a educação indígena permanece nessa instituição, mesmo com várias etapas sendo perdidas. Por exemplo, muitas vezes, quando a mãe vai ao mato cortar a taquara, a criança está na escola e não acompanha essa atividade. De todo modo, os momentos nos quais a criança passa com os seus pais e com as suas mães são aproveitados para a transmissão desses conhecimentos indígenas, nos quais as crianças estão em constante aprendizado e vão ajudando os pais e as mães, em tudo.

Vale ressaltar que a escola indígena, de modo geral, vem sendo pesquisada intensamente, abarcando diversas análises. Entre essas pesquisas, destacamos as que foram realizadas por Ferreira (2014, 2020), do povo kaingang do Rio Grande do Sul; a de Melià (1979), que se tornou um clássico e uma importante referência no tema; as de Tônico Benites (2012), junto aos Ava Kaiwá; e, ainda, as realizadas por Gersem Baniwa (2019), com a escola e a educação indígena Baniwa. Logo, apoiando-nos nesse último, podemos dizer que:

Desde o início do processo de mobilização, organização e luta indígena contemporânea o papel dos primeiros professores indígenas foi fundamental, mesmo considerando que seus processos de escolarização tivessem sido desenvolvidos nas escolas coloniais, na sua maioria, de cunho confessional. Estamos falando de primeiros professores indígenas, com pouca formação escolar se compararmos com a realidade atual, com pouco ou nenhum reconhecimento formal de sua profissão e, conseqüentemente, também de sua remuneração salarial. (BANIWA, 2019, p. 39).

Para os povos indígenas, portanto, a educação ou uma forma de controle de ensino começou a ser pensada com a chegada dos jesuítas, séculos atrás e, desde então, vemos as políticas de Estado serem implementadas para a educação escolar indígena. Apresentamos, a seguir, algumas leis e alguns decretos que foram modificando a instituição escola, nas TI's, salientando que uma parte dessas informações foram, também, obtidas junto a professores da Escola Estadual Indígena Jykre Tãg e da antiga escola Clara Camarão, comentada mais adiante, que hoje estão aposentados(as) e que pediram que seus nomes não fossem mencionados.

Em 1889, após a Proclamação da República, foi delegado aos estados e aos seus governantes, a "instrução dos índios". Em 1910, com o decreto nº 8072 (BRASIL, 1910), criou-se o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI), que deveria ter por finalidade proteger e zelar pelos interesses dos indígenas. Mas, ao contrário disso, o órgão se tornou mais um instrumento do Estado para a repressão aos povos indígenas, com diversas formas de violência já documentadas, em pesquisas e investigações. Com o passar do tempo, o órgão implantou, nas escolas dos aldeamentos, a alfabetização, as oficinas mecânicas e outros tipos de trabalhos para "ensinar ofícios" aos indígenas, buscando "integrá-los" à sociedade nacional, todos com viés eurocêntrico.

A educação escolar, portanto, era pautada no trabalho agrícola para os meninos, e no doméstico para as meninas. Isso tinha como objetivo a incorporação dos indígenas à sociedade do não índio, colocando-os como "pequenos trabalhadores rurais". Foi sob a jurisdição do SPI que ocorreu uma das mais significativas perdas da língua kaingang, tanto na escola quanto nas comunidades. Para controlar e forçar o uso da língua portuguesa, as crianças que falassem o idioma kaingang ficavam sem o lanche e, nas lavouras dos chefes de posto indígena, onde os indígenas eram obrigados a trabalhar, na hora do almoço, como vimos, quem pedisse comida na língua indígena, voltava para o final da fila e só comia se sobrasse.

Assim, após várias denúncias de abusos e maus-tratos, corrupção e outros crimes, feitos pelo SPI, o governo brasileiro, em 1967, criou a FUNAI, para substituí-lo. Mas, apesar do nome do órgão ter sido trocado, vários funcionários do antigo serviço continuaram fazendo parte da “nova instituição”, que ficou encarregada de estabelecer as normas para a educação indígena no país. Eram os anos de Ditadura Militar no Brasil e, portanto, sem a prévia consulta do que realmente os povos indígenas queriam com esse processo educativo, houve a imposição governamental de controle e instituição de currículos projetados desde fora das comunidades indígenas. Também em 1967, foi criada a Escola Clara Camarão, no posto indígena Guarita, localizado no Rio Grande do Sul, através do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), que tinha como objetivo aportar o chamado “monitor bilíngue” e, por sua vez, estudar a escrita da língua indígena kaingang. Segundo Silva e Azevedo, a

[...] escola bilíngue do SIL é responsável pelo surgimento de um personagem essencialmente problemático e ambíguo, o ‘monitor bilíngue’, que não é outra coisa senão um professor indígena domesticado e subalterno. O monitor bilíngue foi ‘inventado’ para ajudar os missionários/professores não índios na tarefa de alfabetizar nas línguas indígenas. (SILVA; AZEVEDO, 1995, p. 151).

Em 1972, a FUNAI, em parceria com o SIL, elaborou normas para a educação escolar indígena, em que o principal objetivo foi “codificar” a língua indígena para a tradução do novo testamento e a disseminação do evangelho cristão dentro das aldeias do sul do Brasil. Sobre isso, afirmam Silva e Azevedo (1995, p. 152) que, muitas vezes, o “monitor indígena servia também de informante sobre sua língua para os missionários, na tarefa da tradução da bíblia”. No ano de 1973, foi criado o Estatuto do Índio, trazendo para os indígenas um documento que, em tese, garantiria seus direitos, entre eles, o ensino nas escolas das aldeias na própria língua. Porém, esse dispositivo operou pela lógica da “tutela” do indígena, feita por um órgão governamental, considerando-o como “incapaz”. Assim,

A ideia da incapacidade indígena ocupa nesta construção ideológica um espaço importante, naturalizando tal posição de inferioridade, pela reafirmação da incompatibilidade dessa presença com o mundo contemporâneo e moderno, e pela aparente demonstração de superioridade e benevolência na execução de uma tarefa vista como paternal: a tutela. (LACERDA, 2007, p. 68).

Somente com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), foi que ocorreu um divisor de águas, pois ela traz, em seu texto, muitos direitos, passando desde o direito de demarcação das terras indígenas até a uma educação escolar diferenciada, garantindo o ensino em sua língua própria. Assim, começam a surgir novas leis e novos decretos, que modificam o currículo da educação escolar indígena e acabam trazendo melhorias para essa modalidade de educação. Exemplo disso é o decreto presidencial nº 26, de 1991 (BRASIL, 1991), no qual fica atribuído, ao Ministério da Educação (MEC), a incumbência de integrar a educação escolar indígena ao sistema de ensino regular, algo que, antes, era uma função específica da FUNAI. A educação escolar indígena passa a ser assistida mais de perto por outras instâncias. Mesmo assim, as consultas junto aos povos indígenas, sobre como eles pensam em organizar o currículo, por exemplo, é, ainda, inexistente, como vimos em outras ocasiões de pesquisa.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a educação escolar indígena ganha mais um aliado, pois o seu Art. 79 estabelece que os demais sistemas de ensino devem compartilhar as responsabilidades com a União e determina o apoio técnico e financeiro para o provimento da educação indígena. Já o Parecer nº 14/99, do CEB/CNE (BRASIL, 1999), cria as diretrizes para a categoria “escola indígena”, definindo as competências para a oferta da educação escolar indígena, o currículo da escola e a sua flexibilização, determinando a sua estrutura e o seu funcionamento (com a Resolução nº 3/99, do CEB/CNE [BRASIL, 1999]).

Mais recentemente, em 2001, foi aprovado o Plano Nacional da Educação, que traz um capítulo específico sobre a educação indígena, com as metas a serem alcançadas. Em 2008, foi aprovada a Lei nº 11.645, que altera a Lei nº 9.394/96, e que foi modificada pela Lei nº 10.639, de 2003, estabelecendo as diretrizes e bases para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Essa é mais uma vitória de anos de lutas, tanto das comunidades indígenas quanto das afro-brasileiras, pela conquista de seus direitos e por reconhecimento de suas vidas. O Decreto nº 6.861, de 2009, estabelece como a escola indígena deve ser organizada e o Parecer CEB/CNE, nº 13/2012, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

Os dados do Censo Escolar de 2014 e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2015) indicam a existência, no Brasil, de 3.085 escolas indígenas, sendo que 1.530 escolas ofereciam a Educação Infantil; 2.877 ofertavam os anos iniciais do Ensino Fundamental; 1.384, os anos finais do Ensino Fundamental; 366, o Ensino Médio; 12, a Educação Profissional; e 768, a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola na TI Mangueirinha, apesar de várias diferenças com os modos próprios de educação indígena, tem um papel fundamental na manutenção da cultura kaingang. Após vários anos da institucionalização da educação, os indígenas sentem a necessidade de estarem presentes, para que as suas formas de conhecimento não sejam esquecidas pelas crianças. Hoje, podemos ver a presença dos mais velhos (*kofá*) nas escolas, exercendo um papel fundamental no ensino da língua indígena e no repasse dos conhecimentos.

Ao mesmo tempo, entendemos que esse modelo de escola não indígena e suas formas de ensino deixaram muitos traumas, pois várias pessoas, que estudaram nelas, trazem relatos que nos deixam perplexos com tamanha crueldade com que foram tratados, não só fisicamente, como, também, psicologicamente. Contam eles que eram submetidos a vários tipos de violência física e, também, cultural. Em um dos encontros que tivemos com um senhor, já “de idade”, que não quis se identificar, houve o relato de uma situação constrangedora, que ele sofreu dentro da escola, quando era criança. Como de costume, fomos na casa dele passear e conversar sobre a escola na época em que ele estudava. Sentados em toras de madeira, embaixo de uma árvore, conversamos bastante sobre vários assuntos. Ele começou a falar da época que frequentava a escola:

Morávamos longe da Sede da Aldeia, eu, meus irmãos e primos, bem distante da escola. Todas as manhãs, pegávamos o cavalo e montávamos em três, engarupados, deslocando-nos para ir até a Sede. Em muitos desses dias, estava frio e tinha muita geada. Mesmo assim, os nossos pais nos mandavam, por medo de serem transferidos da aldeia. No primeiro dia, quando cheguei na escola, com o cabelo comprido, o professor, que era um militar, chamou-me e, junto a vários outros alunos, raspou a nossa cabeça, dos lados, deixando apenas um topete na cabeça. Aquilo nos deixou muito tristes, lembro que eu chorei muito, não só eu, mas todas as crianças que estavam ali. (Entrevista realizada em maio de 2019).

Em outra oportunidade, o mesmo senhor nos relatou o seguinte:

O primeiro dia de aula foi bem triste, mas tínhamos que ir ou nossa família seria transferida de aldeia. Mas os dias foram passando e em todas as manhãs, o professor abria nossa camisa e puxava a gola. Olhava nosso pescoço e dizia que estávamos sujos. Nos mandava ir tomar banho, não importava se fazia frio ou se estava quente, nós tínhamos que obedecer ou ele nos batia com uma vara fina e comprida. Falando dessa bendita vara que ele tinha, até hoje eu não gosto de números, nem dessa tal matemática, pois ele nos fazia estudar a tabuada, e se errássemos as contas, ele nos batia com a vara. Por várias vezes eu fui castigado com a vara e, até hoje, eu não gosto de números e nem de fazer contas. (Entrevista realizada em junho de 2019).

As narrativas desse senhor indígena foram acolhidas em dois momentos, pois na primeira visita ele acabou se emocionando muito quando começou a falar da ocasião em que teve de deixar o lugar onde morava com seus primos. Na segunda visita, ele estava mais tranquilo e conseguiu transmitir, com bastante calma, os momentos de constrangimento e de violência em que passou com a chegada da escola na aldeia. Com isso, lembramos o que nos fala Baniwa:

Em primeiro lugar, é importante entendermos que a instituição escolar, assim como a ideia de educação intercultural, é invenção do colonizador. São ferramentas, instrumentos, discursos e modos de pensar e fazer dos colonizadores para atingir determinados objetivos. A instituição escolar, por exemplo, foi criada e é mantida para garantir a manutenção, a reprodução e a continuidade dos modos de vida dos colonizadores europeus, por meio de seus pensamentos, seus conhecimentos e das suas relações sociais, econômicas, políticas e culturais próprios da sociedade moderna, liberal, industrial, mercantilista, capitalista, tecnicista. (BANIWA, 2019, p. 59).

Mesmo a despeito de uma série de violências que sofrem – realizadas pelos latifundiários, empresários rurais e pelo Estado –, os povos indígenas lutam com e pela terra, defendendo seus modos de vida e seus saberes ancestrais. Apoiando-nos, ainda, no trabalho de Baniwa (2019, p. 61), entendemos que o conhecimento indígena pode se aliar aos “conhecimentos dos brancos”, mas isso “não significa tornar-se branco ou abdicar-se de seus modos tradicionais de vida”. Isso quer dizer que o indígena pode estabelecer estratégias “[...] eficazes de defesa, resistência e garantia de seus direitos e interesses, transformando os próprios conhecimentos dos brancos não contra os brancos, mas em favor dos direitos coletivos indígenas” (BANIWA, 2019, p. 61).

Nesse sentido, ao vermos as várias violências que os povos indígenas sofreram e ainda sofrem, emerge a necessidade de compreender mais os seus conhecimentos ancestrais como potentes formas de resistência a todo esse processo colonialista que perdura, sob diferentes modos.

4 REPENSANDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Por meio das narrativas dos mais velhos, vimos a crueldade com que eram tratados os que se recusavam a falar o português ou os que almejavam manter suas especificidades culturais e étnicas. Além dos castigos físicos a que eram submetidos, havia a tortura psicológica. Com isso, os mais velhos pararam de ensinar a língua – com medo de que seus filhos e netos sofressem no futuro. Em nossa caminhada de pesquisa, a qual trouxe à tona as narrativas dos(as) parentes/interlocutores(as), fica evidente a ação integracionista do Estado, dentro da TI Manguairinha, ação essa que resultou em muitas perdas para a comunidade em questão.

Ademais, o modelo extrativista/capitalocêntrico provocou drásticas alterações sociais, ao longo de 500 anos, que são, também, destruições ambientais e vitais, colocando (todos nós) na situação atual, na qual, no dizer de Krenak (2020, p. 2), “estamos todos diante da iminência de a Terra não suportar nossa demanda”. Portanto, é necessário que as ciências sociais e humanas, mais do que nunca, prestem atenção às formas de resistência que coletivos do campo, das águas e das florestas⁹ evocam, pois, esses, criam outras experimentações de pensamento, em potentes práticas de existência que demonstram a importância e a urgência de descolonizar nossos modos de vida, de modo efetivo.

Observamos que a diversidade étnica indígena é questionada pela sociedade nacional, mas podemos ver que muitos aspectos próprios estão sendo preservados e atualizados, como a confecção de artesanato, e o que vem sendo realizado na escola kaingang. Ao final desta pesquisa, estivemos na Escola Estadual Indígena

⁹ A noção de povos dos campos, das águas e das florestas denota organizações de distintos grupos sociais, etnias e movimentos sociais rurais de todo o Brasil – povos indígenas, comunidades tradicionais, assentados de reforma agrária, agricultores familiares extrativistas, povos da floresta, pescadores artesanais, quilombolas e trabalhadores assalariados –, que tem por foco a luta pela terra. Disponível em: <https://encontrounitario.wordpress.com/declaracao-do-encontro/>. Acesso em: 15 ago. 2021.

Jykre Tãg. Percorreremos várias salas de aula e observamos que os professores são, hoje, na sua maioria, indígenas. Todos eles são formados em pedagogia ou estão cursando universidades, na região sul do país. Os professores de língua kaingang operam como potentes transmissores de cultura, apesar de não considerarmos o idioma como o seu único propagador. Ao observar essa situação, vemos a necessidade de uma formação específica para todos os profissionais, visando entender o processo histórico-cultural e a necessidade de estarmos todos empenhados em repassar os conhecimentos ancestrais, sem deixar de ter um ensino considerado de qualidade.

Na referida escola, os professores da língua kaingang estão sempre procurando trabalhar com os conhecimentos tradicionais, como a confecção de artesanato (balaies, colares, chocalhos, filtro dos sonhos, entre outros). Estes, além de serem trabalhados na escola, estão próximos das rodovias que cortam a TI Mangueirinha, postos à venda, pois muitos pais e muitas mães de alunos(as) da escola produzem artesanatos como meio de vida.

Já as danças tradicionais kaingang, por exemplo, estão sendo praticadas e incentivadas dentro da escola, mostrando que é possível uma imbricação de diversos saberes e, de algum modo, a manutenção das lógicas kaingang de educação. Outro ponto que observamos junto à etnografia com a escola foi o uso de alimentos próprios kaingang e a sua proibição em algumas situações específicas, ligadas à formação dos corpos masculinos e femininos e que dizem respeito aos aspectos cosmo-ontológicos, já também abordados por Sergio Baptista da Silva (2002, 2014), Rogério Rosa (2005b), Robert Crépeau (1997), entre outros(as).

Pudemos acompanhar, durante a pesquisa, uma destas atividades realizadas pelos(as) professores(as) e alunos(as), num dos dias de trabalho de campo. Eles e elas foram ao mato, para buscar caules de bananeira. Retornaram ao espaço da escola e começaram a retirar as fibras desse vegetal para confeccionar roupas, posteriormente utilizadas nas apresentações de danças tradicionais. Após serem desfiadas, as fibras de bananeira são amarradas em barbantes, formando uma saia, que compõe a parte de baixo da roupa tradicional. As meninas ainda confeccionaram a parte de cima da roupa, pois os meninos só usam a parte de baixo, ficando com o peito nu.

Figura 2 - Crianças manuseando as fibras de bananeira para confecção das roupas tradicionais



Fonte: Rodrigo Kavag de Souza (2021).

Outro exemplo que presenciamos em campo foi o uso de frutas até então desconhecidas por muitos(as) alunos(as) e por nós mesmos. Num dos dias em que estivemos na escola, vimos a professora Jandira colhendo a fruta da caneleira, no pátio da escola, com seus(as) alunos(as). As crianças trouxeram para a professora uma grande quantidade dessa fruta. Ela logo as colocou em um saquinho plástico e começou a amassá-las. As crianças, curiosas, ficavam na sua volta, observando, ansiosas para provarem a fruta que parecia bem saborosa.

Figura 3 - Crianças apanhando frutos na escola.



Fonte: Rodrigo Kavag de Souza (2021).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou identificar o processo histórico violento e conturbado, mas que não conseguiu acabar completamente com as práticas kaingang da TI Mangueirinha. Não se pode negar que tal processo foi bastante destrutivo, pois, em pouco tempo, conseguiu amedrontar e impor suas prerrogativas, tanto que, hoje, boa parte dos membros mais jovens da TI não praticam mais a língua kaingang no cotidiano de suas relações. A perda da língua advém, também, do que vimos anteriormente, ou seja, da violência com que os mais velhos sofreram em sua infância e em sua juventude.

Porém, buscamos, neste texto, evidenciar a existência de práticas e de conhecimentos que estão em plena realização, operando como uma cultura viva, de

resistência, onde saberes e lógicas tradicionais indígenas ainda são repassados, dos mais velhos para os mais novos, em constantes cocriações. Muitas escolas, hoje, inseridas nas TIs, são pensadas por essas comunidades como importantes ferramentas de manutenção dessas práticas e lógicas kaingang e, nesse sentido, objetivou-se compreender de que modo as diferentes formas de conhecimento, ensino e aprendizagem podem provocar outras percepções, nas quais os direitos à existência indígena eclodem.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórula; Laced, 2019.

BENITES, Tonico. *A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.

BRANCO, Carlos. *As Araucárias na Terra Indígena de Mangueirinha: territórios, existências e resistência kaingang*. 2021. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Pato Branco, 2021.

BRANCO, Carlos; PERONDI, Miguel; RAMOS, João. Cosmopolíticas kaingang no Kreie-bang-rê (Campos de Palmas/PR). *Tellus*, Campo Grande, ano 22, n. 48, p. 9-39, maio/ago. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. *Parecer CNE n. 14/99 – CEB – Aprovado em 14.9.99*. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Interessado: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Relator: Kuno Paulo Rhoden, S.J. (Pe.). Processos CNE nºs 23001.000197/98-03 e 23001.000263/98-28. Brasília, DF: MEC; CNE, 1999.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário oficial da união*: Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Decreto n. 26, de 04 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília: *Diário oficial da união*: Brasília, DF, 1991.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 1988.

BRASIL. *Decreto n. 8.072*, de 20 de junho de 1910. Cria o Serviço de Proteção ao Índio

e Localização dos Trabalhadores Nacionais e aprova o respectivo regulamento. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 20 jun. 1910. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d8072.htm. Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP]. *Censo da Educação Superior 2014 - Notas Estatísticas*. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em 17 out. 2023.

CRÉPEAU, Robert. Mito e ritual entre os índios Kaingang do Brasil meridional. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 3, n. 6, p. 173-186, out. 1997.

DANOWSKI, Débora; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Há mundo por vir*. Ensaio sobre os medos e os fins. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2014.

DESCOLA, Philippe. *Outras naturezas, outras culturas*. São Paulo: Editora 34, 2016.

DESCOLA, Philippe; PÁLSSON, Gisli. *Naturaleza y Sociedad: perspectivas antropológicas*. Cidade do México: Siglo XXI, 2001.

FERREIRA, Bruno. *Ūn si ag tũ pēki vēnh kajrānrān fã*. O Papel da Escola nas Comunidades Kaingang. 2020. 190 f. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

FERREIRA, Bruno. *Educação Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar*. 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

HELM, Cecília Maria Vieira. Disputa na justiça pelas terras de ocupação kaingang, a decisão judicial. *In: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL [RAM], 7., 2007, Porto Alegre. Anais [...]*. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

HELM, Cecília Maria Vieira. A Justiça é lenta, a FUNAI devagar e a paciência dos índios está se esgotando: perícia antropológica na Área Indígena Mangueirinha, PR. *Textos e Debates*, Florianópolis, ano 2, n. 4, p. 22-38, 1996.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LACERDA, Rosane. *Diferença não é incapacidade: gênese e trajetória histórica da concepção da incapacidade indígena e sua insustentabilidade nos marcos do protagonismo dos povos indígenas e do texto constitucional de 1988*. 2007. 196 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2007.

LITTLE, Paul. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. *Anuário Antropológico*, Brasília, v. 28, n. 1, 2003.

MELIÀ, Bartolomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CNE]; CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA [CEB]. *Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil*. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releeicebcnerev.pdf>. Acesso em: 13 out. 2019.

PIAIA, Eliana. *Territorialidades acionadas pelo saber-fazer artesanal de mulheres Kaingang da terra indígena Mangueirinha*. 2021. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Pato Branco, 2021.

PIAIA, Eliana; WEDIG, Josiane. Mulheres Kaingang e seu saber-fazer artesanal: a interrelação entre cosmologia e conhecimento. *Tellus*, Campo Grande, ano 21, n. 45, maio/ago. 2021.

ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. O território xamânico Kaingang vinculado às bacias hidrográficas e à floresta de araucária. *Cadernos do LEPAARQ*, Pelotas, v. 2, n. 4, 2005a.

ROSA, Rogério Reus Gonçalves da. *"Os kujà são diferentes": um estudo etnológico do complexo xamânico dos Kaingang da terra indígena Votouro*. 2005. 416 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005b.

SILVA, Marcio; AZEVEDO, Marta. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC; MARI; UNESCO, 1995.

SILVA, Sergio Baptista da. Cosmo-ontologia e xamanismo entre coletivos kaingang. In: FLECK, Eliane Cristina Deckmann (Org.). *Religiões e religiosidades no Rio Grande do Sul: manifestações da religiosidade indígena*. [volume 3]. São Paulo: ANPUH, 2014. p. 69-96.

Educação escolar e educação indígena: conhecimentos e territorialidade na terra indígena Mangueirinha/PR

SILVA, Sergio Baptista da. Cosmo-ontológica Mbyá-Guarani: discutindo o estatuto de “objetos” e “recursos naturais”. *Revista de Arqueologia*, Pelotas, v. 26, n. 1, p. 42-54, 2013.

SILVA, Sergio Baptista da. Dualismo e cosmologia Kaingang: o xamã e o domínio da floresta. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 8, n. 18, p. 189-209, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Metafísicas canibais*: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo, Cosac Naify, 2015.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

Sobre os autores:

Rodrigo Kavag de Souza: Professor Indígena Kaingang junto à Escola Estadual Indígena *Jykre Tãg*. Mestre em Antropologia Social (UFRGS). Pedagogo (Unicentro/PR). Terra Indígena Mangueirinha/PR. **E-mail:** rodrigokavag@gmail.com, **Orcid:** 0009-0000-6932-4255

João Daniel Dorneles Ramos: Doutor e Pós-Doutor em Antropologia Social (UFRGS). Mestre em Sociologia (UFRGS). Cientista Social (UFPeL). Pesquisador junto ao Instituto de Estudos Brasileiros (USP). Porto Alegre/RS. **E-mail:** jodorneles@gmail.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0001-5531-2325>

Sergio Baptista da Silva: Antropólogo (USP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (UFRGS), Porto Alegre/RS. **E-mail:** sergiobaptistadasilva@gmail.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0001-9961-1845>

Recebido em: 25/01/2022

Aprovado para publicação em: 20/02/2023

**Educação Mëbêngôkre: saberes e ensinamentos
compartilhados pelas narrativas *Àkti* e *Kubẽ brire***
*Mëbêngôkre education: knowledge and teachings shared
by the *Àkti* and *Kubẽ brire* narratives*

Dilma Costa Ferreira¹

Idemar Vizolli¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v23i51.898>

Resumo: O presente estudo resulta de reflexões posteriores à pesquisa, empreendida por ocasião do mestrado, realizada com os Mëbêngôkre que residem no Município de São Félix do Xingu, PA. Este estudo tem como objetivo deslindar saberes e ensinamentos engendrados em duas narrativas: *Àkti* (grande gavião) e *Kubẽ brire* (homem sapo), as quais evidenciam aspectos da educação Mëbêngôkre vividos por seus ancestrais. Amparados pelos pressupostos da pesquisa qualitativa e bibliográfica, selecionamos as narrativas e efetuamos o estudo, pelo qual foi possível percebermos que os saberes e ensinamentos tradicionais, presentes nas narrativas Mëbêngôkre aqui apresentadas, apontam para elementos históricos e culturais que são revisitados nos processos próprios da educação indígena. Para sustentar as discussões, a pesquisa tem contribuições da abordagem histórica dos contextos vividos por povos indígenas na Amazônia Legal, como apresenta Márcio Souza; de educação escolar e educação indígena, nos termos de Bartomeu Melià; e dos estudos etnográficos realizados por Vanessa Lea, que abordam os diversos aspectos da sociedade Mëbêngôkre, seus modos de ser e viver. Os resultados expõem a necessidade de (re)conhecer os diversos saberes Mëbêngôkre e o lugar que estes ocupam nos processos de ensino aprendizagens escolares para/com esse povo.

Palavras-chave: Educação Mëbêngôkre; narrativas; saberes; ensinamentos.

Abstract: The present study is the result of reflections after the research undertaken when the master's degree carried out with the Mëbêngôkre who live in the Municipality of São Félix do Xingu, PA. This study aims to unravel knowledge and teachings engendered in two narratives: *Àkti* (big hawk) and *Kubẽ brire* (frog man), which show aspects of Mëbêngôkre education, lived by their ancestors. Supported by the assumptions of qualitative and bibliographic

¹ Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil.

research, the narratives were selected, and the study was carried out based on the research objective. It was noticed that the traditional knowledge and teachings present in the Mëbêngôkre narratives presented here point to historical and cultural elements that are revisited in the indigenous education processes. To support the discussions, the research has contributions from the historical approach of the contexts experienced by indigenous peoples in the Legal Amazon, as presented by Márcio Souza; school education and indigenous education, in the terms of Bartomeu Melià; and the ethnographic studies carried out by Vanessa Lea, which addresses the various aspects of Mëbêngôkre society, its ways of being and living. As a result, they reverberate the need to (re)know the different Mëbêngôkre knowledge and the place they occupy in the teaching-learning processes for/with the people.

Keywords: Mëbêngôkre Education, Narratives, Knowledge, Teachings.

1 O CENÁRIO

Acalorados pela urgência de se discutir sobre educação e povos indígenas no Brasil, ao compreendermos a importância dessas discussões para o desenvolvimento da educação escolar indígena, almejamos com o presente estudo tematizar saberes e ensinamentos presentes em duas narrativas Mëbêngôkre: *Àkti* (grande gavião) e *Kubẽ brire* (homem sapo), as quais evidenciam práticas da educação vivida por esse povo que habita em um território demarcado na Amazônia Legal.

Consideramos importante situá-los geograficamente, porque falamos de diferentes e diversas Amazônia (Amazônia Andina, Pan-Amazônia, Amazônia Legal e Amazônia Brasileira), que se caracterizam na coexistência de povos de origem, culturas e línguas distintas. Esses povos vivem organizados em suas comunidades e resistem a invisibilidade, a negação de direitos e a precária qualidade de vida (ROCHA, 2019).

Na condição de professores amazônidas, movidos pelo anseio de produzir reflexões sobre a educação, evidenciamos a necessidade de problematizar o lugar dos saberes indígenas e suas histórias na constituição de políticas educacionais e processos de ensino na Amazônia Legal Brasileira para povos indígenas, de modo a romper com as invisibilidades, a negação de direitos e a valorização da cultura ocidental. Transpor a negação da existência, das condições de vida e da cultura do outro requer o (re)conhecimento e valorização deste em sua diferença. A partir do (re)conhecimento e valorização dos saberes, histórias e culturas de um

povo é que podemos pensar, com eles, um ensino escolar que lhes atenda em suas diferenças.

Nessa perspectiva, as narrativas Mëbêngôkre apontam caminhos para esse trilhar reflexivo ao evidenciar aspectos históricos, saberes e ensinamentos presentes nas ações de personagens em suas práticas educacionais. Entretanto, é importante salientar que a educação Mëbêngôkre se diferencia da educação escolar indígena, uma vez que a primeira está fortemente alicerçada às vivências e aprendizagens adquiridas ao longo da vida e, sobretudo, no território, proporcionando um acúmulo de conhecimentos que somente serão transmitidos quando o sujeito Mëbêngôkre chegar à velhice, o que ocorre quando seus filhos, ou os filhos de seus irmãos/irmãs, tem filhos (MELIÀ, 1979; COHN, 2005; LEA, 2012).

No âmbito da educação escolar indígena são aprendidos os conteúdos escolares formais. Notadamente, a escola possui seu espaço e significados bem delimitados na aldeia, os quais são evidenciados pela sua localização geográfica: de um lado, temos a comunidade que é o espaço de vivências e ensinamentos próprios da educação indígena e de outro, a escola alocada em ambiente externo ou à margem do espaço circular das casas Mëbêngôkre.

Essa observação nos remete ao que escreve Bartomeu Melià (1979), afinal, alfabetização e escola, aparentemente, são técnicas complementares em situações de contato e não substituem a educação indígena, uma vez que “a educação indígena é certamente, outra” (MELIÀ, 1979, p. 10) e “[...] obviamente, não dá para fugir à constatação de que a educação escolar foi criada por uma tradição não indígena que historicamente assumiu uma postura dominante política e economicamente” (TASSINARI, 2001, p. 57), com objetivos contraditórios e vilipendiosos aos saberes e culturas indígenas, a favor do Estado.

A preponderância do poder do Estado torna a escola uma instituição alienígena que, muito recentemente, vem ganhando novas formas. Essa abertura só foi possível por força dos coletivos indígenas que lutam para garantir suas formas próprias de ser e aprender também no âmbito escolar, uma vez que os processos educacionais indígenas diferem do modelo exógeno de ensino escolar que vivenciam.

Compreende-se, em consonância com Melià (1979), que as práticas de aprendizagens, ao longo do processo de aquisição de saberes e conhecimentos

tradicionais na educação indígena, se desenvolvem em estágios que vão desde a constituição do ser no ventre materno, passando pela maturidade, momento em que as práticas culturais se intensificam, em que homens e mulheres estão aptos a serem chefes de famílias e, chegando à velhice, na qual “[...] intensifica-se a personalidade específica adquirida e os velhos são escutados como portadores de tradição e consultados como orientadores na inovação” (MELIÀ, 1979, p. 15).

Nesse contexto, em que os velhos são ouvidos e apontados como guardiões de conhecimentos tradicionais, da tradição e da cultura, as narrativas são ricas em experiências e com as quais lidam a educação Mëbêngôkre, uma vez que o processo de transmissão de tais narrativas não é feito aleatoriamente por qualquer pessoa e para qualquer pessoa. São legados ancestrais que pertencem à determinadas famílias assim como os nomes e *nekretx* (LEA, 2012) e como tal são transmitidos a partir das relações estabelecidas entre as crianças e os velhos (guardiões dos conhecimentos e histórias dos ancestrais).

Bàri y² exemplifica essa relação: ele aprendeu as histórias com o pai de sua mãe, um velho que detinha a prática de contar histórias. “Quando criança sempre ficava perto do avô, que passava muito tempo lhe contando as histórias (*akamàt am akati me kuri ò nhy Mëbêngôkre djôjarenh ò nhy*)” (FERREIRA, 2020, p. 51). Essa era uma prática que costumava acontecer em todos os momentos do dia e da noite, na companhia do velho que tinha conhecimento das narrativas dos ancestrais. Entretanto, por mais que soubesse as narrativas que contém ensinamentos e os feitos de seus ancestrais Mëbêngôkre, na ocasião da pesquisa, ainda não podia contá-las, uma vez que esse é papel exercido na velhice, o que na perspectiva Mëbêngôkre se dá quando os filhos crescem e tem filhos.

Nesse contexto é relevante indicar ainda que, quando tratamos de narrativas, faz-se necessário compreender quem são os seus verdadeiros donos, a qual matricasa³ cada narrativa pertence, tendo em vista que muitos nomes pertencentes às famílias são oriundos das narrativas dos ancestrais, assim como parte do patrimônio imaterial (LEA, 2012). “Isso nos leva a pensar que em uma única aldeia há várias versões de uma mesma narrativa, as quais pertencem e são transmitidas pelas casas, através de seus velhos” (FERREIRA, 2020, p. 52).

² Jovem Mëbêngôkre que participou da pesquisa de mestrado em 2019.

³ Termo utilizado pela pesquisadora Vanessa Lea (2012) para se referir à cultura e à organização das casas Mëbêngôkre.

Nesse processo, a perda dos velhos significa a perda de parte da memória e, conseqüentemente, perda do patrimônio imaterial dos povos indígenas, com a qual lida a educação indígena. Por isso, talvez haja a preocupação com a “perda cultural” a que alguns se referem.

Feito um sobrevoo sobre a educação Mëbêngôkre e as práticas de contação de histórias pelos velhos, com este trabalho intentamos responder, mediante a interpretação de duas versões de narrativas deste povo, como os saberes e ensinamentos tradicionais que permeiam as práticas educacionais estão representados nas narrativas, as quais, a nosso ver, podem representar-se mediante cuidados dispensados aos sujeitos no processo educacional indígena e vivenciados por meio das ações dos ancestrais.

É possível observar ainda que, tendo como objeto de análise as narrativas Mëbêngôkre, *Àkti* e *Kubë brire*, há ações que representam táticas de guerra e que remontam a um processo histórico de enfrentamentos interétnicos e coloniais. Esses aspectos, obviamente, não são contados do ponto de vista dos povos indígenas pelo colonizador se considerarmos que a imensa dificuldade para reconstruir o passado dos povos da Amazônia não se deve à ausência da história, inaugurada com a chegada dos europeus (SOUZA, 2015), e sim pela tentativa de silenciamento dos povos que aqui habitavam, uma vez que “[...] fomos contados sob o enviesamento europeu, branco, heterossexual, cristão e cisgênero [...]” (SILVA; MASCARENHAS, 2018, p. 205).

Nessa perspectiva, o presente estudo de abordagem qualitativa, ao revisar literaturas por meio de um estudo bibliográfico, tem como objetivo deslindar saberes e ensinamentos engendrados em duas narrativas: *Àkti* e *Kubë brire*, as quais evidenciam aspectos da educação indígena Mëbêngôkre vividos por seus ancestrais.

Os saberes e ensinamentos presentes nas narrativas, comunicados mediante a prática de contação de histórias e mesmo em sua materialização por meio de artefatos e práticas culturais, rememoram um passado histórico de luta que reverbera a contemporaneidade. Assim, os resultados deste estudo apontam para a necessidade de (re)conhecer os diversos saberes Mëbêngôkre e o lugar que estes ocupam nos processos de ensino aprendizagem escolares para/com esse povo.

2 O ROTEIRO

O movimento a que nos propomos aqui é proveniente de reflexões pós-escrita da dissertação de mestrado da primeira autora, o qual segue uma abordagem qualitativa, por compreender que esta se ocupa do universo da significação, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, elementos inerentes à realidade social experienciada pelos sujeitos (MINAYO, 2016).

Nessa perspectiva, a abordagem qualitativa está intimamente relacionada à teoria de inspiração deste estudo: a *Fenomenologia existencial*, de Merleau Ponty (2018), que concebe o fenômeno como perspectiva. Assim, os significados que atribuímos ao que vivemos está dentro de nós, uma vez que cada sujeito tem uma percepção daquilo que vê, sente e experiencia por meio do corpo que é, também, um corpo cultural.

Para dar conta do objetivo a que nos propomos, realizamos um estudo bibliográfico, no intuito de descrever e interpretar os dados narrativos presentes em *Àkti*, provenientes de uma adaptação narrativa feita por Marcel Mano de versão documentada por Lux Vidal entre os Mëbêngôkre/Xikrin; e, em *Kubë brire*, uma versão narrativa contada à primeira autora por ocasião da pesquisa de mestrado com os Mëbêngôkre.

Acrescentamos que a narrativa *Kubë brire* foi gravada na língua Mëbêngôkre, transcrita e traduzida de forma livre para o português. Nos três momentos tivemos a participação do narrador, o qual consentiu a publicação da versão aqui analisada.

3 O LUGAR DA NARRATIVA: POVO MËBÊNGÔKRE

O povo Mëbêngôkre, também conhecido como Kayapó, habitam Terras Indígenas demarcadas na Amazônia Legal, nos estados do Pará e Mato Grosso. São falantes do Mëbêngôkre, uma língua Jê, tronco Macro-Jê e utilizam o português como segunda língua em ambientes externos ao território e no trato com não indígenas.

O nome Mëbêngôkre é a autodenominação do povo, cuja tradução pode ser encontrada em algumas literaturas como: “[...] gente do espaço das/entre as águas” ou “gente do buraco da água” (LEA, 2012; COHN, 2006; TURNER, 1992; LUKESCH *et al.*, 1976). Contudo, foi possível perceber entre os Mëbêngôkre/

Kôkrajmôro, de São Félix do Xingu, PA, que não há preocupação em definir o significado ou tradução para essa autodenominação. Ser Mëbêngôkre é ser Mëbêngôkre, não há necessidade de explicar a etimologia ou o significado do termo (FERREIRA, 2020).

A história de povoamento da terra pelos Mëbêngôkre pode ser compreendida por meio da narrativa documentada por Ruth Thomson (1981) intitulada: “Como Chegamos à Terra”. Nela encontramos a narração da descoberta e habitação da terra pelos Mëbêngôkre.

A narrativa conta que um antepassado Mëbêngôkre que estava em expedição de caça, ao perseguir um tatu e vê-lo cair em um buraco, se aproxima para compreender o ocorrido e avista a terra. Nesse momento o homem também é levado para baixo, mas o vento o sopra de volta.

O caçador voltou para casa e contou para os outros que imediatamente decidiram ir ao local para confirmar a história. Ao avistarem a terra, desejaram habitá-la e começaram a pensar estratégias para alcançarem o objetivo. Juntaram alguns objetos de algodão e fizeram uma corda bem grande e por ela muitos desceram, até que uma criança danada a cortou e alguns não conseguiram completar o ato. Os que desceram construíram as primeiras casas circulares, semelhantes a um buraco do tatu, na terra então denominada *Pykatôti* (terra dura ou forte). A partir de então, as estrelas que avistamos no céu são consideradas as fogueiras dos que não desceram.

Alguns autores observam que os Mëbêngôkre viviam entre os rios Tocantins e Araguaia e os ataques sofridos pelo colonizador os forçaram a migrarem, o que posteriormente ocasionou alguns desmembramentos e formação de outros grupos (LEA, 2012; TURNER *et al.*, 1992). Desse modo, no cenário contemporâneo, encontramos uma organização em grupos denominados: Xikrin/Mëbêngôkre, Mëkrãgnoti/Mëbêngôkre, Mëtyktire/Mëbêngôkre, Mëbêngôkre/Gorotire e Mëbêngôkre/Kôkrajmôro, os quais estão distribuídos nas Terras Indígenas Kayapó, Baú, Mëkrãgnoti, Badjonkore, Capoto Jarina, Las Casas e Xikrin Bacajá (AFP, 2022).

Os Mëbêngôkre habitam casas em espaços comumente circulares, com a casa dos homens (*ngà*) ao centro. Donos de belas roças e cerimônias memoráveis, são nesses espaços que a educação Mëbêngôkre ocorre, uma vez que a vida cotidiana é permeada pelas cerimônias e preparativos para cerimônias, condição para nomeação de crianças dentre outros aspectos de transmissão da tradição, costumes e cultura desse povo.

Como bem observa Demarchi (2015), as cerimônias permeiam a vida na comunidade e movem as atividades diárias se assemelhando ao acender e apagar do fogo que necessita ser constantemente alimentado. Nessa perspectiva, convém salientar que a educação da criança Mëbêngôkre é talvez a tarefa que mais demanda atenção e cuidados e a vida em comunidade, aparentemente, gira em torno dessa atividade cultural.

Uma vez que a educação Mëbêngôkre, como observamos anteriormente, permeia todos os espaços de vivência em comunidade, é preciso discorrer sobre o lugar das instituições externas. A educação escolar e os atendimentos relativos à saúde praticada por não indígenas possuem também seus espaços específicos.

Figura 1 - Imagem da aldeia Kendjam, do povo Mëbêngôkre



Fonte: Associação Floresta Protegida (AFP, 2022).

A imagem acima apresenta a disposição geográfica das casas de uma aldeia Mëbêngôkre que ficam de um lado, dispostas em círculo, com a casa dos homens ao centro e, do outro lado, próximo ao rio, temos o espaço escolar e o posto de saúde, o que torna visível a separação entre o espaço da educação Mëbêngôkre e o espaço externo onde se localizam a escola e o posto de saúde.

É salutar compreender outro aspecto relevante quando tratamos da educação Mëbêngôkre: a comunicação e a transmissão de conhecimentos Mëbêngôkre se dão pela oralidade. Nesse contexto, as narrativas contadas de geração para geração de forma oral, também possuem o papel de “carregar” os saberes e práticas culturais de um povo, como por exemplo, as práticas de nomeação que geralmente ocorrem no final das cerimônias Mëbêngôkre.

A versão narrativa documentada por Anton Lukesch (1976) intitulada “O homem que se transformou em jacaré”, apresenta indícios de práticas de nomeação de crianças pelos ancestrais, ao narrar a história de um homem que aprendeu tais práticas dos peixes. Tal versão narrativa conta que uma mulher estava sentada ao lado de uma fogueira e os filhos brincavam ao seu redor. Ela apagou o fogo, deixando apenas as brasas e, então, uma criança desatenta caiu sobre elas e se queimou.

O tio da criança e quem lhe deu o nome, ao saber do ocorrido, logo se jogou ao fogo e se queimou também. Numa tentativa de aliviar a dor, ele (o tio) mergulhou imediatamente na água e, nesse ato, transformou-se em um jacaré. Nesse momento, os peixes vieram lhe ensinar todas as danças e nomes que sabiam. Quando aprendeu o que lhes ensinaram, o tio transformado em jacaré subiu para a terra, assumindo imediatamente sua forma humana. Ele, então, voltou imediatamente para a aldeia e contou aos outros tudo que haviam lhe ensinado.

Contou que aprendeu vários nomes, dentre eles “[...] koko-o e kokonyo-og, bemb, tokog, nyog-ti, ngreri, kaiti e tem ainda muitos outros nomes” (LUKESCH, 1976, p. 231). Após o conhecimento dos nomes, o tio propôs-se a ensinar as danças que havia aprendido, “E o homem ensinou aos Caiapós todas as danças que viu com os peixes. Foi assim que os Caiapós chegaram a conhecer tantas danças bonitas” (LUKESCH, 1976, p. 233).

A aquisição de elementos que serão incorporados ao patrimônio cultural Mëbêngôkre, tomados de outros seres parece ser comum nas narrativas ancestrais, uma vez que “[...] os Mëbêngôkre apropriaram cerimônias, cantos, nomes e adornos cerimoniais de todos esses *kubë* e os incorporaram ao legado das Casas” (LEA, 2012, p. 376). Essa incorporação em si já confere ao elemento adquirido um novo sentido de ser, bem como significados outros, que possivelmente o “olhar ligeiro” do pesquisador não consegue apreender, dado o dinamismo das culturas.

Nesse contexto, compreendemos que as manifestações culturais Mëbêngôkre são diversas e jamais conseguiremos, enquanto pesquisadores não indígenas, compreendê-las em sua plenitude. Além disso, há muitos aspectos que de fato não são para nossa compreensão, uma vez que não vivenciamos a cultura cotidianamente, não somos Mëbêngôkre. Apenas tentamos realizar uma leitura a partir de nossas interpretações do vivido, das experiências dos sujeitos.

4 AS NARRATIVAS ÀKTI E KUBĚ BRIRE: PROCESSOS EDUCATIVOS MĚBĚNGÔKRE

A ancestralidade Mëbêngôkre, por meio das narrativas repassadas de geração em geração, executaram ações que evidenciam processos de construção dos corpos indígenas, ensinamentos de saberes tradicionais e enfrentamentos conflituosos. Esta seção traz as narrativas: *Àkti* e *Kubě brire*, objetos de nosso estudo, narrativas essas que intentamos descrever e interpretar elencando saberes e ensinamentos da educação Mëbêngôkre.

O termo *saberes* é aqui compreendido como próprios de cada grupo, intimamente ligados às vivências e experiências em comunidade. Na perspectiva do indígena Justino Rezende (2013, p. 202, inserção do autor),

Nossos saberes indígenas estão intimamente ligados com as vidas. Nossos avós nos ensinaram que nós pessoas humanas vivemos relacionando com muitas outras vidas: vida humana (outras etnias), vida do mundo que nos sustenta (terra, água, ar...), vida das florestas [gente-florestas], vida das águas, dos peixes [gente-peixes], gente, pedras etc. Tudo o que nos circunda e envolve são outras vidas dialogantes com seres humanos.

No âmbito dos saberes e ensinamentos Mëbêngôkre, presentes nas narrativas, observam-se as práticas de cuidados com os corpos das crianças, o que ocasiona a transformação destas em fortes e bravos guerreiros; a iniciação em caçadas; as práticas de nomeação, os cantos, os choros cerimoniais e as danças. Presenciamos enfrentamentos conflituosos, táticas guerrilheiras e a bravura com que agem frente aos ataques e ameaças, e no agir também ensinam e repassam saberes.

Essas ações narrativas que ultrapassaram gerações e são revisitadas no cotidiano indígena contemporâneo nos ajudam a compreender que as versões

narrativas que serão apresentadas a seguir, apresentam elementos atuais, uma vez que as narrativas dos ancestrais

São narrativas de acontecimentos cuja veracidade não é posta em dúvida pelos membros de uma sociedade. Muita gente pensa que os mitos nada mais são do que descrições deturpadas de fatos que realmente ocorreram. Na verdade, porém, tudo indica que os mitos têm mais a ver com o presente do que com o passado de uma sociedade. Embora as narrativas míticas sempre coloquem os acontecimentos de que tratam em tempos pretéritos, remotos, elas não deixam de refletir o presente, seja no que toca aos costumes, seja no que toca a elementos tão palpáveis como os artefatos. (MELATTI, 1993, p. 133).

Tais narrativas conectam a cultura ancestral com o presente, a fim de perpetuar os saberes e ensinamentos dos povos relativos à sua origem, aquisição de artefatos, canto, choro, dentre outros aspectos. No caso Mëbêngôkre, por exemplo, as narrativas apresentam histórias de como se tornaram verdadeiros Mëbêngôkre, nascidos das águas a partir da imersão dos irmãos ancestrais que se transformaram em fortes e temidos guerreiros, marcando uma ruptura do passado de um povo manso para uma nova condição: agora um povo bravo, conhecido por seus feitos históricos.

Ainda nessa perspectiva, coadunamos, em certa medida, com as colocações de Márcio de Souza (2015, p. 43) ao supor que as narrativas “[...] dos atuais povos indígenas ainda guardam certas lembranças de um passado que se perdeu na voragem da conquista”. Entretanto, em nossos estudos observamos que as narrativas carregam muitas lembranças, as quais são acionadas a todo o momento e atualizadas nas práticas, talvez não de forma sangrenta, mas na luta constante por direitos e (re)existência.

Tais narrativas não foram escritas nos quilométricos papéis do colonizador, mas na vivência e memória dos indígenas, por meio de vozes ressoantes da ancestralidade para a atualidade.

As histórias orais das etnias amazônicas registraram os conflitantes eventos por elas experimentados desde o primeiro contato, incluindo as relações comerciais, a chegada dos missionários e a evangelização, a interação com viajantes e cientistas [...]. (SOUZA, 2015, p. 45).

A cada embate, os povos indígenas resistiam e atualizavam suas táticas, herdadas dos ancestrais. Se não fosse assim, não sobreviveriam a tantos ataques.

Não apenas resistiam às pressões, mas evitavam a quebra cultural, combinando recursos narrativos ancestrais e consciência histórica (SOUZA, 2015). Tais enfrentamentos, no caso Mëbêngôkre, possibilitaram a orquestra de ataques e contra-ataques e, ainda, aquisições em termos culturais.

A mitologia Jê proporciona o entendimento claro de uma concepção específica da origem das aquisições culturais que contrasta radicalmente com a visão euroamericana. Nossa tradição cultural enfatiza o homem inventor, realizando experimentos ou fazendo descobertas acidentais. Da perspectiva dos Jê, a criatividade cultural é praticamente inexistente. Qualquer coisa que seja significativa em termos culturais é vista como tendo sido introduzida na sociedade por seres que já a possuíam. (LEA, 2012, p. 219).

As narrativas deixam essa prática Mëbêngôkre evidente. A cada enfrentamento ou ação dos ancestrais, novos elementos foram introduzidos e ressignificados ao patrimônio cultural da ancestralidade Mëbêngôkre. O mesmo ocorreu em embates coloniais no passado e em enfrentamentos contemporâneos (FERREIRA, 2021).

Nessa perspectiva, com um olhar contemporâneo sobre a questão indígena no Brasil, Souza (2015, p. 211) observa que “Em sua organização, guardando as especificidades de cada povo, eles assimilam métodos de luta e mobilização dos movimentos sociais, dos trabalhadores e camponeses”. Papel semelhante a esse exercem as tecnologias que, ao serem introduzidas em comunidades indígenas, não possuem a mesma significação que em sociedades não indígenas. Elas certamente se encontram com outra forma de ver e experimentar o mundo, sobretudo, tornam-se instrumentos de luta indígenas.

A escola também é um exemplo dessa moldura, uma instituição externa que adquire novos moldes e significados. Entre os Mëbêngôkre, podemos notar essas modificações na organização das atividades escolares e agrupamentos dos estudantes nas salas de aulas que levam em conta aspectos culturais de agrupamento desse povo no dia a dia em comunidade. Mulheres juntam-se com mulheres, homens se juntam com homens, meninas se juntam com meninas e meninos com meninos para desenvolverem as atividades na escola.

Nas escolas que tivemos acesso como docente, vivenciamos outro exemplo dessa moldura. As secretarias encaminhavam listas de alunos organizadas por séries/anos, mas as mesmas não eram seguidas da forma orientada previamente. Crianças da mesma faixa etária eram agrupadas no mesmo horário nas salas e ali

estudam; em outros horários estudavam os homens separados das mulheres; as jovens estudavam separadas dos homens; e as mulheres adultas em horários especiais, momentos em que também levavam seus filhos pequenos. Presenciávamos turmas multisséries em todos os horários de aulas. Nesse contexto, a escola ganhava novos formatos. Todavia, essa é uma discussão a ser feita com maior profundidade em outro momento, uma vez que o nosso foco de discussão aqui são as narrativas Mëbêngôkre Àkti e Kubë brire.

Apresentamos a seguir uma versão da narrativa do Àkti, adaptada por Marcel Mano (2012, p. 139)⁴ que traz a história de um grande gavião que assolava os Mëbêngôkre, um kubë (um inimigo/desconhecido).

Kukryt-Kakô e Kukryt-uire eram dois meninos de aproximadamente dez anos. O avô estava fazendo flechas; e a avó chamou os meninos para ir tirar palmito. Eles foram. A velha estava cortando palmito debaixo do Grande Gavião. O Gavião já vinha trazendo um homem que tinha pegado enquanto estava caçando. Quando pôs o homem no ninho, ele avistou a velha cortando palmito. Aí, o Gavião desceu, pegou a velha, subiu e botou no ninho. Os meninos ficaram chorando: -E agora? Os meninos quebraram palha, botaram nas costas e foram embora. Chegaram chorando onde o avô estava fazendo as flechas. Ele perguntou: -Cadê a avó? -O Gavião pegou. O avô disse: -Eu vou matar o Gavião. Mas não matou, foi só olhar. O Gavião estava pousado num jatobá. O avô olhou e voltou chorando. O Gavião estava comendo a velha. Ele ficou pensando, à noite, o que iria fazer com o Gavião. No outro dia foi procurar um grotão grande. Quando encontrou, levou os meninos e os pôs dentro d'água. Alimentou-os com muita batata, beiju, banana, inhame. Com cinquenta dias os pés dos meninos já estavam do outro lado seco (na outra margem), bem para cima. Peixes andavam por cima deles, cobra, poraquê, jacaré. Todo bicho andava por cima deles, e eles ficavam quietos, não se mexiam. O peixe pensava que era pau. Quando o avô viu que os pés estavam do outro lado, no seco, ele foi buscar todo mundo, foi avisar. Fez borduna (kô), a lança comprida (nojx), buzina pequena de taboca (õ-i). Aí todo mundo foi, de manhã cedo, levar urucum, coco, talha de coco para tirar a gosma de peixe dos meninos. [...]. Depois pintaram-nos de urucum. De noite, o avô fez um abrigo de palha (ka'ê) para matar o Gavião. Às cinco horas da manhã os dois irmãos entraram e esperaram o dia abrir. Ninguém foi com eles. Quando era as dez Kukryt-uire saiu e chamou de cima, isto várias vezes. Quando o Gavião cansou, botou a língua de fora e ficou com as asas abertas. Os dois irmãos ficaram com medo de matar. O gavião subiu de novo, depois desceu

⁴ Essa é uma versão adaptada de um relato colhido pela pesquisadora Lux Vidal por volta de 1970, entre os Xikrin-Mëbêngôkre do Catete (MANO, 2012).

e, desta vez, eles mataram com a lança, mataram com a borduna, tiraram a penugem e puseram na cabeça como enfeite e ficaram cantando. Chegaram lá para contar ao velho. Todo mundo foi então cortar o Gavião miúdo, miudinho. No mato, tiraram uma pena e saiu um gavião, uma pena menor, saiu um urubu, outra pena, uma arara. Fizeram todas as aves.

Há versões narrativas em que é possível supor ser após os feitos ancestrais, presentes em *Àkti*, que os Mëbêngôkre aprenderam a chorar bonito e tornaram-se fortes e bravos guerreiros. Nessa versão, porém, é possível perceber que todo o patrimônio imaterial elaborado a partir dos feitos dos irmãos, agora considerados fortes e temidos guerreiros ancestrais, foi em decorrência da construção dos corpos, inicialmente fracos, que se tornaram fortes devido aos cuidados e ensinamentos do avô ao inseri-los no rio, alimentá-los, produzir flechas e bordunas para eles, e devido à aprendizagem por meio de observações e das vivências.

Os cuidados dispensados aos irmãos, expressos na narrativa, não se dão apenas por meio do avô. A comunidade também participa desse processo, pois fica evidente que tais cuidados e ensinamentos relacionados às crianças não são apenas pela consanguinidade, mas pela coletividade, “Aí todo mundo foi, de manhã cedo, levar urucum, coco, talha de coco para tirar a gosma de peixe dos meninos [...]. Depois pintaram-nos de urucum” (MANO, 2012, p. 139). A coletividade cuida e ensina as crianças em processo de transformação, assim como se pode observar no dia a dia de comunidades Mëbêngôkre contemporâneas.

Outro aspecto importante, característico da educação Mëbêngôkre, reside no fato das crianças e jovens ficarem atentas, recebendo os devidos tratamentos e ensinamentos, uma vez que a criança Mëbêngôkre aprende ouvindo, observando e experimentando. Como observa Clarice Cohn⁵ (2005, p. 497), no processo de ensino de saberes tradicionais praticados pelos velhos para com as crianças e jovens, “[...] o jovem deve “ouvir” atentamente o que observa: deve refletir sobre o que vê. Assim, não deve ouvir o que o velho está falando, mas o que o velho está fazendo [...]”, pois é por meio da vivência, observação e experimentação que os Mëbêngôkre repassam saberes e ensinamentos.

A seguir apresentamos a segunda narrativa Mëbêngôkre, intitulada *Kubẽ brire*, na qual será possível perceber que adentraremos na perspectiva da educação

⁵ Convém informar que a autora desenvolveu pesquisa com os Xikrin/Mëbêngôkre.

indígena, uma vez que há evidências de que se passa, além da caçada, a iniciação de uma criança. Entretanto há também evidências de enfrentamentos conflituosos no encontro com o outro (o inimigo/desconhecido) e a organização de revanches e esquematização de táticas guerreiras.

Nos tempos antigos, quando nossos ancestrais viviam andando pelo mato, saíram pela mata, encontraram uma grande lagoa e ficaram ali. Alguém levou um filho [ngàdjyre], e pediu-lhe que subisse na árvore. O menino subiu, quando estava sentado viu a lagoa borbulhar e eis que saiu de lá dois seres. Um deles olhou ao redor e para os jabutis presos e retornou para a lagoa. O outro ser com artefato de cor vermelha [nhi'ijangre kamrêk] também olhou para os jabutis presos e mergulhou na lagoa. A água continuou a borbulhar. Logo os homens que tinham ido para a caçada, chegariam. O pai do menino chegou primeiro e o filho lhe disse: – vamos procurar um bom lugar para dormirmos. Então todos chegaram. Anoiteceu e o menino disse ao pai: – djunwã, dois seres saíram da lagoa cheiraram os jabutis, o outro ser com enfeite de cor vermelha também olhou para os jabutis e mergulhou na lagoa que ficou borbulhando. O homem então falou para o irmão que tinha muita formiga e que procurariam um lugar que não houvesse formigas. – Piren vamos aqui tem muita formiga. Sim tem muita formiga aqui. Eles saíram e foram para uma abertura grande na mata. O menino então falou para o pai: – vamos olhar os homens no acampamento pois dois seres saíram da lagoa cheiraram o jabuti, o outro ser com enfeite de cor vermelha também olhou para os jabutis e mergulhou na lagoa que ficou borbulhando. Só nós sabemos o que ocorreu. Quando estava anoitecendo o homem pediu a alguém para ver se os parentes do acampamento estavam bem. Quando voltou disse que estavam bem. Momentos depois voltou novamente para verificar se estavam bem e quando retornou disse: – estão todos bem. Deitaram-se e novamente o homem disse – Vai ver as pessoas no acampamento. Então o seu parente foi. Quando estava chegando sentiu cheiro de sangue. Viu que todos haviam sido mortos. Então voltou novamente e disse: – seu filho [akamrere] fala a verdade, eu vi o cheiro de sangue deles. Então choraram. Amanheceu. Eles saíram andando até chegarem na lagoa. Constataram que realmente os inimigos sapos haviam comido todos, não encontraram nem ossos e nem sangue. Todos choraram ao ver alguns pertences dos parentes. O pai então procurou pelos jabutis e voltaram para a aldeia. Quando chegaram, logo perguntaram: – por que vocês chegaram rápido? E responderam: um homem sapo matou todos. Então começaram a chorar. As mulheres reuniram e foram à lagoa a fim de matar os homens sapos e vingar os maridos. Pela manhã, as mulheres saíram, levando jabutis para assar e comer na caminhada. No caminho mataram uma anta, comeram e seguiram até chegar na grande lagoa. A lagoa era muito grande! Então uma mulher ancestral Mëbêngôkre

[me ba kukamãrê], *acendeu o fogo de cor branca. Esquentaram pedras e jogaram na água, até que começou a borbulhar e um filho de homem sapo apareceu, então lhes atingiram com um objeto cortante e o mataram. Esperaram e logo apareceu um homem sapo grande. Era o chefe! Então o mataram, assim como mataram todos que subiram após ele. Aguardaram para ver se aparecia mais alguém, mas não apareceu ninguém. Dormiram na beira da lagoa para esperar o dia amanhecer. Assim foi que as mulheres fortes vingaram seus maridos e mataram todos os inimigos sapos. E termina a história.* (BÀRI'Y KAYAPÓ, [s.d.] *apud* FERREIRA, 2020, p. 55-57).

A narrativa apresenta diversos elementos para discussão, dentre os quais podemos destacar que os Mëbêngôkre são apresentados como povo forte e bravo, conhecidos por suas táticas de guerras, acionadas ante o confronto com o inimigo.

Inicialmente, há perdas, dado que os inimigos mataram os homens que dormiam no acampamento. Entretanto, as mulheres enlutadas, que outrora esperavam pelos seus na aldeia, de posse dos acontecimentos e urgidas pela dor da perda, se dirigiram ao local do ocorrido e vingaram os maridos, aniquilando totalmente os inimigos.

Nesse contexto, somos apresentados a um registro da bravura de mulheres, também percebida na contemporaneidade. A mulher Mëbêngôkre costuma se sobressair por seus atos de bravura perante o inimigo, como o caso da mulher guerreira Tuíre Kayapó.

Tuíre se tornou internacionalmente conhecida desde que protagonizou uma cena histórica durante o I Encontro dos Povos Indígenas do Xingu, em Altamira, uma grande mobilização contra a hidrelétrica de Belo Monte, ocorrida em 1988. Com 21 anos, de facão na mão, diante de um *kuben* (não indígena) que representava a empresa Eletrobrás, Tuíre personificou todos os indígenas brasileiros quando negou a hidrelétrica e demonstrou força e disposição em lutar contra o empreendimento, se preciso fosse e, como de fato o foi, por muitos momentos da história recente. (OLIVEIRA, 2021, p. 231-232).

O relato ratifica o protagonismo e força da mulher Mëbêngôkre na esquematização de táticas para confrontar o inimigo assim como podemos observar, na contemporaneidade, nas lutas por seus direitos. Essas ações certamente possuem inspiração em mulheres guerreiras ancestrais.

Nessa narrativa, somos apresentados aos acontecimentos que certamente se materializaram a partir do contato com o outro, possivelmente o colonizador

ou outros grupos indígenas, e que continuam sendo revividos, uma vez que “[...] o agir dos ancestrais possibilitaram o fortalecimento Mëbêngôkre enquanto povo, cujos ensinamentos são constantemente revisitados no presente” (FERREIRA, 2021, p. 174).

Assim, para os indígenas as narrativas “[...] e o relato histórico são tão reais quanto uma borduna, na qual se pode pegar e com a qual se pode bater [...]” (LUKESCH, 1976, p. 2), visto que as vivências ancestrais são recuperadas de geração em geração e materializadas em saberes cotidianos.

É possível perceber ainda, na narrativa apresentada, que para além do enfrentamento conflituoso, há ações características de ensinamentos da educação indígena por meio da aparente iniciação de um jovem. Jovem esse que é o mesmo personagem que em certos momentos assume a função de protagonista da narrativa, e é pelos seus olhos que visualizamos o desenrolar dos acontecimentos, uma vez que ele é deixado sozinho para vigiar o acampamento, enquanto os adultos saem em uma expedição de caça. Assim, é ele o primeiro a ter contato com o inimigo/desconhecido.

Outro aspecto importante em *Kubë brire* é que o jovem aparenta estar sob os cuidados do tio e, quando este retorna da caçada, ele imediatamente lhe conta o ocorrido. Com medo de que os demais não acreditem na fala do jovem, o tio decide deixar o acampamento e ir acampar em outro local. Contudo, de tempos em tempos pede para que o sobrinho inspecione o antigo acampamento durante a noite.

As duas narrativas trazem elementos que indicam processos de transmissão de saberes e ensinamentos tradicionais Mëbêngôkre, seja por meio da construção dos corpos e dos cuidados dispensados às crianças e jovens, que ao passarem por esse processo se tornam fortes guerreiros, seja pela própria construção da identidade Mëbêngôkre enquanto povo forte que se opõe ao inimigo, características que perduram gerações.

Na contemporaneidade, os povos indígenas continuam suas lutas contra as ações inimigas que se apresentam de diversas formas, tais como: a falta de saneamento básico e assistência médica em suas comunidades; as ações garimpeiras e agronegócio que envenenam literalmente as águas e terras indígenas; a não demarcação de terras indígenas e consequentes invasões; entre outras ações que atentam contra à sobrevivência dos povos originários em nosso país.

No âmbito da educação escolar não é diferente. O processo de escolarização serviu como tentativa de “civilização”, de exclusão e de silenciamento de culturas e línguas indígenas. Em nossos dias, muitas escolas implantadas nas aldeias indígenas deveriam servir como meio de viabilização e apropriação de instrumentos para lutar contra os inimigos e garantir o pleno exercício dos direitos adquiridos a duras penas, uma vez que os povos vivem a guerra do papel. Nessa guerra é preciso decifrar o código de comunicação do não indígena e a escola deveria exercer papel fundante nesse processo.

Entretanto, ousamos afirmar, diante do cenário da educação escolar indígena em nosso país, que essa é uma realidade em processo de desenvolvimento, uma vez que ainda não se buscou pelos sentidos que os povos indígenas, em suas especificidades, atribuem à escolarização, haja vista que os processos educativos vivenciados na educação indígena são certamente outros (MELIÀ, 1979), e múltiplas são as demandas da escola indígena.

Nesse contexto, há um descompasso entre educação indígena e educação escolar indígena, uma vez que a escola indígena é uma instituição pensada e cunhada em parâmetros educativos não indígenas, com ensino na língua da sociedade dita envolvente. Todavia, os povos indígenas veem na escola uma oportunidade de adquirirem conhecimentos outros, necessários à sobrevivência e convivência em outros espaços não indígenas, especialmente.

Embora a escola não seja um lugar reconhecido de transmissão de saberes e ensinamentos tradicionais, ela possibilita a aquisição de instrumentos de luta contra ações inimigas contemporâneas. O descompasso entre a educação escolar e a educação indígena talvez resida nas formas de construção dos processos pedagógicos escolares, uma vez que, a nosso ver, devem perpassar pelas formas de ensinamentos tradicionais, pois a criança Mëbêngôkre, em seu processo educacional indígena, aprende muito mais ouvindo, observando e experimentando, do que falando, à exemplo dos irmãos ancestrais em Àkti.

Nessa perspectiva, as políticas educacionais com fins de escolarização indígena, sobretudo Mëbêngôkre, devem ter como base os conhecimentos tradicionais inerentes ao processo de aprendizagem indígena, como meio de (re)conhecer os diversos saberes indígenas e o lugar que estes podem ocupar na constituição de políticas educacionais e processos de ensino aprendizagem escolares.

O (re)conhecimento e valorização dos diversos saberes só é possível quando o ambiente for propício à participação indígena na gestão e organização de seus espaços escolares que, certamente, em contato com o território toma outra forma. Assim, dá-se lugar para que se reverberem os sentidos que os indígenas atribuem à escolarização.

5 OS ENSINAMENTOS: TECENDO CONSIDERAÇÕES

As narrativas Mëbêngôkre nos apresentam às diversas possibilidades de discussão, figurando um dos meios pelas quais é possível compreender o funcionamento da sociedade Mëbêngôkre, seus modos de transmissão de saberes, ensinamentos e vivências.

Sugere-se que tais narrativas são fontes históricas importantes que carregam os feitos Mëbêngôkre experienciados por seus ancestrais que, em sua maioria, se materializaram com a chegada do colonizador e suas tentativas de depredação de terras e culturas indígenas.

Isto posto, revisitar as ações dos ancestrais é conhecer ações guerreiras e táticas de guerra em encontros interétnicos e/ou coloniais, mas é também, imergir em saberes e práticas tradicionais da educação indígena. Muito do que os Mëbêngôkre vivenciam em termos de educação indígena tem origem em ensinamentos, transmissão de saberes e experiências vivenciadas em narrativas que trazem os feitos ancestrais.

Tais práticas, vividas pelos antepassados e retomadas por gerações até a contemporaneidade se diferenciam dos processos escolares, uma vez que os processos educacionais indígenas são construções/ensinamentos para a vida em comunidade e não necessariamente para as relações com o outro (não indígena). A educação indígena acontece nas vivências no território e a educação escolar é oriunda de normativas e parâmetros não indígenas que, a nosso ver, podem cumprir a função de proporcionar instrumentos para a vida na sociedade dita envolvente.

Entretanto, considerando que uma das finalidades da escola aparenta ser a aquisição de conhecimentos não indígenas, tais como: propiciar um processo de educação escolar que atenda aos modos de estar e agir no mundo não indígena. Cabe a essa instituição cumprir efetivamente essa função, ao mesmo tempo que

perpassa pelos modos de ensinamentos e dialogue com os saberes indígenas. Essa não é uma tarefa fácil, se partirmos do pressuposto de que a educação escolar é reivindicada nas aldeias para cumprir funções que diferem da educação indígena e que, ao mesmo tempo, precisa se constituir ou ter (re)conhecimento nos processos próprios da educação indígena para fazer sentido.

Nesse contexto, pensar os caminhos a serem seguidos com relação à educação escolar indígena, requer um movimento de ausculta das motivações, desejos e necessidades das comunidades indígenas, possibilitando o (re)conhecer dos ensinamentos e saberes tradicionais, de forma a reverberar os sentidos que os sujeitos indígenas atribuem à escola. A nosso ver, essa é uma caminhada que deve ter como sujeitos os próprios povos indígenas em suas comunidades diferenciadas, pensando suas realidades e especificidades, estabelecendo diálogos com a universalidade.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO FLORESTA PROTEGIDA [AFP]. Aldeias. *Floresta Protegida* [online], Tucumã, 2011. Disponível em: <https://www.florestaprotegida.org.br>. Acesso em: 28 jun. 2021.

COHN, Clarice. *Relações de diferença no Brasil Central: os mebengokré e seus outros*. 2006. Tese (Doutorado em Antropologia Social)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 485-515, jul./dez. 2005. Doi: <https://doi.org/10.5007/%25x>.

DEMARCHI, André. *Metoro Kukràdjà: ensaio fotoetnográfico sobre a estética ritual Mebengôkre- Kayapó*. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2015.

FERREIRA, Dilma Costa. O agir Mëbêngôkre sob a perspectiva de narrativas míticas. *Aceno - Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, Cuiabá, v. 8, n. 17, p. 167-84, 2021.

FERREIRA, Dilma Costa. *Cultura, oralidade e língua Mëbêngôkre sob o prisma de seus mitos*. 2020. Dissertação (Mestrado em Antropologia)- Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2020.

LEA, Vanessa Rosemary. *Riquezas intangíveis de pessoas partíveis: os Mëbêngôkre (Kayapó) do Brasil Central*. São Paulo: Edusp; Fapes: 2012.

LUKESCH, Anton. *Mito e vida dos Caiapós*. São Paulo: Editora Pioneira, 1976.

MANO, Marcel. Sobre as penas do gavião mítico: história e cultura entre os Kayapó. *Tellus*, Campo Grande, ano 12, n. 22, p. 133-54, jan./jul. 2012.

MELATTI, Júlio Cesar. *Índios no Brasil*. 7. ed. São Paulo: HUCITEC; EDUNB, 1993.

MELIÀ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 5. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Maria Alice Costa de. Bënjadjýre Nirex: categorias de liderança das nirex Mëbêngôkre. *Amazônica Revista de Antropologia*, Belém, v. 13, n. 1, p. 223-52, 2021.

REZENDE, Justino. Ciências e saberes tradicionais. *Tellus*, Campo Grande, ano. 13, n. 25, p. 201-13, jul./dez. 2013. Doi: <https://doi.org/10.20435/tellus.v0i25.338>

ROCHA, José Damião Trindade. Pesquisas com/as minorias nortistas amazônidas: aportes teóricos de um pós-currículo das diferenças. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 39., 2019, Niterói. *Anais [...]*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2019.

SILVA, Adan Renê Pereira da; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. Implicações do Pensamento Decolonial para a Educação Amazônica. *Revista Multidebates*, Palmas, v. 2, n. 2, 2018.

SOUZA, Márcio. *Amazônia Indígena*. Rio de Janeiro: Record, 2015.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global; Fapesp, 2001.

THOMSON, Ruth Rielle Grace. *Me Bakukamã-re'ã Ujarenh – neja: lendas Kayapó*. Brasília, DF: Summer Institute of Linguistics, 1981.

TURNER, Terence. Os Mëbêngôkre Kayapó: história e mudança social, de comunidades autônomas para a coexistência interétnica. In: Cunha, Manuela Carneiro da (Org.) *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras; FAPESP, 1992. p. 311-38.

Sobre os autores:

Dilma Costa Ferreira: Doutoranda em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia pela Universidade Federal do Tocantins (PGEDA/UFT), Rede Educanorte. Mestra em Antropologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Em Saberes e Fazeres em Contextos Sociais e Educacionais (GEPEFAZE). Professora da educação básica. **E-mail:** dilma1992cf@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-2144-9387>

Idemar Vizolli: Pós-doutoramento em Educação pela Universidade Estadual do Pará (UEPA). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor associado da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professor e orientador nos programas de mestrados acadêmico e profissional em Educação na UFT, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) da Rede Amazônica, Educação em Ciências e Matemática (REAMEC), e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (EDUCANORTE), Associação Plena em Rede. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Saberes e Fazeres em Contextos Sociais e Educacionais (GEPEFAZE). **E-mail:** idemar@mail.uft.edu.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-7341-7099>

Recebido em: 18/08/2022

Aprovado para publicação em: 05/12/2022

Entre a pandemia e os pandemônios – estratégias indígenas para barrar a “boiada passando” no Brasil

Between the pandemic and the pandemonium - indigenous strategies into stopping the "cattle herd run" in Brazil

Luciana Nogueira Nóbrega¹

Anna Erika Ferreira Lima² - *in memoriam*³

Lia Pinheiro Barbosa¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v23i51.881>

Resumo: A presente pesquisa visa discorrer sobre como a pandemia da COVID-19 e as políticas desenvolvidas no governo Bolsonaro para os povos indígenas, de 2020 a 2022, foram enfrentadas por esses coletivos, com destaque para as práticas empreendidas pelos povos indígenas no Ceará. Para tanto, realizamos pesquisa em processos judiciais e administrativos, na legislação aprovada e que tramita no Congresso Nacional, além de consulta a notícias de jornais de ampla circulação. Tais dados foram complementados com entrevistas realizadas com lideranças indígenas do Ceará e com informações divulgadas pelas organizações indígenas de âmbito nacional e estadual. Mesmo no contexto da pandemia, o governo federal continuou pondo em marcha a política como “uma forma de guerra” (MBEMBE, 2016) contra os povos indígenas, havendo um conjunto de ações do Executivo federal em ampla aliança com o agronegócio, o ultraneoliberalismo, e com pautas ideológicas que consideram os indígenas atrasados e incapazes. Toda essa concertação de interesses configurou um projeto articulado de poder e de país, em que não havia espaço para os povos, seus modos de vida e para os seus apoiadores. Apesar disso, na situação limite entre a vida e o adoecimento e a morte, os povos indígenas promoveram ações coletivas que, inclusive, passaram a tensionar os poderes instituídos, transformando o luto em luta.

Palavras-chave: pandemia da COVID-19; políticas anti-indígenas; estratégias indígenas.

¹ Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará, Brasil.

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Fortaleza, Ceará, Brasil.

³ Entre a submissão do artigo, ocorrida em junho de 2022 e a sua aprovação pela Revista Tellus, em dezembro de 2022, Anna Erika fez sua passagem para o plano da encantaria, onde continuará se dedicando, assim como fez em vida, à luta dos povos indígenas e de comunidades tradicionais no Ceará. Anna Erika, para sempre, presente!

Abstract: This research discusses how the COVID-19 pandemic and the policies for indigenous peoples adopted by the Bolsonaro Administration ranging from 2020 to 2022 have been faced by these groups, focusing on the practices developed by indigenous peoples in Ceara. Aiming this, we conducted researches on judicial and administrative processes, Brazilian law - both approved and pending approval by the Congress-, and articles on newspapers. These data are complementary to interviews with Ceara's indigenous peoples' leaders and to information provided by indigenous organizations, nation and state wide. Even in the context of the pandemic, Brazilian Federal Government kept its policies going as a "form of war" against indigenous peoples, consisting of a set of actions by the executive branch, allied with agribusiness and ultraneoliberalism sectors and considering an ideology that accounts the indigenous peoples as incapable and undeveloped. All this arrangement of interests is a project of power and for the country, in which there is no space for indigenous peoples, their ways of life and their supporters. Even though, in this limit-situation between life and death or sickening, indigenous peoples have taken collective actions towards tensioning the institutional power, transforming grief into fight.

Key Words: COVID-19 pandemic; anti-indigenous politics; indigenous strategies.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com o dicionário Michaelis (2022, s.p.), pandemia é um termo médico que designa uma doença epidêmica de ampla disseminação, enquanto pandemônio é a reunião de indivíduos para promover desordem. Rubim (2020) menciona que a expressão pandemônio foi inventada pelo poeta John Milton, no poema épico "Paraíso perdido", de 1667, para denominar o núcleo gestor do inferno. Tanto pandemia quanto pandemônio se referem a um conjunto de pessoas, pela adoção do mesmo termo inicial "pan" (tudo, todos); no caso do primeiro, todas as pessoas, no segundo, todos os demônios. A compreensão de pandemônio como casa onde se reuniam todos os demônios foi adaptada no século XIX, para significar, na atualidade, bagunça, caos, desordem, ou mesmo, reunião de pessoas para praticar essa bagunça, caos e desordem (RUBIM, 2020).

Quando fazemos a associação entre pandemia e pandemônios no Brasil a partir de 2020, não estamos pensando, nos termos propostos por Rubim (2020), em compreender a não-gestão da crise sanitária, de saúde, alimentar, econômica, política que dominou o país desde os primeiros casos, no Brasil, de COVID-19, uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. Nosso interesse nessa articulação perversa entre pandemia e pandemônios, aqui, pluralizado, é compreender

como, em um contexto tão grave como o enfrentado pela sociedade brasileira em relação à pandemia da COVID-19, reuniram-se Ministros de Estado, no Palácio do Planalto, em 22 de abril de 2020, e manifestaram que tem ódio da expressão povos indígenas, como afirmou o ex-ministro da Educação de Bolsonaro, Abraham Weintraub⁴; que era importante aproveitar a pandemia para passar a boiada, como proposto pelo ex-ministro do Meio Ambiente, Ricardo Salles⁵; e que as pessoas contrárias ao governo Bolsonaro teriam um plano para contaminar deliberadamente os povos indígenas de COVID-19 e, assim, colocar a responsabilidade das mortes no Presidente da República, como relatado, à época, pela Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damarens Alves⁶.

⁴ Transcrição de trecho da fala de Abraham Weintraub, em reunião ministerial de 22 de abril de 2020, cujo vídeo foi publicamente veiculado, após autorização do Supremo Tribunal Federal: “[...] odeio o termo povos indígenas. Odeio esse termo. Odeio. Povos ciganos. Só tem um povo nesse país. Quer? Num quer? Sai de ré. Só tem um povo nesse país. É povo brasileiro” (Comunicação proferida em reunião do Supremo Tribunal Federal [STF] no dia 22 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TjndWfgiRQQ>, 1 h. 26 min. 31-44 seg.).

⁵ Transcrição de trecho da fala de Ricardo Salles, em reunião ministerial de 22 de abril de 2020, cujo vídeo foi publicamente veiculado, após autorização do Supremo Tribunal Federal: “[...] o que eu vou dizer aqui sobre o meio ambiente se aplica a diversas outras matérias. Nós temos a possibilidade, nesse momento em que a atenção da imprensa tá voltada, quase que exclusivamente, pro COVID e daqui a pouco para a Amazônia [...], a oportunidade que nós temos que a imprensa tá nos dando um pouco de alívio nos outros temas, é passar as reformas infralegais de desregulamentação, simplificação, todas as reformas que o mundo inteiro [...] cobrou de todo mundo, da segurança jurídica, da previsibilidade, da simplificação. Grande parte dessa matéria ela se dá em portarias e normas dos Ministérios que aqui estão, inclusive o de Meio Ambiente, e que são muito difíceis, e, nesse aspecto, acho que o meio ambiente é o mais difícil de passar qualquer mudança infralegal em termos de instrução normativa e portaria, porque tudo que a gente faz é pau no Judiciário, no dia seguinte. Então, pra isso precisa ter um esforço nosso aqui enquanto estamos nesse momento de tranquilidade no aspecto de cobertura de imprensa, porque só fala de COVID, e ir passando a boiada, ir mudando todo o regramento e simplificando normas de lphan, de Ministério da Agricultura, de Ministério de Meio Ambiente, de ministério disso, de ministério daquilo. Agora, é hora de unir esforços para dar de baciada a simplificação de regulatório que nós precisamos, em todos os aspectos. [...] E deixar a AGU de stand-by para cada pau que tiver, porque vai ter [...]. Então, pra isso que a gente ter que estar com a artilharia da AGU preparada [...]. Mas tem uma lista enorme de todos os ministérios que têm papel regulatório aqui, para simplificar. Não precisamos de Congresso, porque coisa que precisa de Congresso, pra mim, nesse fuzuê que tá aí, nós não vamos conseguir [...] aprovar. Agora, tem um monte de coisa que é só parecer-caneta, parecer-caneta, sem parecer também não tem caneta, porque dar canetada sem parecer é cana. Então, isso aí vale muito a pena. A gente tem um espaço enorme para fazer e, enfim, acho que essa é uma questão importante”. (Comunicação proferida em reunião do Supremo Tribunal Federal [STF] no dia 22 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TjndWfgiRQQ>, 23 min. 50 seg. a 26 min. 40 seg. Acesso em: 18 abr. 2022).

⁶ Transcrição de trecho da fala de Damarens Alves, em reunião ministerial de 22 de abril de 2020,

Os ministros Ricardo Salles e Abraham Weintraub não saíram do governo por terem emitido tais manifestações. No caso da ex-Ministra Damares, seu afastamento se deu apenas para concorrer às eleições em 2022, na qual foi eleita Senadora da República pelo Distrito Federal. Nenhum dos três foi repreendido por qualquer das 25 autoridades máximas do Poder Executivo Federal, incluindo o Presidente e o Vice-Presidente da República presentes na referida reunião, havendo, por outro lado, um clima de concordância geral com tais falas, conforme se verifica no vídeo da reunião divulgado por autorização do Supremo Tribunal Federal⁷. Ao pôr em prática a “boiada passando”, referia-se o ex-Ministro do Meio Ambiente a um conjunto de expedientes infraconstitucionais de alteração de normas, de modo a reduzir a proteção jurídica do meio ambiente, de terras e dos povos indígenas. Desse modo, havia um nítido interesse de “subverter os sentidos da regulação ambiental brasileira”, propondo uma “desregulação isenta do debate público, a ser conduzida por meio de reformas infralegais – portarias, instruções normativas e atos administrativos-, que não dependem de aprovação do Congresso” (BRONZ; ZHOURI; CASTRO, 2020, p. 10). Logo, cabia aos povos indígenas no Brasil não apenas se manterem vivos diante da COVID-19. Sobrevivendo ao vírus, como já sobreviveram anteriormente a tantas outras doenças infectocontagiosas (VERDUM, 2020), precisavam continuar lutando contra um (não tão) novo tipo de arma de extermínio: as práticas de retirada e de negação de direitos, escamoteadas, não visíveis e difíceis de serem rastreadas, conforme foi a proposta do ex-Ministro

cujo vídeo foi publicamente veiculado, após autorização do Supremo Tribunal Federal: “[...] quero citar aqui o exemplo da política indigenista, como este governo estava construindo. Todo mundo começou a dizer, a esquerda começou a falar que o coronavírus iria dizimar os povos indígenas no Brasil. O primeiro óbito: dia 12 de abril. Sabe o que é que é isso? A forma como nós estávamos conduzindo a política indígena no Brasil. O primeiro óbito: dia 12 de abril. E eu fui lá para a Amazônia, em Roraima, junto com o Presidente da Funai e o Secretário Nacional de Saúde Indígena pra acompanhar o primeiro óbito. A forma como a gente conduziu deu muito certo. [...]. E por que que nós fomos lá, Presidente? Porque recebemos a notícia de que haveria contaminação criminosa em Roraima, e Amazônia, de propósito em índios para dizimar aldeias e povos inteiros para colocar nas costas do Presidente Bolsonaro. [...]. Porque eles precisavam matar mais índios para dizer que a nossa política não tava dando certo. Então, o que a gente estava fazendo estava dando certo. O que nós estamos fazendo, está dando certo”. (Comunicação proferida em reunião do Supremo Tribunal Federal [STF] no dia 22 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TjndWfgiRQQ>, 1 h. 12 min. 55 seg. a 1 h. 14 min. 5 seg. Acesso em: 18 abr. 2022).

⁷ O vídeo, intitulado “STF divulga íntegra do vídeo da reunião ministerial de 22 de abril”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TjndWfgiRQQ>. Acesso em: 18 abr. 2022.

Ricardo Salles. Enquanto as atenções públicas e midiáticas estivessem concentradas em acompanhar a pandemia, o governo ia fazendo seu trabalho de destruir normas, procedimentos e políticas que tinham, pelo menos desde a Constituição de 1988, buscado assegurar uma relação não assimilacionista e integracionista do Estado em relação aos povos indígenas.

Aliados a esse cenário, o Congresso Nacional também pôs em prática a tramitação de um conjunto de projetos de lei, com intuito de revisar o marco legal existente acerca da proteção jurídica das terras indígenas e do licenciamento ambiental de empreendimentos, a exemplo do Projeto de Lei nº 191 (BRASIL, 2020)⁸, que permite a realização de vários empreendimentos em terras indígenas, mitigando e, em alguns casos, invalidando os direitos dos povos indígenas constitucionalmente assegurados.

A pergunta que fazemos é: de que modo os povos resistiram a essas ofensivas de múltiplas frentes? Dos projetos de lei em tramitação no Congresso à negação de atendimento à saúde e de vacinação de indígenas em contexto urbano, passando pelos inúmeros vetos presidenciais a projetos de lei que garantiam assistência aos indígenas na pandemia, às alterações em normas e regramentos infralegais contrários aos direitos indígenas, os povos foram driblando as armadilhas e os caminhos tortuosos, com estratégias cuja análise faremos neste artigo.

Nesse contexto, a presente pesquisa visa discorrer e analisar como a pandemia e as políticas desenvolvidas no governo Bolsonaro para os povos indígenas, de 2020 a dezembro de 2022, têm sido enfrentadas por esses coletivos, com destaque para as práticas empreendidas pelos povos indígenas no Ceará.

Para tanto, realizamos uma pesquisa documental, em processos judiciais e administrativos que tramitam no sistema de justiça, em leis aprovadas e em projetos de lei que tramitam no Congresso Nacional, além de notícias de jornais de ampla circulação estadual e nacional. Por outro lado, complementamos os dados

⁸ O PL nº 191/2020 é um dos projetos de lei integrantes do “Pacote da Destruição”, como os povos indígenas denominaram um conjunto de projetos em tramitação no Congresso Nacional contrários aos direitos e interesses desses povos. Nesse sentido, ver “Carta Aberta contra o Projeto de Lei (PL) 191/2020”, lançada na 18ª edição do Acampamento Terra Livre, realizado entre os dias 04 a 14 de abril de 2022. Disponível em: <https://cimi.org.br/2022/04/alerta-congresso-atl-2022-lanca-carta-aberta-contr-o-pl-191-da-frente-parlamentar-das-organizacoes-indigenas/>. Acesso em: 18 abr. 2022.

com entrevistas realizadas, ainda em 2020, com lideranças indígenas⁹ dos povos Pitaguary, Tapeba, Jenipapo-Kanindé, Anacé e Kanindé, todos no Ceará, efetivando um recorte espacial dentre as mais de quinze etnias reconhecidas no estado.

Tendo em vista a recomendação da Organização Mundial de Saúde de manter o isolamento social para contenção do contágio da COVID-19, evitamos o deslocamento até as Terras indígenas. Há de se destacar que a vivência inesperada da pandemia provocou uma preocupação metodológica no âmbito das diversas pesquisas em curso e em escala global. Afinal, como dar continuidade às investigações em desenvolvimento em um contexto de necessário isolamento social? A reconfiguração do fazer educativo e investigativo tornou-se uma urgência nas universidades e nos exigiu a aquisição de competências digitais (NONATO; SALES; CAVALCANTE, 2021; TRINDADE; SANTO, 2021; CÁRDENAS, 2020) e o uso criativo de diferentes plataformas para dar seguimento às pesquisas. Nessa direção, realizamos as entrevistas por meio de chamadas de vídeo, por *whatsapp* e *Google Meet*, ou por meio de chamadas telefônicas, evitando um contato presencial. Tais procedimentos viabilizaram formas de captação de silêncios, de pausas mais longas entre as falas e de diferentes emoções que o simples envio e o retorno de mensagens de texto ou mesmo a aplicação de questionários não possibilitam.

O uso desses aplicativos e plataformas digitais, como o *whatsapp* e o *Google Meet*, amplia o espectro de uma etnografia digital, ao contribuir em uma inovação na combinação de multimétodos e instrumentos de pesquisa que permitam preencher possíveis lacunas, limites e insuficiências metodológicas, que são analisados entre aqueles que se dedicam ao estudo dos métodos de pesquisa em etnografia e cibercultura (AMARAL, 2010) ou no campo da antropologia digital (FERRAZ, 2019; LINS; PARREIRAS; FREITAS, 2020). Desse modo, o espaço virtual pode nos fazer repensar o campo etnográfico tradicional, desafiando e, ao mesmo tempo, ampliando o leque de possibilidades e de ferramentas metodológicas necessárias à pesquisa em tempos pandêmicos.

⁹ Nomeamo-las de lideranças indígenas, uma vez que as mulheres entrevistadas ocupam papéis de destaque em suas comunidades, seja como referências nas áreas de saúde, nas articulações políticas, sendo, inclusive, presidentes de associações indígenas, além de jovens que estão na universidade e são referências nos segmentos de juventudes indígenas. Todas as pessoas entrevistadas são mulheres jovens e adultas, lideranças em seus segmentos comunitários, destacando que, também para os povos indígenas, o aumento da sobrecarga das tarefas de cuidado para as mulheres foi observado no contexto da pandemia. O aprofundamento desse tema, embora importante e necessário, escapa ao escopo desse artigo.

Por outro lado, entendemos que essa forma de pesquisar e de entrevistar pessoas pode trazer uma série de lacunas, gerando conclusões e resultados distintos de uma pesquisa realizada nos moldes etnográficos tradicionais. No entanto, buscamos complementar algumas dessas lacunas realizando entrevistas com pessoas-chave (lideranças) junto a povos indígenas com os quais possuímos contato há vários anos, tendo conhecimentos prévios da dinâmica cultural, da situação fundiária desses territórios e do papel ocupado pelas entrevistadas¹⁰ nas suas respectivas comunidades. Para as entrevistas, realizadas nos meses iniciais da pandemia, sendo a primeira no início de maio e a última em julho de 2020, seguimos um roteiro semiestruturado, adaptado a depender das respostas das entrevistadas.

Por fim, realizamos consulta a sites informativos sobre a pandemia e indígenas, especialmente os criados e geridos pelas próprias organizações indígenas, quais sejam, a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib) e a Federação dos Povos e Organizações Indígenas no Ceará (Fepoince)¹¹.

2 UM BREVE RETRATO DA ATENÇÃO À SAÚDE INDÍGENA NO BRASIL E A PANDEMIA DA COVID-19

O Censo Demográfico realizado, em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) revelou que quase 900 mil pessoas se declaravam indígenas no Brasil, sendo que 57,7% desse total moravam em Terras Indígenas oficialmente reconhecidas, enquanto 36,2% residiam em centros urbanos. O Censo indicou, ainda, a existência de 305 povos diferentes, o que evidencia ser o Brasil um dos países com maior sociodiversidade no mundo (IBGE, 2010)¹².

¹⁰ As falas das entrevistadas serão identificadas pelo povo indígena, seguido de um número, caso haja mais de uma indígena daquele povo entrevistada.

¹¹ A Fepoince constitui a instância máxima de organização política dos diferentes povos indígenas no Ceará, congregando unidades de mobilização locais, relativas a povos específicos, a exemplo da Organização dos Troncos Velhos do Povo Anacé (Japiman) e a Associação das Comunidades dos Índios Tapeba (Acita), e unidades de mobilização temáticas, dentre elas, a Organização dos Professores Indígenas do Ceará (Oprince) e a Articulação das Mulheres Indígenas do Ceará (Amice), estando vinculada, nacionalmente, à Articulação dos Povos Indígenas no Brasil (Apib). Todas essas organizações do movimento indígena compreendem uma ampla rede de mobilização, articulação e defesa de direitos que conta, ainda, com parceiros não indígenas importantes, tais como o Centro de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos da Arquidiocese de Fortaleza, no Ceará; o Instituto Socioambiental (ISA) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), em âmbito nacional.

¹² Os resultados do Censo de 2023, ainda em consolidação, já demonstram que o Brasil conta com

No contexto dessa diversidade e da necessidade de uma atenção diferenciada para a construção de um modelo de saúde e de assistência mais inclusivo (GARNELO, 2014), a Constituição Federal é um marco para a elaboração de políticas públicas aos povos indígenas. De acordo com Cardoso (2015, p. 84):

Foi somente a partir da Constituição de 1988, da elaboração subsequente dos princípios e diretrizes para a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) e da aprovação da Lei Orgânica da Saúde (Lei nº 8080/90), que foram firmados determinados princípios que deveriam garantir a formulação de uma política de saúde especificamente voltada para as populações indígenas, sob a forma da criação de um subsistema diferenciado de saúde, o que só se efetivará em 1999, com a criação dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas.

A Lei nº 9.836/99 instituiu o Subsistema de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas (BRASIL, 1999), integrante do Sistema Único de Saúde, tendo igualmente criado os 34 Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIs). Atualmente, estes Distritos representam instâncias descentralizadas integrantes do organograma da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI). Esta, por sua vez, foi criada por meio do Decreto nº 7.336 (BRASIL, 2010), e tem como atribuição coordenar e executar a gestão da saúde indígena em todo o território nacional, levando em conta aspectos culturais, étnicos e epidemiológicos dos povos indígenas, em consonância, ainda, com as políticas e programas do SUS.

O objetivo dessas estruturas públicas é garantir uma política de saúde específica e diferenciada para os povos indígenas no Brasil. Nas palavras de Cardoso (2015, p. 86):

Se a assistência médica para as populações indígenas tinha sido pautada, até então, pelo atendimento emergencial ou pelo modelo campanhista clássico do sanitarismo, a exemplo das Equipes Volantes de Saúde (EVs), ou os atendimentos conveniados mantidos pela FUNAI, destinados ao controle predominantemente epidêmico, sua incorporação ao Sistema Único de Saúde procurou levar em consideração a especificidade cultural desses povos e a necessidade de um “subsistema” de saúde diferenciado. Os Distritos Sanitários Especiais Indígenas deveriam levar ainda em consideração, para sua organização, as áreas territoriais indígenas sob sua responsabilidade.

uma população de aproximadamente 1,7 milhão de indígenas, sendo que a maior concentração populacional está nas regiões Norte e Nordeste (IBGE, 2023).

Assim, esperava-se oferecer uma atenção à saúde que considerasse a diversidade dos povos indígenas, além de questões demográficas e geográficas. No entanto, com a pandemia, alguns problemas tornaram-se mais patentes, como o fato de que “[...] a ampla maioria de indígenas que vive em contextos urbanos não é atendida pelos Dseis” (PAULA; ROSALEN, 2020, s.p.). Exemplificativamente, retratando a peregrinação dos indígenas em contexto urbano em busca de atendimento de saúde em cidades no Amazonas, Rodrigues (2020, p. 503) escreve:

O fluxo é majoritariamente o mesmo, a SESAI afirma que só atende indígenas aldeados [que estão nas terras indígenas] e os encaminha para o SUS, e por sua vez, o SUS os reencaminha para a SESAI. Enquanto isso, muitas pessoas morrem, sem atendimento algum. Isso veio à tona com a pandemia da COVID-19 em Manaus, após registros de alta taxa de mortalidade indígena, principalmente entre os povos Kokama e Tikuna, tanto em Manaus quanto em cidades do Alto Solimões, como Tabatinga, Benjamin Constant e Santo Antônio do Itá.

Em março de 2020, a OMS declarou o novo coronavírus uma pandemia. Embora no âmbito do governo federal do Brasil tenha se disseminado um discurso negacionista em relação à gravidade pandêmica (BBC, 2020), cada estado brasileiro passou a implementar suas próprias medidas de combate à propagação do vírus, fragmentando, de certo modo, a adoção de políticas sanitárias que deveriam ser nacionais.

Em 25 de março de 2020 foi confirmado o primeiro caso de contaminação por COVID-19 entre indígenas brasileiros. Tratava-se de uma jovem do povo Kokama, que ocupa tradicionalmente um território no município amazonense Santo Antônio do Itá (DEFENSORÍA PÚBLICA DA UNIÃO [DPU]; ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL [APIB], 2021). De acordo com a Articulação dos Povos Indígenas no Brasil (APIB), até dezembro de 2020, mais de 41 mil indígenas haviam sido contaminados pelo novo coronavírus, atingindo mais da metade dos 305 povos que vivem no Brasil, incluindo também o povo Warao, refugiado da Venezuela (APIB, 2020a)¹³.

Com a chegada da COVID-19, o governo federal passou a ser questionado pelos povos indígenas por sua omissão frente à crise sanitária. Identificou-se, por exemplo, que havia uma subnotificação dos dados divulgados pela Sesai, não só

¹³ Disponível em <https://emergenciaindigena.apiboficial.org/relatorio/>. Acesso em: 16 fev. 2021.

em relação aos casos de COVID-19 entre indígenas que se encontravam em contextos urbanos, mas também em relação a casos nas aldeias, que enfrentavam dificuldades de acesso a testes laboratoriais (PAULA; ROSALEN, 2020).

Nesse contexto, antevia-se que a COVID-19 representava um grande risco aos diferentes povos indígenas no Brasil que, por condições sociais, geográficas e políticas, estão mais vulneráveis ao vírus SARS-CoV-2 (FIOCRUZ, 2020). Além do grande número de mortes de indígenas que poderia decorrer da pandemia, temia-se, especialmente, que a doença acometesse os indígenas mais velhos, considerados guardiões dos saberes, da memória e da ciência dos povos indígenas (FEITOSA; NÓBREGA; STIGGER, 2021).

Nesse mesmo sentido, segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas), em documento elaborado em 2020, a COVID-19 tem maior impacto em certos grupos populacionais que vivem em situação de vulnerabilidade, seja por sua situação social ou por questões econômicas. A falta de dados específicos sobre os povos indígenas continuava sendo, de acordo com a OPAS e a OMS (2020), um obstáculo para compreender e abordar adequadamente os determinantes sociais e a situação da saúde desses grupos.

Cientes disso, a Apib passou, então, a adotar uma série de ações no sentido de tensionar a resposta pública à pandemia, implementando diversos repertórios de mobilização (LOSEKANN, 2016), tais como:

- levantamento e divulgação de dados sobre os impactos da COVID-19 nos povos indígenas por meio do site <https://emergenciaindigena.apiboficial.org/>, os quais destoavam dos dados oficiais divulgados pelo Ministério da Saúde via Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai), prevendo números maiores de casos e de mortes de indígenas pelo novo coronavírus (SESAI; MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020);
- encaminhamento de denúncias sobre a atuação do governo federal na condução da resposta à pandemia a diferentes órgãos do sistema de justiça, em especial, o Ministério Público Federal (MPF) e, no âmbito internacional, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos¹⁴;

¹⁴ Disponível em: <https://apiboficial.org/2020/10/02/apib-denuncia-a-comissao-interamericana-de-direitos-humanos-violacoes-de-direitos-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 11 mar. 2022.

- mobilização de uma ampla rede de apoio, incluindo organizações não governamentais, Universidades, Institutos Federais, escolas de saúde pública, para produção de dados e ações de incidência política;
- articulações no Congresso Nacional para aprovação de lei que instituísse medidas de vigilância sanitária e epidemiológica para prevenção do contágio e da disseminação da COVID-19 nos territórios indígenas. Essa lei, n. 14.021 (BRASIL, 2020a), aprovada pelo Congresso, a partir de intensa mobilização da única, à época, Deputada Federal indígena Joênia Wapichana, estabeleceu a criação do Plano Emergencial para Enfrentamento à COVID-19 nos territórios indígenas e ações de garantia de segurança alimentar, no período de calamidade pública em razão da COVID-19. Embora sancionada pela Presidência da República em 07 de julho de 2020, houve inúmeros vetos, os quais envolviam a garantia de acesso a água potável, a materiais de higiene e outras medidas voltadas aos povos indígenas, conforme Mensagem de Veto nº 378, de 7 de julho de 2020¹⁵.
- ajuizamento, em conjunto com partidos políticos, de Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) junto ao Supremo Tribunal Federal (STF). É importante ressaltar que foi a primeira vez que o movimento indígena, no caso a Apib, figurou como autor de uma ação no STF, sendo representada por um advogado indígena, Luiz Henrique Eloy Terena. Na ADPF, os indígenas pleiteavam a criação de barreiras sanitárias, a retirada de invasores das terras indígenas, o acesso de todos os indígenas ao Subsistema Indígena de Saúde, a elaboração de plano para enfrentamento e monitoramento da COVID-19 nos povos indígenas no Brasil.

Apesar da vitória dos povos indígenas em sede de liminar no STF, que reconheceu a necessidade de o Estado brasileiro adotar uma série de medidas pleiteadas pela Apib, a pandemia ainda avançava a passos largos. Segundo os dados da Apib, até 23 de outubro de 2020, a COVID-19 havia contaminado 37.653 indígenas, afetou 158 povos com 862 vítimas fatais¹⁶. Já a Sesai havia contabilizado, no mesmo

¹⁵ De acordo com Sprandel (2021, p. 79-80), “A maior parte dos vetos tem como argumento a criação de despesa obrigatória sem correspondente análise de impacto orçamentário e financeiro, violando as regras do art. 113 do ADCT. Contraditoriamente, o governo também vetou a possibilidade de autorização de liberação de crédito emergencial e da criação de fundo com esse objetivo”.

¹⁶ Disponível em <https://emergenciaindigena.apiboficial.org/>. Acesso em: 23 out. 2020.

período, 31.761 casos confirmados e 470 indígenas mortos pela COVID-19¹⁷. A disparidade entre esses números demonstrava uma disputa importante que se deu, também, em termos de regimes de verdade: qual número retratava mais fidedignamente a realidade? Qual instituição era mais confiável? Isso mobilizou também a opinião pública para questionar o modo como o Estado brasileiro estava lidando com a COVID-19 junto aos povos indígenas.

Em maio de 2022, ante a resposta insuficiente do Estado brasileiro na gestão da pandemia junto aos povos indígenas, foi realizada, por solicitação da Comissão de Defesa dos Direitos Humanos Dom Paulo Evaristo Arns, a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), a Coalizão Negra por Direitos e a Internacional de Serviços Públicos (PSI), a 50ª edição do Tribunal Permanente dos Povos (TPP), simultaneamente, em São Paulo e em Roma. Apesar de ser um tribunal de opinião, ou seja, sem efeito condenatório do ponto de vista jurídico, as decisões do TPP podem nortear manifestações de organizações internacionais, a exemplo da Comissão Interamericana de Direitos Humanos.

3 ALÉM DA PANDEMIA, OS PANDEMÔNIOS...

O início da pandemia da COVID-19 coincide com o início do segundo ano (2020)¹⁸ da extrema direita na Presidência do país, após o golpe de 2016, aprofundando um contexto de violências e de violações de direitos vivenciado pelos povos indígenas no Brasil (BRONZ; ZHOURI; CASTRO, 2020). No *Relatório Violência contra os Povos Indígenas do Brasil*, publicado anualmente pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi), os dados do ano 2020 revelam o incremento das múltiplas violências vivenciadas nos territórios indígenas: violência contra o patrimônio; violência contra a pessoa; violência por omissão do poder público; violência contra os povos indígenas livres e de pouco contato (CIMI, 2021)¹⁹. Ademais, o Relatório apresenta dados sobre os impactos da pandemia de COVID-19 entre os

¹⁷ Disponível em <https://saudeindigena.saude.gov.br/corona>. Acesso em: 23 out. 2020.

¹⁸ No escopo do presente artigo, não abordaremos os atos do Governo Bolsonaro no ano de 2019, posto que anteriores à decretação da pandemia da COVID-19. Para aprofundamento desses atos e seus impactos na política indigenista, ver estudo produzido pela organização Indigenistas Associados e pelo Inesc (2022).

¹⁹ Disponível em: [relatorio-violencia-povos-indigenas-2020-cimi.pdf](#). Acesso em: 16 maio 2022.

povos indígenas do Brasil, incluindo o processo de encarceramento de pessoas indígenas (CIMI, 2021).

Em um cenário de ampla aliança que prosperou no Governo Bolsonaro entre o agronegócio, o ultraneoliberalismo encabeçado pelo então Ministro da Economia, Paulo Guedes, e de pautas ideológicas que consideravam os indígenas atrasados e incapazes, os povos indígenas ficam entre o negacionismo da pandemia e da crise ambiental e climática e as políticas de morte²⁰ e de negação de direitos, caracterizadas por uma série de medidas e de marcos regulatórios de liberação e de desnacionalização do território, fim das políticas de reforma agrária e de proteção ambiental. Tudo isso possibilitou uma ofensiva violenta contra os territórios indígenas, camponeses e quilombolas (BARBOSA, 2020), e de outros povos e comunidades tradicionais.

Embora a paralisação na demarcação de terras indígenas e a pressão desenvolvimentista para implementar empreendimentos que impactam povos e terras indígenas se observasse em governos anteriores, como é o caso da hidrelétrica de Belo Monte, no Pará, implementada durante os governos petistas, Bolsonaro instituiu uma nova relação do Estado com os povos indígenas brasileiros, retomando práticas assimilacionistas e de entrega dos territórios ao extrativismo e à exploração não indígenas, aderindo e reverberando um discurso de ampliação das fronteiras de exploração para territórios que estavam fora do mercado de terras²¹,

²⁰ No artigo recuperamos a nomenclatura “política de morte” da narrativa política dos próprios movimentos indígenas, camponeses, quilombolas e de outras populações do campo. Em suas ações políticas denunciam, permanentemente, a natureza da concepção de desenvolvimento neoextrativista, atribuindo-lhe o sentido de ser uma “política de morte”, pelo seu caráter biocida.

²¹ O mercado de terras no Brasil foi instituído com a Lei de Terras de 1850, que passou a prever, como forma preferencial de aquisição de domínio, a compra e venda. No entanto, algumas terras no Brasil não são suscetíveis ao domínio pela compra e venda. É o caso de terras públicas, terras de marinha, terras indígenas, dentre outras. No caso das Terras Indígenas, por exemplo, a legislação brasileira veda a comercialização, práticas de arrendamento e de exploração minerária. “A regularização das terras indígenas indisponibiliza tais terras à expansão das fronteiras extrativas e, por isso, têm sido alvo histórico de ataques” (SANTOS *et al.*, 2021, p. 674). No entanto, o governo brasileiro, por meio do Gabinete de Segurança Institucional, autorizou a realização de projetos de exploração de ouro em regiões da Amazônia com grande concentração de terras indígenas, de unidades de conservação e com presença de povos isolados. Ver: <https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2021/12/general-helena-autoriza-avanco-de-garimpo-em-areas-preservadas-na-amazonia.shtml>. Seja por meio de ações deliberadas ou pelo afrouxamento da fiscalização nesses territórios ou de sufocamento das instituições públicas, o Governo Bolsonaro deu sinais claros de permissão ao genocídio, ecocídio e extermínio de povos indígenas (INA;

caracterizando, assim, a adesão sem controle do Brasil ao modelo neoextrativista (SVAMPA, 2019).

Ao promover o desmantelamento de políticas públicas de expressiva relevância para os povos indígenas, quilombolas e camponeses, ampliando, por outro lado, o espaço dos ruralistas no governo, a exemplo da Ministra da Agricultura que, anteriormente, era uma representante expoente da bancada ruralista no Congresso (BASSI, 2018), Bolsonaro emitiu autorizações, muitas vezes explícitas, de uso da violência e das armas contra os direitos estabelecidos. Segundo dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT), o ano de 2020 foi o de maior número de conflitos no campo registrados desde 1985 pela organização (CPT, 2021).

Os ataques aos direitos dos povos indígenas, implementados pelo Executivo, encontraram, no período, eco no Legislativo brasileiro. Assim, uma série de medidas tramitaram e algumas ainda tramitam perante o Congresso Nacional, no intuito de alterar as normas existentes que reconheciam e reconhecem direitos aos povos indígenas. Dentre essas medidas, citamos:

- Projeto de Lei nº 191 (BRASIL, 2020b): encaminhado pela Presidência da República à Câmara dos Deputados, permite a realização da pesquisa e da lavra de recursos minerais e hidrocarbonetos e o aproveitamento de recursos hídricos para a geração de energia elétrica em Terras Indígenas (TI). De acordo com esse projeto, os povos indígenas não terão poder de veto em relação à exploração dos seus territórios, submetendo apenas à aprovação do Presidente da República.
- Projeto de Lei nº 2633 (BRASIL, 2020c): amplia a possibilidade de regularização fundiária das terras da União por autodeclaração, anistando grileiros e criminosos ambientais de ilícitos praticados. Os títulos de propriedade poderão ser entregues a desmatadores e invasores de terras públicas, sem checar se os danos ambientais causados foram restaurados ou recuperados. Nesse sentido, esse projeto vem sendo denominado por ambientalistas como PL da Grilagem.
- Projeto de Lei nº 490 (BRASIL, 2007): conhecido como PL da Morte pelos povos indígenas no Brasil, esse projeto de lei visa transferir do Executivo

INESC, 2022).

para o Legislativo a competência para a demarcação de terras indígenas, recuperando as teses contidas na Proposta de Emenda Constitucional nº 215, que não chegou a ser aprovada em legislaturas anteriores, em razão da luta dos povos indígenas. De acordo com o PL nº 490, o usufruto exclusivo dos povos indígenas às terras que tradicionalmente ocupam, conforme a Constituição Federal, deverá ser restringido. O PL estabelece, ainda, a tese do marco temporal como uma orientação normativa, ou seja, a interpretação de que os povos indígenas só terão direito aos territórios que estiverem ocupando em 05 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federal. O projeto de lei, na prática, inviabiliza demarcações, uma vez que o Congresso Nacional é majoritariamente composto por parlamentares que não se identificam com a pauta indígena, havendo, na legislatura que se encerrou em 2022, apenas uma indígena como deputada federal, como indicado anteriormente²². O PL foi aprovado em junho de 2021 na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania da Câmara dos Deputados, que era presidida por uma importante aliada política de Bolsonaro.

- Projeto de Lei nº 3.729/2004 (*apud* ABA, 2020) (Lei Geral do Licenciamento Ambiental): embora esse PL tenha sido apresentado em legislaturas anteriores, foi na atual que o projeto, aprovado pelo plenário da Câmara dos Deputados, em caráter de urgência, passou a tramitar no Senado Federal. Não tendo sido objeto de debate público, o PL modifica substancialmente um instrumento fundamental da Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) e para a garantia do direito ao meio ambiente equilibrado (art. 225, CF): o licenciamento e a avaliação de impactos ambientais. Em 10 de maio de 2020, a Associação Brasileira de Antropologia, por meio do Comitê Povos Tradicionais, Meio Ambiente e Grandes Projetos, divulgou parecer sobre o referido PL, tendo ressaltado que:

O que está sendo proposto nos projetos de lei é a reformulação da gestão dos próprios empreendimentos, já que não haverá mais tempo, investimento, obrigatoriedade ou regulação para que sejam apresentadas “soluções” aos seus efeitos sociais e ambientais. Os cortes na legislação serão sentidos por aqueles que terão seus direitos reduzidos, conduzindo a um sofrimento social

²² Nas eleições de 2022, cinco indígenas foram eleitos para a Câmara dos Deputados.

justificado publicamente pelo avanço da Economia brasileira. Os “ganhos” imediatos podem se converter em perdas irreversíveis do ponto de vista ambiental e social. (ABA, 2020, p. 15-16).

Especificamente acerca da Fundação Nacional do Índio (Funai), atualmente, Fundação Nacional dos Povos Indígenas, a gestão até dezembro de 2022 do órgão executor da política indigenista brasileira foi questionada pela Articulação dos Povos Indígenas no Brasil (APIB) e pela Defensoria Pública da União (DPU), em Ação Civil Pública movida por ambas para pedir a saída de Marcelo Xavier da presidência da Funai. A ação, inédita para a Apib, foi ajuizada na data em que a Constituição Federal completou 33 anos de promulgação, em 05 de outubro de 2021, considerando os autores da ação que: “a permanência de Marcelo Augusto Xavier da Silva na presidência da Funai, semeando a destruição das estruturas estatais de proteção dos direitos indígenas, como se vê em diversos outros órgãos do atual governo, é a falência do Estado Democrático de Direito” (Trecho da petição inicial)²³.

A atuação do atual presidente da Funai é detalhada cronologicamente na referida Ação movida pela Apib e DPU, que destacam as seguintes práticas contrárias aos direitos e interesses dos povos indígenas: retardar processos de demarcação de Terras Indígenas que já estavam em andamento; nomeação de missionário para a Coordenação Geral de Índios isolados e de recente contato; edição da Instrução Normativa (IN) nº 09/2020 (DPU; APIB, 2021), que permite a certificação de propriedades privadas em áreas de ocupação tradicional indígena; publicação do Ofício Circular nº 28/2020/COGAB (DPU; APIB, 2021), que impede a assistência jurídica aos grupos e comunidades classificados como “indígenas integrados”, classificação essa não recepcionada pela Constituição de 1988 e rechaçada pelos povos indígenas e pela comunidade acadêmica; publicação da Resolução n. 4/ (DPU; APIB, 2021), visando determinar quem é ou não é indígena a partir de critérios do Estado, em afronta à Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho, incorporada à legislação brasileira; dentre outras medidas²⁴.

²³ Disponível em <https://apiboficial.org/files/2021/10/ACP-DPU-APIB-versao-final-1.pdf-1.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

²⁴ Outras atuações da Fundação Nacional do Índio sob a Presidência de Marcelo Xavier, ofensivas aos direitos dos povos indígenas podem ser lidas em: <https://apiboficial.org/2021/10/05/apib-e-dpu-pedem-afastamento-do-presidente-da-funai-na-justica/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

No que se refere à execução da política de regularização fundiária de terras indígenas, atribuição precípua da Funai, Santos *et al.* (2021) informam que, no período de 2019 a 2021, “[...] a Funai não iniciou os procedimentos de regularização fundiária de nenhuma reivindicação de povos indígenas” (p. 688).

Dentre as medidas tomadas pelo ex-Presidente da Funai, Marcelo Xavier, estava o pedido de investigação e de abertura de inquéritos policiais contra lideranças indígenas críticas à gestão Bolsonaro, configurando processos de intimidação e de silenciamento²⁵ dos povos indígenas. De acordo com Santos *et al.* (2021, p. 676):

O atual presidente da Funai é o delegado federal Marcelo Xavier, que atuou na Comissão Parlamentar de Inquérito da Funai e do Incra, como assessor da Frente Parlamentar Agropecuária, apoiando a investigação de supostas irregularidades na demarcação das terras indígenas. A gestão policial da Funai vem sendo feita tanto por uma postura de não diálogo com organizações indígenas, que defendem a demarcação dos territórios, quanto pela prática de perseguição a funcionários e lideranças indígenas. O método de instalação de inquéritos policiais e investigações intimida, mas também inverte a missão constitucional da Funai de zelar e proteger os direitos dos povos indígenas.

Trata-se de aplicação do *modus operandi* do Governo Bolsonaro às políticas indigenistas (INA; INESC, 2022), a exemplo do que verificamos nas políticas ambientais, culturais, educacionais, dentre outras: uma corrosão por dentro, ao que a Ministra Carmen Lúcia do Supremo Tribunal Federal, em julgamento conjunto, realizado em março de 2022, da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 760 e da Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão nº 54, chamou de fenômeno da “cupinização” institucional²⁶.

Nesse contexto, os assassinatos do indigenista Bruno Pereira e do jornalista inglês Dom Philips, em junho de 2022, não parecem ser um ponto fora da curva de

²⁵ Em abril de 2021, a Articulação dos Povos Indígenas no Brasil e a *Indigenous Peoples Rights Internacional* publicaram a obra “Uma anatomia das práticas de silenciamento indígena” (APIB, 2020b), em que analisam 9 casos de silenciamento dos povos indígenas no Brasil, a partir de um olhar ampliado acerca dos processos de criminalização de lideranças indígenas. A publicação também oferece um conjunto de sugestões e iniciativas de boas práticas a serem adotadas não só pelo poder público, mas por toda a sociedade. Disponível em: <https://apiboficial.org/2021/05/11/uma-anatomia-das-praticas-de-silenciamento-indigena/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

²⁶ Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/quentes/362907/carmen-lucia-fala-da-cupinizacao-institucional-do-meio-ambiente>. Acesso em: 2 abr. 2022.

uma gestão que desrespeitou sistematicamente os direitos dos povos indígenas e de indigenistas. Como apresenta o dossiê elaborado pela organização Indigenistas Associados e pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (INA; INESC, 2022, p. 195), a Nova Funai, sob Bolsonaro, tensionou os limites da legalidade em favor da agenda do ruralismo predatório, contrariando os fundamentos constitucionais da política indigenista.

Foucault (2005), analisando a constituição de uma forma de poder moderno, a qual o autor denominou de biopoder ou de biopolítica, centrada no fazer viver e deixar morrer, compreende que o racismo é um elemento central demarcador da diferença:

[O racismo] é, primeiro, o meio de introduzir afinal, nesse domínio da vida de que o poder se incumbiu, um corte: o corte entre o que deve viver e o que deve morrer. No contínuo biológico da espécie humana, o aparecimento das raças, a distinção das raças, a hierarquia das raças, a qualificação de certas raças como boas e de outras, ao contrário, como inferiores, tudo isso vai ser uma maneira de fragmentar esse campo do biológico de que o poder se incumbiu; uma maneira de defasar, no interior da população, uns grupos em relação aos outros. Em resumo, de estabelecer uma cesura que será do tipo biológico no interior de um domínio considerado como sendo precisamente um domínio biológico. [...]. Essa é a primeira função do racismo: fragmentar, fazer cesuras no interior desse contínuo biológico a que se dirige o biopoder. De outro lado, o racismo terá sua segunda função: terá como papel permitir uma relação positiva [...]. A morte do outro não é simplesmente a minha vida, na medida em que seria minha segurança pessoal; a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal), é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura. (FOUCAULT, 2005, p. 304-305, inserção nossa).

Ao racismo incube realizar a linha de corte entre aquelas vidas cuja função do Estado será de fazê-las viver e aquelas vidas que serão deixadas para morrer. Refletindo a partir dessa analítica foucaultiana, Mbembe (2018, p. 18) conclui: “[...] na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado”, ao que o autor denomina de necropoder ou necropolítica. Citando Goldberg, Mbembe aponta que o “[...] necropoder pode assumir várias formas: o terror da morte real ou uma forma mais ‘benevolente’, cujo resultado é a destruição de uma cultura para ‘salvar o povo’ de si mesmo” (GOLDBERG *apud* MBEMBE, 2018, p. 31, grifos do autor).

Em reforço, na ocasião em que a Apib recorreu a instâncias internacionais de direitos humanos, especialmente a Comissão e a Corte Interamericana de Direitos Humanos, para denunciar as práticas violentas do poder instituído no Brasil, por exemplo, o Governo brasileiro acusou as lideranças indígenas de cometerem crime de lesa pátria²⁷.

Assim, mesmo no contexto da pandemia, o governo federal continuou pondo em marcha a política como “uma forma de guerra” (MBEMBE, 2018) contra os povos indígenas ou, nas palavras de Paloschi (2021), a “violência como prática de governo”. Não bastava, portanto, que o coronavírus atuasse livremente nos territórios indígenas, mas garantir que a máquina incessante de retirada de direitos e de esfacelamento das políticas de Estado estivesse em pleno funcionamento, aproveitando a “distração midiática” para *fazer a boiada passar*.

Intrínseco a esse processo está uma racionalidade que classifica os grupos entre aqueles cuja vida merece proteção estatal e aqueles cuja vida é dispensada no exercício do poder. De acordo com Mbembe (2018, p. 135), “[...] nesse caso, a soberania é a capacidade de definir quem importa e quem não importa, quem é ‘descartável’ e quem não é”. Em razão de todo esse contexto de múltiplas ofensivas contra os povos indígenas, seus territórios e seus apoiadores, os indígenas apresentaram, em agosto de 2021, mais uma denúncia, ainda pendente, contra o Presidente Jair Bolsonaro perante o Tribunal Penal Internacional, em Haia. De acordo com os advogados indígenas da Apib que assinaram a petição, Bolsonaro foi denunciado por genocídio contra povos indígenas uma vez que, no seu governo, adotou-se uma “uma política anti-indígena explícita, sistemática e intencional”, na qual os órgãos e as políticas públicas, antes dedicados à proteção dos povos indígenas, foram transformados em ferramentas de perseguição às lideranças indígenas e seus apoiadores²⁸.

Tudo isso nos leva a crer que há um conjunto de ações do governo federal em plena concertação com interesses políticos, econômicos e religiosos, em referência às alianças com alguns grupos missionários e neopentecostais. Não se trata

²⁷ Disponível em: <https://apiboficial.org/2020/09/18/nota-publica-a-omissao-lesa-a-patria/> e <https://veja.abril.com.br/blog/matheus-leitao/comunidade-indigena-reage-apos-ataques-de-general-helena-contra-apib/>. Acesso em: 8 abr. 2022.

²⁸ Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-08-09/bolsonaro-e-denunciado-por-genocidio-em-haia-em-processo-guido-por-advogado-indigena.html>. Acesso em: 10 maio 2022.

de “balbúrdia” ou de reunião de pessoas ao acaso, mas de um projeto articulado de poder e de país que autoriza perseguições e políticas de morte.

Mais do que uma simples disputa com megaprojetos de mineração em Terras Indígenas, por exemplo, está em jogo a própria existência desses povos enquanto coletividades e, na mesma toada, a própria existência dos seus territórios enquanto espaços da sociobiodiversidade. A ofensiva empreendida contra os povos indígenas é a mesma ofensiva empreendida contra a Amazônia, o Cerrado, a Caatinga e todos os biomas, porque o neoextrativismo²⁹ e a hiperexploração só se interessam por algumas formas de vida – e não é a dos povos indígenas e de seus apoiadores.

Os megaprojetos criam, segundo Calveiro (2021), verdadeiras economias extrativas de enclave. Ainda que abrandadas discursivamente pelo ideário de redistribuição de renda e de garantia de emprego, a realidade tem demonstrado que tais projetos aprofundam desigualdades e empobrecem (LANG, 2016). Assim, a “[...] riqueza ecológica [de los territorios] termina convertida en una maldición” (GUDYNAS, 2016, p. 21), ou seja, os grupos sociais que conseguiram manter, por suas práticas tradicionais, espaços conservados do planeta, assegurando uma ampla e riquíssima biodiversidade, são justamente aqueles que enfrentam a fúria do capital na sua atual fase. Passam a ser despojados, perseguidos e expulsos dos territórios que ajudaram a manter de pé. Como resultado, as expulsões acabam gerando territórios de devastação e de morte (CALVEIRO, 2021).

A despeito de todas as denúncias de comunidades, grupos sociais, povos indígenas e estudiosos, os impactos da atividade extrativista, especialmente a mineração nos territórios ocupados por diferentes populações na América Latina, parecem não gerar nenhum efeito no sentido de alterar essa realidade.

²⁹ Acosta (2016, p. 50-51) menciona que “[...] extrativismo tem sido um mecanismo de saque e apropriação colonial e neocolonial. Esse extrativismo, que assumiu diversas roupagens ao longo do tempo, forjou-se na exploração das matérias primas indispensáveis para o desenvolvimento industrial e o bem-estar do Norte global. E isso foi feito sem levar em conta a sustentabilidade dos projetos extrativistas ou o esgotamento de recursos. Soma-se, ainda, o fato de que a maior parte da produção das empresas extrativas não se destina ao consumo no mercado interno, mas sim à exportação. Apesar das dimensões dessa atividade econômica, enormes, ela gera um benefício nacional muito escasso”. Por neoextrativismo, chamamos a nova fase extrativista do capitalismo mundial que não se confunde com o extrativismo de molde colonial, mas que, em muitos aspectos, se assemelham, como a dependência, os processos de violência, a base agrária-mineral, grandes propriedades de terra, voltada para exportação, dentre outros.

Em verdade, conforme Gudynas (2016), há uma verdadeira teologia política dos extrativismos, que acabaram se convertendo em atos de fé. Nesse sentido:

Es impactante que los promotores de los extractivismos ignoren, desestimen o activamente rechacen todos esos argumentos y datos, para seguir defendiendo esos emprendimientos. Los debates en muchos sitios ya dejaron de manejar argumentos y esa defensa se hace desde la fe. Se tiene fe en que generarán bienestar económico, se cree que habrá alguna tecnología que impedirá los impactos ambientales, y se está convencido en que representa progreso. (GUDYNAS, 2016, p. 13).

Desse modo, a era dos extrativismos globais só se tornou possível com uma potente aliança entre os governos e grandes corporações econômicas, as quais tem ampliado seu domínio territorial, especialmente em locais onde há disponibilidade de mão de obra barata e de bens comuns, além da inexistência ou de afrouxamento de legislações ambientais e de fiscalizações, possibilitando o saque neocolonial (ACOSTA, 2016). Tudo isso sob o argumento da necessária modernização do Estado para redução da pobreza e das desigualdades. Acosta (*apud* IHU, 2011, s.p.) destaca as violências múltiplas ligadas ao extrativismo:

A violência parece configurar um elemento consubstancial do extrativismo, um modelo bio-depredador por excelência. Há violência produzida pelo Estado a favor dos interesses das empresas extrativistas, sobretudo transnacionais. Violência camuflada como ações de sacrifício indispensável de alguns poucos para garantir o bem-estar da coletividade, independentemente da orientação ideológica dos governos.

No contexto de um crescimento infinito à custa, inclusive, da capacidade do próprio planeta de renovar seus ciclos, o Antropoceno³⁰ ou Capitaloceno³¹ vai ultrapassando as barreiras de autorregeneração³², possibilitando que se fale em

³⁰ Antropoceno foi um termo cunhado por Paul Crutzen (2002) para nomear o que o autor compreende ser uma nova era geológica, a partir das grandes intervenções humanas, o que tem interferido nos ciclos que moldam e sustentam as múltiplas formas de vida no planeta Terra.

³¹ Alberto Acosta (2016) prefere o termo Capitaloceno ao invés de Antropoceno para caracterizar as alterações no sistema Terra provocadas não por toda e qualquer intervenção humana no planeta, mas pela ação do sistema capitalista que se estende por todos os campos da vida social, econômica, cultural, jurídica, etc.

³² Aqui, referimo-nos aos limites planetários, identificados com as mudanças climáticas, a destruição da camada de ozônio, a perda da biodiversidade, a dispersão de químicos e novas substâncias, a acidificação dos oceanos, as perturbações no ciclo hidrológico-global, as mudanças no uso do

ciclos geológicos provocados pela ação humana. Assim, na busca incessante de reduzir custos de produção, ampliando as margens de lucro, os empreendimentos vão se alocando em territórios diferentes do globo, fagocitando, cada vez mais, espaços ainda não dominados pela lógica extrativista para torná-los “funcionais à lógica do capital” (LANG, 2016, p. 28). Isso tem uma relação bastante próxima com a pandemia do novo coronavírus, conforme enunciou Els Lagrou (2020):

As epidemias são também o resultado de uma relação extrativista das grandes cidades com as florestas. Elas surgem nas franjas das florestas ameaçadas, nos interstícios da fricção interespecie e de lá são rapidamente transportadas para o mundo inteiro através de caminhões, barcos e aviões. Elas podem ter sua origem na área intersticial entre a floresta e a cidade, a área rural do grande agronegócio alimentício, notória para o surgimento de novas gripes virulentas que podem virar pandemias.

As conclusões de Lagrou também se manifestaram nas falas de lideranças indígenas no Ceará, conforme trabalho de Brissac (2021). De acordo com o autor:

[...] entre as causas da pandemia, na visão dos membros de suas respectivas comunidades [indígenas Pitaguary, Tapeba, Anacé e Tremembé de Almofala], os entrevistados apontaram para uma resposta da natureza a um ‘mal-cuidado’, a tantas agressões perpetradas pela humanidade. (p. 436).

4 A RESISTÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS NO CEARÁ

No Ceará, estado da região Nordeste do Brasil, a Federação dos Povos e Organizações Indígenas do Ceará (FEPOINCE) compilou, até 31 de dezembro de 2020, 1017 casos confirmados e 9 óbitos entre indígenas por COVID-19 (FEPOINCE, 2021).

De acordo com a Fepoince, há aproximadamente 36 mil indígenas do Ceará, pertencentes a mais de 15 povos diferentes, distribuídos em, pelo menos, 20 municípios (FEPOINCE, 2021). No entanto, até 2022, apenas a Terra Indígena Córrego João Pereira, localizada nos municípios de Itarema e Acaraú, de ocupação tradicional do povo Tremembé, encontrava-se integralmente regularizada, com Decreto de homologação expedido em 2003. É importante ressaltar que os processos de regularização fundiária de Terras Indígenas no Brasil são expressivamente morosos,

so, as alterações nos ciclos do nitrogênio e do fósforo e os aerossóis de origem antropogênica. Disponível em: <https://www.anthropocene.info/>. Acesso em: 8 abr. 2022.

seja pela complexidade burocrática ou pelas disputas com grupos de poder, como é exemplo o caso da Terra Indígena Tapeba, em Caucaia, Ceará, iniciado em 1985 e que permanece sem conclusão até os dias atuais (BARRETTO FILHO, 2017).

As violências e violações de direitos, inclusive territoriais e fundiários, vividos pelos povos indígenas no Ceará potencializaram o agravamento da pandemia, seja pela situação de confinamento enfrentada por muitos povos, como é exemplo a Aldeia de Monguba (Município de Pacatuba) na Terra Indígena Pitaguary ou a Aldeia da Ponte, na Terra Indígena Tapeba (Município de Caucaia), seja pela dificuldade de instalação de barreiras sanitárias em razão da indefinição dos territórios indígenas.

No Ceará, o primeiro caso de infecção pela COVID-19 entre indígenas foi registrado pela Sesai no dia 20 de abril de 2020. No dia 29 do mês seguinte, o estado já contava com 120 casos confirmados e 2 óbitos (FEITOSA; NÓBREGA; STIGGER, 2021).

Diante da rápida evolução da doença, os povos indígenas no estado, assim como ocorria nacionalmente, passaram a tomar iniciativas próprias de levantamento de dados e de adoção de medidas que pudessem reduzir a propagação do vírus. Assim, ainda no mês de abril, a Fepoince denunciou a situação ao Ministério Público Federal e à Defensoria Pública da União no Ceará, uma vez que, segundo os indígenas, o Dsei Ceará e a Fundação Nacional do Índio não estavam garantindo uma resposta adequada à pandemia, seja em termos de atenção à saúde, seja em termos de proteção dos territórios e de garantia de segurança alimentar, com entrega de cestas básicas.

No que dizia respeito à necessidade de garantia de ações de segurança alimentar para os povos indígenas no Estado, tanto o MPF quanto a DPU provocaram a Funai e a Companhia Nacional de Abastecimento (Conab), para a entrega de cestas básicas às comunidades indígenas. Nesse sentido, em 15 de junho de 2020, o MPF recomendou ao Presidente da Funai e ao da Conab que garantissem a continuidade da distribuição de cestas de alimentos às comunidades indígenas do Ceará enquanto durasse a situação de pandemia da COVID-19.

Já a Defensoria Pública da União ajuizou a Ação Civil Pública nº 0804666-81.2020.4.05.8100, perante a Justiça Federal no Ceará, objetivando garantir a mediata entrega de cestas básicas de alimentos, fornecimento de materiais de higiene, equipamentos de proteção individual e assistência necessária de saúde

às comunidades indígenas do estado, situadas ou não em terras indígenas demarcadas.

Em 15 de abril de 2020, o titular da 4ª Vara Federal no Ceará indeferiu o pedido de urgência nessa ação entendendo que:

Em suma, penso que o Governo Federal está desempenhando e exercendo suas atribuições de assistência aos indígenas na crise desencadeada pelo COVID-19, tendo elaborado planos de ação minimamente satisfatórios para enfrentar o problema. Dentro das suas limitações orçamentárias e estruturais, quando comparadas com a gravidade da circunstância, não se pode dizer também que haja retardo ou omissão estatal patentes na sua implementação, que imponham a excepcional intromissão do Judiciário em esfera eminentemente administrativa e operacional, por definição estranha à função do juiz de intérprete e fiscal da lei. (FUNAI, 2020).

A referida decisão diferiu, portanto, do que se observou no âmbito da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) movida pela Apib no Supremo Tribunal Federal (STF), em que o relator da ação, o Ministro Luis Roberto Barroso, reconheceu uma série de ações necessárias a serem tomadas pelo Poder Público em razão e sua omissão no acompanhamento da pandemia da COVID-19 junto aos povos indígenas.

No Ministério Público Federal no Ceará, foi instaurado o Inquérito Civil nº 1.15.000.000836/2020-88, para acompanhar as medidas adotadas pelo poder público, relativas à saúde e segurança alimentar das comunidades indígenas no enfrentamento à pandemia da COVID-19. Nesse Inquérito, em 03 de junho de 2020, o MPF expediu as recomendações em que determinava, ao Chefe do Dsei Ceará e ao Secretário Especial de Saúde Indígena (Sesai), a adoção de um conjunto de medidas, dentre elas: a necessidade de acompanhamento dos casos nas aldeias, a aquisição e distribuição de testes rápidos nas terras indígenas, a distribuição de equipamentos de proteção e materiais de higiene. Naquele momento, o estado do Ceará concentrava quase 10% dos casos de COVID-19 em indígenas no Brasil, com taxa de incidência de 249 casos para cada 100 mil habitantes, índice mais que duas vezes superior à média nacional.

A partir de 15 de junho, devido à falta de confiabilidade nas informações produzidas por órgãos governamentais³³, a Fepoince passou a compilar e a divulgar,

³³ Nesse âmbito, enquadra-se, inclusive, a presença indígena no Estado do Ceará. De acordo com o DSEI Ceará, o número de indígenas cadastrados é de 24.167 indígenas (BRISSAC, 2021, p.

por conta própria, os dados sobre os casos de contaminação e óbitos ligado à COVID-19 entre indígenas no Ceará. Conforme Brissac (2021, p. 437),

[...] no dia 6 de maio, de acordo com [...] o Ministério da Saúde, haveria sete casos confirmados entre indígenas no Ceará (todas as etnias). Entretanto, na mesma data, já eram oito casos confirmados somente entre os Tapeba (Aldeia da Ponte e Trilho).

Ao final do mês de julho, o número de indígenas acometidos pelo vírus já ultrapassava os 300, contabilizando 4 óbitos, segundo boletim semanal da Fepoince (2021).

Diante dos avanços da pandemia e da ausência de políticas públicas eficazes para atenuar a situação de vulnerabilidade alimentar, econômica e sanitária na população indígena, a Federação lançou uma campanha buscando apoio aos povos indígenas no Ceará. (PERES, 2020).

A campanha foi apenas uma das ações articuladas pela Fepoince no enfrentamento da pandemia do novo coronavírus, podendo ser listadas, ainda: a) apoio para instalação de barreiras sanitárias nas comunidades indígenas que podiam contar com essa iniciativa; b) a elaboração de informes e boletins para acompanhamento do avanço da COVID-19 nas terras indígenas, divulgados no site www.fepoince.org; c) encaminhamento de denúncias ao Ministério Público Estadual e Federal; d) realização de encontros, palestras, entrevistas e *lives* para divulgação de informações; e) confecção de faixas informativas e aluguel de carros de som para veiculação de mensagens de conscientização sobre o controle da pandemia nas diferentes aldeias indígenas no estado.

Apenas nos meses de junho e julho de 2020, foram entregues, pela Fepoince, 74.780 máscaras de proteção individual, 1.033 cestas de alimentos, 495 kits de higiene e limpeza, 100 faixas informativas sobre a COVID-19, beneficiando os povos indígenas de todas as regiões do Ceará, conforme informações disponíveis no site da Federação³⁴.

As ações da Fepoince podem ser caracterizadas como um campo de práticas de vigilância popular da saúde e do ambiente. De acordo com Carneiro e Pessoa (2020, p. 4):

423), enquanto para a Fepoince esse número é de aproximadamente 36 mil.

³⁴ Disponível em: <https://www.fepoince.org/balan%C3%A7o-da-campanha-fepoince>. Acesso em: 2 maio 2022.

Gabinetes de crise em favelas (Ribeiro, 2020; Cannabrava, 2020), comitês populares (Coronavirus..., 2020), articulações solidárias, plataformas (Todo Mundo, 2020), observatórios acadêmico-populares (Observatório dos Impactos do Coronavírus nas Comunidades Pesqueiras, 2020), barreiras sanitárias populares (Observatório de Territórios Sustentáveis e Saudáveis da Bocaina, 2020) e portais de monitoramento participativo da doença na internet, como o 'Quarentena indígena' (Quarentena indígena, 2020) e o 'Quilombos sem COVID-19' (Observatório da COVID-19 nos Quilombos, 2020), são algumas das formas que, espontaneamente, têm surgido nas favelas e nos territórios de povos tradicionais para dar conta de enfrentar a COVID-19 num ambiente em que várias injustiças se combinam.

Tais ações de vigilância popular em saúde e em ambiente não pretendem substituir o papel do Estado (CARNEIRO; PESSOA, 2020), tanto que a Fepoince também recorreu ao sistema de justiça para assegurar os direitos dos povos indígenas no contexto da pandemia. São ações que visam, eminentemente, a garantir visibilidade e a participação dos povos e comunidades tradicionais nas políticas de saúde, de vigilância e de proteção ao meio ambiente, o que contribui para que essas políticas sejam socioterritorialmente mais adequadas à realidade desses grupos, considerando, ainda, os diversos desafios econômicos, políticos, sociais vividos por eles.

Por meio dessas ações coletivas articuladas com a Apib, a Fepoince trouxe para a arena pública a disputa acerca da gravidade da crise, ao expor a situação de vulnerabilidade alimentar e de saúde dos povos indígenas no Ceará, incidindo na mídia local, regional e nacional. Ao movimentarem inúmeros atores sociais não indígenas, tais ações transformaram a resposta estatal à pandemia em um problema público, ou seja, uma situação sensível e perceptível para diferentes setores da sociedade (GUSFIELD, 1981).

Em razão da atuação da Fepoince na pandemia da COVID-19, a Assembleia Legislativa do Ceará outorgou à entidade o Prêmio Frei Tito de Alencar de Direitos Humanos de 2021, entregue também a outros 24 coletivos e movimentos sociais no estado que, durante a pandemia, se auto-organizaram como redes de solidariedade³⁵.

³⁵ Disponível em: <https://www.al.ce.gov.br/index.php/ultimas-noticias/item/99170-101221premiofreitito>. Acesso em: 14 jan. 2022.

No que diz respeito às micropolíticas ou ações de resistência cotidiana desenvolvidas pelos povos indígenas no Ceará, especialmente pelas mulheres indígenas, em seus territórios, para enfrentarem a pandemia de COVID-19, traremos aqui alguns exemplos, a partir das entrevistas realizadas.

Em algumas Terras Indígenas, foi possível, ainda que a área não estivesse totalmente demarcada, realizar bloqueios, evitando o acesso de não índios ao território. Foi o que aconteceu na Terra Indígena Lagoa Encantada, do povo Jenipapo-Kanindé, na Terra Indígena Pitaguary e na Reserva Indígena Taba dos Anacé. Acerca dessa última:

O portão foi pensado como uma forma de combate e manter o controle das famílias. Ele é realizado pelos próprios indígenas, do grupo de brigadistas que tem na Reserva Indígena e Comissão Indígena pra manter o controle da entrada e da saída. A gente não pode receber visitas, né? Somente o necessário. Não pode receber também galegos, por exemplo. Somente carros que fornecem alimentos para dentro da Reserva. O portão iniciou no mês de março, logo quando iniciou a quarentena. Não lembro a data ao certo, mas acho que foi 23 de março [de 2020] que iniciou o portão. E manter o portão tá sendo um desafio para a aldeia [...]. E tá sendo muito útil assim, porque antes as famílias tinham mais visitas, acessos de pessoas de fora, as famílias de Matões, também, que ficavam entrando e saindo daqui e agora isso foi, não é que é proibido, mas isso foi barrado até que se passe a quarentena. (Liderança Indígena Anacé 1, em entrevista realizada em 11 de maio de 2020).

Sobre as novas rotinas de cuidados com higienização de produtos e alimentos, contatos com indígenas que estavam trabalhando e fazendo o fluxo aldeia-cidade, dentre outras medidas para evitar a propagação do novo coronavírus, as entrevistas nos dão uma perspectiva de uma ampla alteração nas dinâmicas comunitárias:

[...] quando eles [marido e filho que estavam trabalhando fora] chegam em casa, eles não entram. Do lado mesmo de fora de casa, eles tomam banho, já colocam a roupa de molho num balde com água e aí é que eles entram dentro de casa, né? Todos os dois fazem essa rotina hoje, né? [...]. A gente conversa com todos, mas não tem mais aquele abraço, não tem mais aquele cheiro. A gente tem tido isso. E a mudança de você ter que tomar banho fora de casa, tendo banheiro dentro de casa. (Liderança Pitaguary, em entrevista realizada em 08 de maio de 2020).

De início foi, assim, muito impactante a gente não poder se reunir, fazer um almoço ou comemorar alguma coisa. Então, foi tudo uma outra adaptação, né, de vivência mesmo, da família. [...] a gente é muito coletivo. As famílias indígenas somos muito coletivo aqui. Por exemplo, a minha rua é a minha família e a partir do momento que a gente disse é quarentena, é isolamento, os meus primos, os meus tios já não puderam mais vir visitar, a gente não tá podendo mais compartilhar o que a gente compartilhava antes, como fazer tapioca, fazer o toré, essas coisas, esses hábitos culturais que a gente teve que deixar um pouco, deixar mesmo enquanto passe a pandemia. (Liderança Anacé1, em entrevista realizada em 11 de maio de 2020).

Quando a gente vem do supermercado, a gente geralmente se higieniza primeiro e depois vamos higienizar as coisas, né? Se for verdura, tem a quiboá, a gente coloca a quiboá na bacia com água. Se for a parte de mistura, né, que ele vem num saco, a gente higieniza o saco, tira de dentro do saco e já coloca numa vasilha, eu já faço isso, já para colocar dentro da geladeira numa vasilha. Tem uma senhora aqui, tu acredita, que eu não fui mais na casa dela. Porque no dia que eu fui, no dia que começou eu fui lá, né? Aí, ela veio me abraçar, e eu disse: não, vizinha, não pode. Aí a gente foi conversar com ela e ela olhou pra mim assim: “Então quer dizer que eu não posso mais abraçar ninguém?” Mulher, aquilo dali me deu uma dor tão grande... Que quando ela vê a gente, ela já vai abraçando, sabe? Aí eu digo, não vou mais lá não. Eu evitei de ir lá por causa disso. Então, a gente procura ter cuidado com os troncos-velhos porque eles são mais sensível, né? Mais delicado. Aí a gente procura evitar. Quando vai, vai sempre de máscara [...]. Levo um álcoolzinho em gel na bolsa pra passar essa segurança pra eles, né? (Liderança Anacé2, entrevista realizada em 14 de julho de 2020).

Mudou muita coisa. Começa, primeiramente, as vendas de Artesanatos, os encontros do movimento indígena. Era o que tava ajudando a gente ir levando, a renda, e também parou os estudos. Então veio a pandemia e teve que parar tudo. (Liderança Jenipapo-Kanindé, em entrevista realizada em 07 de julho de 2020).

Houve uma alteração nas dinâmicas comunitárias voltadas a maiores cuidados em termos de alimentação, o que partia, também, de uma preocupação coletiva de autocuidado. Era preciso atender todas as famílias da aldeia, evitando que algumas delas passassem por situações de insegurança alimentar, o que possibilitou a constituição, ainda que informal, de “uma corrente das famílias, para, assim, umas ajudarem as outras” (liderança Anacé1). Nesse sentido, não só a Fepoince fez campanhas de doações de alimentos, mas as próprias organizações locais de cada povo também fizeram projetos e articulações com parceiros

específicos, como o Serviço Social do Comércio, que doou alimentos via Programa Mesa Brasil:

Devido às doações, que o Mesa Brasil faz as doações, a gente tem comido bastante verdura. A gente também tá com umas plantaço aqui [...] a gente tá plantando o couve-manteiga, o tomate, essas coisas, né? A gente tá plantando essas coisas básicas, o cheiro-verde, a cebolinha. [...] as meninas ali da retomada, vizinho daqui, plantam feijão, essas coisas e quando a gente vai lá, eles mandam feijão. Essa semana fizeram a farinhada e mandaram as coisas da farinhada pra gente e tudo o que eles fazem lá, eles dividem com a gente aqui, né? [...] com quinze dias que começou essa pandemia, [...] famílias da Santa Rosa já estavam passando necessidades e não tinham como se alimentar. Foi aí que eu disse “pois, Climério, vamos dar início na campanha”, porque a gente ia deixar mais pra frente um pouquinho. Então dá início à campanha pra gente começar a arrecadar alimentos pra poder fornecer às famílias da Santa Rosa. E quando a gente iniciou a campanha, a campanha não era inicialmente só para Japuara. Era Santa Rosa e Japuara. Fazer essas duas pontes, né? (Liderança Anacé2, entrevista realizada em 14 de julho de 2020).

A Associação [indígena local, no caso a Acita] tem sido esse instrumento, porque é através de ofício que a gente tem conseguido essas doações, inclusive frutas da Ceasa, a gente tem conseguido também, entendeu? Tá sobrevivendo, na realidade. Não é vivendo, é sobrevivendo mesmo. A gente tem corrido aqui atrás bastante, tentado ajudar além de si, ajudar a pessoa que tá nesse critério aí de pessoa que precisa, anteriormente eu não estava, mas agora eu preciso. Mas além de me ajudar, eu tenho tentado ajudar aos parentes que a gente tem aqui e que a gente vê que tá passando necessidade no momento. (Liderança Tapeba, em entrevista realizada em 17 de julho de 2020).

A gente tem feito uma campanha maravilhosa aqui dentro da aldeia também, para fazer máscaras. Porque a gente vimos que as famílias nem todas tinham condições de comprar máscara. E foi num período que você procurava máscara por todo canto e não se encontrava. A gente não encontrava nem nas farmácias para vender, né? Então, a gente fez a campanha e eu acho que a gente fez para mais de 1.500 máscaras. Além de distribuir dentro da nossa própria aldeia, a gente também ajudou outros povos. (Liderança Pitaguary, em entrevista realizada em 08 de maio de 2020).

As campanhas solidárias iniciaram desde março, no início da quarentena, os segmentos de mulheres, jovens, lideranças, cada segmento fez uma cesta básica para as famílias. Foram nomeadas as famílias que tinham necessidade, foram doadas. (Liderança Anacé1, em entrevista realizada em 11 de maio de 2020).

Além das alterações na rotina comunitária, também se verificou alterações nas rotinas organizativas das aldeias. Assim, as reuniões entre as comunidades, antes realizadas presencialmente, tiveram que ser feitas de forma remota. O uso das tecnologias, especialmente de grupos de *whatsapp* e *Google Meet*, também foi observado no repasse de informações sobre o novo coronavírus e no cuidado coletivo. Em tempos de desinformação e de *fakenews*, esses grupos de proximidade, com os vizinhos e as lideranças das aldeias, foram essenciais para evitar o aumento do contágio e da contaminação, havendo o cuidado no repasse de informações confiáveis.

Então, outra coisa, nós temos um grupo dentro da comunidade, um grupo de whatsapp, que toda semana eu boto três áudios para eles, falando da importância de ficarem em casa, de se prevenir, de, sabe assim, a gente tá sempre dando instruções nesse grupo. (Liderança Pitaguary, em entrevista realizada em 08 de maio de 2020).

A questão das mídias sociais, a gente tem utilizado bastante, mandando mensagens. Sempre chega nos nossos whatsapps mensagens com esses cuidados que tem que ter. E agora, mais recente, a Fepoince, junto com a Apoinme [Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo], conseguiu fazer um áudio. E aí a gente tem passado nas comunidades alertando mesmo. Passa o carro de som avisando, colocando essa preocupação. Cada comunidade, hoje, tem um grupo da sua comunidade específico. Também temos o grupo geral que é para todo mundo e aí dentro desses grupos a gente também tem tentado fazer, conscientizar as pessoas frente a isso, né? E no mais é as reuniões remotas que a gente tem tentado fazer com as lideranças pelo menos uma vez por mês. (Liderança Tapeba, em entrevista realizada em 17 de julho de 2020). Aqui a gente se ajuda, manda uma folhas, uns chás...as enfermeiras divulgam a importância de se proteger! Tem informação de todo jeito aí. A escola [indígena] fez campanha, fez live na internet, explicam pras crianças: Usem máscara, é assim. Nos terreiros, a gente vai gritando pra saber como o povo tá e a gente vai levando [...]. (Liderança Kanindé2, entrevista realizada em 07 de julho de 2020).

A pandemia de COVID-19, como vimos, a despeito de todo o esforço dos povos indígenas, potencializou as desigualdades e discriminações anteriormente existentes. É o que se percebe na fala da liderança Tapeba entrevistada:

Anteriormente à pandemia, a gente já estava nesse estado de vulnerabilidade e hoje mais do que nunca. Tendo em vista que a maioria dos nossos

parentes, a renda que se tem é por conta da agricultura, é por conta da pescaria. O extrativismo da palha, que é esse período que vai chegar agora, de julho pra frente. A questão da colheita da questão da fruta de época, que geralmente os parentes botam dentro de uma bacia e vai vender porta a porta, em Fortaleza. A gente sabe que essa dificuldade que a gente tá tendo de poder sair e correr atrás do nosso pão de cada dia. Mas a gente nota que os entes, tanto municipais, estaduais e federais não tem tido tanto essa preocupação, tanto é que foi necessário que a gente fizesse uma denúncia junto ao Ministério Público, tendo em vista que a gente vê a questão da Sesai que não tinha um plano específico de combate à COVID. [...] A Funai tem conseguido essa questão da cesta básica, mas os demais serviços que a Funai tem que é ofertado pra gente, a gente tem tido essa dificuldade. Fiscalização, principalmente. (Liderança Tapeba, em entrevista realizada em 17 de julho de 2020).

As micropolíticas desenvolvidas pelos povos indígenas no Ceará exemplificam as resistências cotidianas empreendidas por esses grupos em um contexto de pandemia que exigiu, inclusive, reinvenções de formas de reexistir e de estar junto, mesmo em tempos de distanciamento social imposto pelo novo coronavírus. Reinventar-se coletivamente foi a palavra de ordem do movimento indígena, que promoveu criativas formas de encontros: reuniões *online*, *lives*, mensagens em grupos de *whatsapp*, entre outros.

Além desses, os povos indígenas, como vimos, também movimentaram uma ampla gama de repertórios de resistência – desde mobilizações perante os órgãos de estado: MPF, DPU, Funai, DSEI, Justiça Federal, etc., passando por campanhas de doação de alimentos e de material de higiene; produção de dados e informações sobre os povos indígenas e a pandemia, em estreita articulação com organizações não governamentais de apoio, a exemplo do Centro de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos da Arquidiocese de Fortaleza (CDPDH), Centro de Estudos do Trabalho e de Assessoria ao Trabalhador e à Trabalhadora (CETRA) e o Centro de Pesquisa e Assessoria (ESPLAR). Tudo isso permitiu que enfrentassem a pandemia e os pandemônios, mobilizando, inclusive, os não indígenas para a luta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto no Ceará quanto no contexto nacional, identificamos que o Subsistema de Saúde Indígena foi posto em cheque na pandemia, tendo sido constatados

problemas relativos a não consideração de indígenas nas cidades, à subnotificação de casos, à dificuldade de acessos a testes laboratoriais, etc. Isso levou os povos indígenas a constituírem seus próprios bancos de dados acerca dos impactos da COVID-19, a acionarem diferentes instâncias do sistema de justiça, incluindo o Supremo Tribunal Federal, a mobilizarem de uma ampla rede de apoiadores, além realizarem campanhas diante da ausência de políticas públicas eficazes nos âmbitos alimentar, econômico, sanitário, etc.

Novas práticas de cuidados com higienização de produtos e alimentos, apoio para instalação de barreiras sanitárias nas comunidades indígenas, confecção de faixas informativas e aluguel de carros de som para veiculação de mensagens de conscientização sobre o controle da pandemia, novas rotinas organizativas que incluíam reuniões *online*, *lives*, mensagens em grupos de *whatsapp*, representaram formas criativas adotadas pelos povos indígenas para resistirem e se reinventarem coletivamente em um contexto de pandemia e de pandemônios. Todas essas ações objetivavam garantir, a partir de práticas de vigilância popular da saúde e do ambiente, que os povos indígenas pudessem sobreviver à COVID-19 e continuar sua forte atuação em defesa dos seus territórios contra as inúmeras ofensivas extrativistas impulsionadas pela necropolítica em curso.

Como pretendemos demonstrar nesse artigo, em resposta às ações e omissões estatais no contexto da pandemia da COVID-19, os povos indígenas no Brasil e especificamente no Ceará organizaram-se para a defesa do direito de continuarem existindo, desenvolvendo políticas próprias que tem garantido sua autonomia, sua vida e sua segurança alimentar. A atuação do Governo Federal e a do movimento indígena marcaram posições distintas nesse cenário, produzindo regimes diferenciados e, muitas vezes conflitantes, de condução de respostas à pandemia. Em tempos de necropolítica e de racismo ambiental, nos quais populações periféricas, negras, indígenas e camponesas sentem muito mais que outras os efeitos de um cenário pandêmico, os pandemônios se somam a um cenário já de intensas desigualdades e discriminações em suas distintas interseccionalidades.

Como buscamos demonstrar, a arquitetura normativa que garantiu, de 1988 até 2019, os direitos dos povos indígenas foi sendo corroída por dentro, a partir de expedientes infralegais e de projetos de lei em tramitação, contando com uma aliança perversa entre o Executivo e o Legislativo, bastante confortável com

a ampla inserção dos interesses do agronegócio e da bancada conservadora nas pautas presidenciais. Os ataques aos direitos dos povos indígenas, implementados pelo Executivo, encontraram amplo eco no Legislativo brasileiro, completando o cerco dos pandemônios aos quais nos referíamos.

No caso do Ceará, em razão da morosidade já observada anteriormente em relação à demarcação das terras indígenas, a pandemia trouxe, além de todos os impactos que afetaram a sociedade brasileira como um todo, o diferencial de implicar na paralisação dos estudos desenvolvidos em diversos Grupos de Trabalho de demarcação que iniciariam ou estavam em campo quando dos primeiros casos de contágio do novo coronavírus. O resultado, até agora, é ainda a não autorização de retorno das equipes para os territórios indígenas, como é o caso da Terra Indígena Anacé.

Em situações-limite, entre a vida, o adoecimento e a morte, os povos indígenas não seguiram o caminho da resignação ou do fatalismo, mas promoveram ações coletivas que, inclusive, passaram a tensionar os poderes instituídos, transformando o luto em luta. As micropolíticas desenvolvidas pelos povos indígenas do Ceará evidenciam formas concretas de antagonismo frente à pandemia e à necropolítica instituída pelo neoextrativismo. As múltiplas violências inerentes a uma política de desenvolvimento predatório, próprias do neoextrativismo, adquirem potência quando geridas em reuniões ministeriais de caráter sigiloso, como as que destacamos no presente artigo.

Se a pandemia e os pandemônios pretendem “passar a boiada” e dar continuidade, mais do que nunca, à política de morte dos povos indígenas, eles estão dispostos a incidir em todos os espaços, articulando ações de r-existência. Parafraseando Conceição Evaristo (2016), se a pandemia e os pandemônios haviam combinado de acabar com os povos indígenas, estes haviam se articulado e atuado para não morrer nem deixar a boiada passar.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. Extrativismo e neoextrativismo: duas faces da mesma maldição. In: DILGER, Gerhard; LANG, Mirim; PEREIRA FILHO, Jorge (Org.). *Descolonizar o imaginário: debates sobre pós-extrativismo e alternativas ao desenvolvimento*. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2016. p. 47-85.

AMARAL, Adriana. Etnografia e pesquisa em cibercultura: limites e insuficiências metodológicas. *Revista USP*, São Paulo, v. 1, n. 86, p. 122-35, jun./ago. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13818/15636>. Acesso em: 6 jul. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA [ABA]. *Parecer Técnico-Científico sobre proposta de votação da nova Lei Geral do Licenciamento Ambiental* (Projeto de Lei 3.729/2004). Brasília: ABA, 2020. Disponível em: https://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/wp-content/uploads/2021/05/Parecer_Te%CC%81cnico-Cienti%CC%81fico_Comite%CC%82_da_ABA_PL-3.729-2004.pdf. Acesso em: 9 dez. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS [ABEP]. *Risco de espalhamento da COVID-19 em populações indígenas: considerações preliminares sobre vulnerabilidade geográfica e sociodemográfica*. ABEP, [online], [s.l.], 2020. Disponível em: <http://www.abep.org.br/site/index.php/demografia-e-COVID-19/1638-risco-de-espalhamentoda-COVID-19-em-populacoes-indigenas-consideracoes-preliminares-sobre-vulnerabilidadegeografica-e-sociodemografica>. Acesso em: 12 ago. 2021.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL [APIB]. *Nossa luta é pela vida*. Covid-19 e povos indígenas: o enfrentamento das violências durante a pandemia. APIB: Brasília, 2020a. Disponível em <https://emergenciaindigena.apiboficial.org/relatorio/>. Acesso em: 16 fev. 2021.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL [APIB]. *Uma anatomia das práticas do silenciamento indígena*. Brasília, DF: APIB, 2020b. Emergência Indígena – dados COVID-19. Disponível em: http://emergenciaindigena.apiboficial.org/dados_COVID19/. Acesso em 18 de abr. 2022.

DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO [DPU]; ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL [APIB]. Ao juízo da vara cível da subseção judiciária de Brasília. Brasília, DF: DPU; APIB, 5 out. 2021. Disponível em: <https://apiboficial.org/files/2021/10/ACP-DPU-APIB-versao-final-1.pdf-1.pdf>. Acesso em: 7 out. 2021.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Challenges facing Latin American peasant movements under progressive governments and new right-wing parties: the case of Brazil. *Latin American Perspectives*, [s.l.], v. 47, n. 5, p. 94-112, 2020.

BARRETTO FILHO, Henyo Trindade. “Protagonismo” como vulnerabilização em demarcação de terras indígenas: o caso do acordo judicial para demarcar a Terra Tapeba. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 37, n. 75, p. 217-240, 2017.

BASSI, Bruno Stankevicius. Quem é a turma da Tereza Cristina, a nova ministra da Agricultura: bancada ruralista perdeu tamanho, mas não o poder. *The Intercept Brasil*,

[online], 16 nov. 2018. Disponível em: <https://theintercept.com/2018/11/15/tereza-cristina-ruralistas/>. Acesso em: 5 out. 2022.

BBC NEWS BRASIL. Relembre frases de Bolsonaro sobre a covid-19. *BBC News Brasil*, [online], 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53327880>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. *Lei n. 9.836*, de 23 de setembro de 1999. Acrescenta dispositivos à Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, que "dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências", instituindo o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena. Brasília, DF: Presidência da República, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9836.htm. Acesso em 16 de fev. 2021.

BRASIL. Decreto n. 7.336, de outubro de 2010. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Ministério da Saúde, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2012. Disponível em <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7336&ano=2010&ato=72ac3aq5EMVpWT539#:~:text=APROVA%20A%20ESTRUTURA%20REGIMENTAL%20E,SA%C3%9ADE%2C%20E%20D%C3%81%20OUTRAS%20PROVID%C3%8ANCIAS>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. *Lei n. 14.021*, de 7 de julho de 2020. Dispõe sobre medidas de proteção social para prevenção do contágio e da disseminação da Covid-19 nos territórios indígenas; cria o Plano Emergencial para Enfrentamento à Covid-19 nos territórios indígenas; estipula medidas de apoio às comunidades quilombolas, aos pescadores artesanais e aos demais povos e comunidades tradicionais para o enfrentamento à Covid-19; e altera a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, a fim de assegurar aporte de recursos adicionais nas situações emergenciais e de calamidade pública. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14021.htm. Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL. *Projeto de Lei n. 191/2020*. Regulamenta o § 1º do art. 176 e o § 3º do art. 231 da Constituição para estabelecer as condições específicas para a realização da pesquisa e da lavra de recursos minerais e hidrocarbonetos e para o aproveitamento de recursos hídricos para geração de energia elétrica em terras indígenas e institui a indenização pela restrição do usufruto de terras indígenas. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2236765>. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. *Projeto de Lei n. 2633/2020*. Altera a Lei nº 11.952, de 25 de junho de 2009, que

dispõe sobre a regularização fundiária das ocupações incidentes em terras situadas em áreas da União; a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, que institui normas para licitações e contratos da administração pública; a Lei nº 6.015, de 31 de dezembro de 1973, que dispõe sobre os registros públicos; a fim de ampliar o alcance da regularização fundiária e dar outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020c. Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2252589>. Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL. *Projeto de Lei n. 490/2007*. Regulamenta o art. 231 da Constituição Federal, para dispor sobre o reconhecimento, a demarcação, o uso e a gestão de terras indígenas; e altera as Leis nºs 11.460, de 21 de março de 2007, 4.132, de 10 de setembro de 1962, e 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2007. Disponível em <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/345311>. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRISSAC, Sérgio. Povos indígenas do Ceará frente à COVID-19: perspectivas Tapeba, Anacé, Pitaguary e Tremembé no início da pandemia. In: BRASIL. Ministério Público Federal. *Perícia em antropologia no MPF: primeiras contribuições no combate à pandemia da COVID-19*. Brasília, DF: MPF, 2021. p. 422-47.

BRONZ, Deborah; ZHOURI, Andréa; CASTRO, Edna. Passando a boiada: violação de direitos, desregulação e desmanche ambiental no Brasil. *Antropolítica*, Niterói, n. 49, p. 8-4, 2020.

CALVEIRO, Pilar. *Resistir al neoliberalismo: comunidades y autonomías*. Buenos Aires: CLACSO; Ciudad de México: Siglo XXI, 2021.

CÁRDENAS, Jorge Alberto Meneses. Etnografia digital multilocalizada: jovens estudantes universitários estudando em casa nos dias de covid-19. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 29, n. 2, p.1-19, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/175177>. Acesso em: 25 set. 2022.

CARDOSO, Marina. Políticas de saúde indígena no Brasil: do modelo assistencial à representação política. In: LANGDON, Esther Jean; CARDOSO, Marina (Org.). *Saúde indígena: políticas comparadas na América Latina*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2015. p. 83-106.

CARNEIRO, Fernando Ferreira; PESSOA, Vanira Matos. Iniciativas de organização comunitária e covid-19: esboços para uma vigilância popular da saúde e do ambiente. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, 2020.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA [CPT]. *Conflitos no campo: Brasil 2020*. Goiânia: CPT Nacional, 2021. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/downloads?task=download.send&id=14242&catid=41&m=0>. Acesso em: 27 out. 2021.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO [CIMI]. *Relatório violência contra os povos indígenas do Brasil: dados de 2020*. Rio Branco: CIMI, 2021. Disponível em: [relatorio-violencia-povos-indigenas-2020-cimi.pdf](#). Acesso em: 16 maio 2022.

CRUTZEN, Paul. Geology of Mankind. *Nature*, Texas, v. 415, n. 23, jan. 2002. Disponível em: [www.geo.utexas.edu/courses/387h/PAPERS/Crutzen2002.pdf](#). Acesso em: 29 nov. 2021.

EVARISTO, Conceição. *Olhos D'Água*. Rio de Janeiro: Pallas; Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FEDERAÇÃO DOS POVOS E ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO CEARÁ [FEPOINCE]. *Povos Indígenas no Ceará e Informativo Fepoince de 11 de janeiro de 2021*. Fortaleza: FEPOINCE, 2021.

FEITOSA, Maria da Conceição Alves; NÓBREGA, Luciana Nogueira; STIGGER, David Rodrigues. gente combinamos de não morrer: resistances autochtones en temps de pandémie dans l'État du Ceará, au Brésil. *Aminando/En Marche!*, [s.l.], n. 3, p. 40-3, 2021.

FERRAZ, Claudia Pereira. A etnografia digital e os fundamentos da antropologia para estudos qualitativos em mídias online. *Aurora: revista de arte, mídia e política*, São Paulo, v. 12, n. 35, p. 46-69, jun./set. 2019. Doi: https://doi.org/10.23925/v12n35_artigo3

FOUCAULT, Michael. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS [FUNAI]. Nota: notícia sobre suposto processo contra a Funai por inércia é falsa. *Gov.br [online]*, maio 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2020/nota-noticia-sobre-suposto-processo-contra-a-funai-por-inercia-e-falsa>. Acesso em: 8 abr. 2021.

GARNELO, Luiza. O SUS e a saúde indígena: matrizes políticas e institucionais do subsistema de saúde indígena. In: TEIXEIRA, Carla Costa; GARNELO, Luiza (Org.). *Saúde indígena em perspectiva: explorando suas matrizes históricas e ideológicas*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2014. p. 107-42.

GUDYNAS, Eduardo. Teología de los extractivismos. *Tabula Rasa*. Bogotá, n. 24, p. 11-23, jan./jun. 2016.

GUSFIELD, Joseph. *The culture of public problems: drinking-driving and the symbolic order*. Chicago; London: University of Chicago Press, 1981.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. *Os indígenas no Censo*

Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

INDIGENISTAS ASSOCIADOS [INA]; INESC. Fundação anti-indígena: um retrato da Funai sob o governo Bolsonaro. *Inesc*, [online], Brasília, 2022.

INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS [IHU]. A maldição da violência. O extrativismo posto a nu. Artigo de Alberto Acosta. *Instituto Humanitas Unisinos*, [online], São Leopoldo, 17 out. 2011. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/noticias/501892-a-maldicao-da-violencia-o-extrativismo-posto-a-nu-artigo-de-alberto-acosta>. Acesso em: 6 jul. 2021.

LAGROU, Els. Nisun: a vingança do povo morcego e o que ele pode nos ensinar sobre o novo coronavírus. *Blog da Biblioteca Virtual do Pensamento Social*, [online], [s.l.], 16 abr. 2020. Disponível em: <https://blogbvps.wordpress.com/2020/04/13/nisun-a-vinganca-do-povo-morcego-eo-que-ele-pode-nos-ensinar-sobre-o-novo-corona-virus-por-els-lagrou/>. Acesso em: 14 mar. 2022.

LANG, Miriam. Introdução: alternativas ao desenvolvimento. In: DILGER, Gerhard; LANG, Mirim; PEREIRA FILHO, Jorge (Org.). *Descolonizar o imaginário: debates sobre pós-extrativismo e alternativas ao desenvolvimento*. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2016. p. 25-44.

LINS, Beatriz Accioly; PARREIRAS, Carolina; FREITA, Eliane Tânia de. Estratégias para pensar o digital. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 29, n. 2, e181821, 2020. Doi: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v29i2pe181821>

LOSEKANN, Cristiana. A política dos afetados pelo extrativismo na América Latina. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 20, p. 121-64, ago. 2016.

MBEMBE, Achile. *Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MICHAELIS. Pandemia. *Michaelis [online]*. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 12 mar. 2022.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; SALES, Mary Valda Souza; CAVALCANTE, Tárσιο Ribeiro. Cultura digital e recursos pedagógicos digitais: um panorama da docência na COVID. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 8-32, 2021. Doi: DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8309>

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE [OPAS]; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE

[OMS]. *Combate à pandemia de covid-19 reunião de alto nível dos ministros da saúde: visão geral das medidas específicas de saúde pública para os grupos populacionais em situação de vulnerabilidade- o caso dos povos indígenas*. [Documento 5]. 1. rev. Washington, DC: OPAS; OMS, 2020. Disponível em: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52067/OPASBRACOV1920054_por.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 6 jun. 2021.

PALOSCHI, Dom Roque. Violência como prática de governo: uma dolorosa e dramática realidade no Brasil de Bolsonaro. *In: CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO [CIMI]. Relatório violência contra os povos indígenas do Brasil: dados de 2020*. Rio Branco: CIMI, 2021. Disponível em: [relatorio-violencia-povos-indigenas-2020-cimi.pdf](#). Acesso em: 16 maio 2022.

PAULA, Luís Roberto de; ROSALEN, Juliana. *Uma visualização da pandemia da covid-19 entre povos indígenas no Brasil a partir dos boletins epidemiológicos da Sesai* (período 01.04.20 a 29.05.2020). Brasília, DF: ABA, 2020. Disponível em http://www.aba.abant.org.br/files/20200601_5ed561c92875e.pdf. Acesso em: 6 ago. 2021.

PERES, Yara. Campanha alivia situação de indígenas atingidos pela pandemia no Ceará. *Agência Econordeste*, 06 jun. 2020. Disponível em: <https://agenciaeconordeste.com.br/campanha-alivia-situacao-de-indigenas-atingidos-pela-pandemia-no-ceara/>. Acesso em 28 set. 2021.

RODRIGUES, Clayton de Souza. Ser indígena na cidade: pandemia do covid-19 e a negação de direitos a povos indígenas em Manaus. *In: ALMEIRA, Alfredo Wagner Berno; MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo; ALEIXO, Eriki (Org.). Pandemia e Território*. São Luís: UEMA Edições; PNCSA, 2020. p. 493-508.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. Brasil: pandemia e pandemônio. *CULT: Centro de Estudos Multidisciplinares em cultura*, [online], Salvador, 2020. Disponível em <http://www.cult.ufba.br/wordpress/brasil-pandemia-e-pandemonio/>. Acesso em: 11 mar. 2022.

SANTOS, Anderlany Aragão dos; MENEZES, Marcela; LEITE, Acácio Zuniga; SAUER, Sérgio. Ameaças, fragilização e desmonte de políticas e instituições indigenistas, quilombolas e ambientais no Brasil. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 3, p. 669-98, out. 2021.

SECRETARIA DE SAÚDE INDÍGENA [SESAI]; MINISTÉRIO DA SAÚDE. Boletim Epidemiológico. *Gov.br*, [online], 2020.

SPRANDEL, Marcia Anita. Análise do Veto 27, de 2020 - Plano emergencial para enfrentamento à covid-19 nos territórios indígenas e medidas de apoio a diversas comunidades. *In: ALMEIRA, Alfredo Wagner Berno; MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo;*

ALEIXO, Eriki (Org.). *Pandemia e Território*. São Luís: UEMA Edições; PNCSA, 2020. p. 79-96.

SVAMPA, Maristela. *As fronteiras do neoextrativismo na América Latina: conflitos socioambientais, giro ecoterritorial e novas dependências*. São Paulo: Elefante, 2019.

TRINDADE, Sara Dias; SANTO, Eniel do Espírito. Competências digitais de docentes universitários em tempos de pandemia: análise da autoavaliação Digcompedu. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 100-16, 2021. Doi: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8336>

VERDUM, Ricardo. Epidemias, território e povos indígenas: contribuição a uma antropologia histórica crítica. In: ALMEIRA, Alfredo Wagner Berno; MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo; ALEIXO, Eriki (Org.). *Pandemia e Território*. São Luís: UEMA Edições; PNCSA, 2020. p. 265-82.

Sobre as autoras:

Luciana Nogueira Nóbrega: Doutora em Sociologia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), com bolsa do CNPq. Mestre e graduada em Direito pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisadora nas áreas de direitos dos povos indígenas, conflitos socioambientais, direitos humanos e direitos socioambientais, feminismo e movimentos de mulheres, democracia e América Latina. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Étnicas e o Observatório de Direitos Indígenas da UFC. **E-mail:** lunobrega.adv@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-4766-2418>

Anna Erika Ferreira Lima (In memoriam): Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestra em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA/UFC). Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela UFC. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE). Coordenadora do Programa de Doutorado Interinstitucional em Geografia (UFC/IFCE). Foi Chefe do Departamento de Extensão Social e Cultural (DESC-PROEXT/IFCE), desenvolvendo pesquisas na área de Geografia Humana, Relações Étnico-Raciais, Povos Indígenas, Comunidades Tradicionais e Soberania Alimentar. **E-mail:** annaerika@ifce.edu.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-8290-9802>

Lia Pinheiro Barbosa: Doutora em Estudos Latino-Americanos pela Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Ciências Sociais pela UFC. Professora Adjunta I da Universidade Estadual do Ceará (UECE), no Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS), no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) e na Faculdade de Educação de Crateús (FAEC). Pesquisadora

Entre a pandemia e os pandemônios – estratégias indígenas para barrar a “boiada passando” no Brasil

do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO). Investiga as seguintes temáticas: Pensamento Crítico Latino-Americano, Movimentos Sociais Campesinos e Indígenas, Educação do Campo, Feminismos Latino-Americanos, Epistemologias. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. **E-mail:** lia.barbosa@uece.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-0727-9027>

Recebido em: 30/06/2022

Aprovado para publicação em: 06/12/2022

**Povos indígenas e transformações na universidade:
Conflitos e dilemas étnicos nos caminhos que se bifurcam**

***Indigenous peoples and transformations at the
university: Ethnic conflicts and dilemmas in the forking
paths***

***Pueblos indígenas y transformaciones en la universidad:
Conflictos y dilemas étnicos en caminos que se bifurcan***

João Francisco Kleba Lisboa¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v23i51.872>

Resumo: A partir de pesquisa etnográfica entre acadêmicos indígenas em Roraima, o artigo destaca dois episódios paradigmáticos envolvendo racismo e autoidentificação étnica que aconteceram em campo, para refletir sobre as transformações que vêm ocorrendo tanto nas universidades quanto no movimento indígena. O conflito – ou encontro – de diferentes epistemes no ambiente acadêmico torna este um *locus* de disputas em torno da etnicidade, das práticas culturais e dos direitos indígenas. A (re)afirmação da identidade e da presença indígena na universidade acaba sendo uma forma de realizar a sua própria produção e organização da diferença, ressaltando demarcadores étnicos, epistêmicos, territoriais e culturais. Por fim, trago um trecho da Aula Magna de Davi Kopenawa Yanomami na UFRR para refletir sobre a lógica das transformações (ou bipartições/bifurcações) indígenas, que continuam a ocorrer no meio universitário com o risco de este revelar-se um labirinto: um caminho tortuoso, perigoso e confuso como costuma ser a mente dos brancos.

Palavras-chave: Povos Indígenas; Universidade; transformação.

Abstract: Based on ethnographic research among Indigenous academics in Roraima, the article highlights two paradigmatic episodes involving racism and ethnic self-identification, which took place during my fieldwork, to reflect on the transformations that are occurring both in universities and in the Indigenous movement. The conflict – or encounter – of different epistemes in the academic environment makes this a locus of disputes around ethnicity, cultural practices and Indigenous rights. The (re)affirmation of Indigenous

¹ Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil.

identity and their presence at the university is a way of carrying out its own production and organization of difference, which highlights ethnic, epistemic, territorial and cultural demarcations. Finally, I bring an excerpt from the Davi Kopenawa Yanomami's Master Class at UFRR to reflect on the logic of Indigenous transformations (or bipartitions/bifurcations) that continue to occur in the university environment, with the risk of this reveal itself to be a labyrinth: a tortuous, dangerous and confusing path, as the white minds usually are.

Keywords: indigenous peoples; university; transformation.

Resumen: A partir de una investigación etnográfica realizada entre académicos indígenas de Roraima, el artículo destaca dos episodios paradigmáticos de racismo y autoidentificación étnica, ocurridos en el campo, para reflexionar sobre las transformaciones que se vienen dando tanto en las universidades como en el movimiento indígena. El conflicto – o encuentro – de diferentes epistemes en el ámbito académico hace de este un lugar de disputas en torno a la etnicidad, las prácticas culturales y los derechos indígenas. La (re) afirmación de la identidad y presencia indígena en la universidad es una forma de llevar a cabo su propia producción y organización de la diferencia, destacando demarcaciones étnicas, epistémicas, territoriales y culturales. Finalmente, traigo un fragmento del Aula Magna impartida por Davi Kopenawa Yanomami en la UFRR para reflexionar sobre la lógica de las transformaciones (o biparticiones/bifurcaciones) indígenas, que siguen ocurriendo en el ámbito universitario con el riesgo de que esto se revela como un laberinto: un camino tortuoso, peligroso y confuso, como suelen ser las mentes blancas.

Palabras llave: pueblos Indígenas; universidad; transformación.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de minha pesquisa de doutorado a respeito dos acadêmicos indígenas em Roraima, sobretudo no âmbito da Universidade Federal (UFRR). Além das dificuldades materiais e afetivas que envolvem a vida de um estudante indígena em Boa Vista, ingressei em um debate sobre os diferentes saberes e formas de conhecimento que se entrelaçam, algo que acompanha a presença crescente de indígenas em um meio acadêmico com regras e valores próprios, a convivência com seus professores, disciplinas, modelos, metodologias e hábitos.

Um debate, portanto, que pode ser qualificado como *epistemológico*, cuidando para não separar aquilo que no Ocidente chamamos de *episteme* de suas contrapartidas materiais, orgânicas, sensoriais, e nem de partir de uma pressuposta divisão transcendente entre humano e não humano, muito similar àquela outra entre ocidental e não-ocidental (LATOIR, 1994). Ou seja, tentar não impor um

modelo cartesiano de *cogito* que, se funciona para pensar as ciências em jogo nas universidades, talvez seja estranho para os grupos indígenas que buscam o ensino superior em Roraima.

Como disse Manuela Carneiro da Cunha (2009, p. 309), é necessário “[...] encontrar uma forma para o conhecimento científico e o conhecimento tradicional viverem lado a lado”. E como aponta Antonella Tassinari (2012, p. 20),

[o] humor, o sonho, o silêncio, as disposições corporais, a criança, a exterioridade, o canto, a dança, o ritual, a imitação são alguns dos caminhos que somos convidados a trilhar para nos aproximar dos modos de conhecimento indígena.

Dentro deste debate, a palavra onipresente talvez seja *interculturalidade*. Utilizada em praticamente todo material publicado sobre educação indígena, o conceito provoca acirradas controvérsias, permite múltiplas abordagens, move defensores e opositores com igual afinco, assim como disputas em torno de seu real significado (BERGAMASCHI; MENEZES, 2017; BERGAMASCHI, 2014; PALADINO; CZARNI, 2012; JULIÃO, 2011). Destaco, dentre outras, a seguinte questão: trata-se de um encontro de saberes ou de (mais) uma forma colonialismo? Seria uma mistura entre ambas as alternativas, ou ainda, nenhuma das duas?

Em outros países da América Latina, a discussão sobre indígenas na universidade – e sobre universidades indígenas – existe há mais tempo e é fortemente marcada pelo debate acerca da interculturalidade, ou educação intercultural. Destacam-se os trabalhos de Daniel Mato (2014, 2015, 2016), que atualmente coordena o Projeto de Pesquisa “Diversidade Cultural, Interculturalidade e Educação Superior” do Instituto Internacional de Educação Superior da UNESCO na América Latina e Caribe (IESALC). Mas pode-se remontar a outros autores, indígenas ou não, como Natalio Hernández (2007) sobre o caso mexicano ou Catherine Walsh (2007) sobre o Equador. Na esteira de publicações em torno das *teorias decoloniais*, merece destaque a proposta de “descolonizar a universidade” (GROSGOQUEL; HERNÁNDEZ; VELÁSQUEZ, 2016) levantada por Santiago Castro-Gómez (2007), assim como a noção de *racismo epistêmico* trazida por Ramón Grosfoguel (2007).

Cabe-nos perguntar qual a contribuição que a antropologia, uma ciência em permanente crise há algumas décadas, pode dar à proflua discussão em torno da interculturalidade no ensino superior. Afinal, no rol de disciplinas que

compõem o pensamento europeu, a antropologia é capaz de exercer o papel de uma *contraciência*, na definição dada por Michel Foucault (1999). Foucault via a antropologia, juntamente com a psicanálise, como duas disciplinas que abordam as demais ciências humanas *contra a corrente*, dirigindo-se sempre ao lado de fora, “ao que constitui seus limites exteriores” (p. 396), seja da noção moderna de homem ou da própria racionalidade ocidental. Como propõe Foucault, “a etnologia aloja-se no interior da relação particular que a *ratio* ocidental estabelece com todas as outras culturas” (p. 395).

Levando a sério essa definição, se a antropologia – que Foucault e outros autores franceses preferem chamar de etnologia – ocupa posição privilegiada na relação entre as outras culturas e a razão ocidental, podemos arriscar dizer que, senão no Ocidente ao menos no Brasil, a casa dessa *ratio* é a universidade². E se olharmos de perto é bem ali que essas outras culturas – no caso os Macuxi, Wapichana, Ingaricó, Wai-Wai, entre outros povos indígenas – já se encontram. Mais do que entrar em uma instituição de ensino para serem “moldados” conforme os desígnios desta, esses indígenas têm suas próprias concepções a respeito de o que estão fazendo ali e qual o sentido desse(s) processo(s) educacional(is) em suas vidas e na de suas comunidades. Meu objetivo, portanto, foi ver como se dá esse choque de diferentes modelos e expectativas, inspirando-me nas palavras de Mariza Peirano (1995, p. 45), de que “é na sensibilidade para o confronto ou o diálogo entre teorias acadêmicas e nativas que está o potencial de riqueza da antropologia”.

2 TRANSFORMAÇÕES NA UNIVERSIDADE

Nos anos 1960, Darcy Ribeiro via na universidade o caminho para combater a penúria, o analfabetismo e a fome de milhões de brasileiros, o que configurava para ele um “indisfarçável fracasso nacional” (RIBEIRO, 1962, p. 14). Para isso, acusava o caráter de privilégio classista das universidades, dado o seu restritíssimo acesso às elites, e propunha a sua completa transformação em um instrumento de “independência cultural e técnica” (Idem, p. 18). Darcy Ribeiro continuou nas

² Por exemplo, a respeito do texto de Kant *O conflito das faculdades*, escreve Jaques Derrida (1999): “O conceito de *universitas* é mais que o conceito filosófico de uma instituição de pesquisa e de ensino, é o conceito da própria filosofia, e é a Razão, o princípio de razão, antes, como *instituição* (p. 112).

décadas seguintes a ter essa preocupação com a educação em geral e o ensino universitário, sendo esse um dos temas mais presentes em sua obra enquanto intelectual e político – destacando-se a criação da Universidade de Brasília e os Centros Integrados de Educação Pública (os CIEPs) no Rio de Janeiro, entre outras iniciativas.

Outros antropólogos também se dedicaram ao tema. Gilberto Velho, por exemplo, escreveu diversos textos à imprensa em suas colunas durante as décadas de 80 e 90 do século XX, expondo as mazelas do ambiente universitário brasileiro, como sucateamento, falta de recursos, riscos à autonomia e à produção científica, mas também imobilismo, falta de diálogo interno e corporativismo. São textos, alguns com mais de trinta anos, que espantam pela proximidade e familiaridade dos problemas que ainda persistem. Mesmo assim, uma ideia fica clara: “Não é possível pensar-se em um projeto nacional, a longo prazo, em que a universidade pública não esteja cada vez mais presente, produzindo conhecimento e formando quadros” (VELHO, 2002, p. 256).

Hoje, sem que esses problemas tenham sido superados, a universidade é cada vez mais vista pelos povos indígenas como um caminho para que eles também superem as mazelas causadas pelo (neo)colonialismo decorrente do contato com a sociedade brasileira. A ideia de Darcy Ribeiro de que a universidade deveria estar voltada para o bem coletivo – naquele caso, a superação nacional do subdesenvolvimento – não deixa de fazer eco com o que ouvi frequentemente de lideranças, professores e comunidades indígenas, de que não se deve esquecer o compromisso que os estudantes têm perante seu povo, de que não se deve fazer ou se tornar “como os brancos”, que só pensam em si: “O saber ou a técnica, por competentes que sejam, nada significam, se não se perguntam para que e para quem existem e operam, se não se perguntam a quem servem, se não se perguntam se há convivência do sábio com o cobiçoso” (RIBEIRO, 1986, p. 10).

Intelectuais indígenas do Brasil (BANIWA, 2006; BENITES, 2012) e de outros países (FIXICO, 2003; TUHIWAI SMITH, 1999) demonstram a importância de se manter uma diferença de comportamento e de atitude em relação aos saberes ocidentais, refletindo sobre o fato de que estes foram impostos por meio de um processo histórico violento e integracionista de colonização/escolarização, ao mesmo tempo em que os percebem como possivelmente úteis para seus propósitos

sociais, políticos etc. Segundo essa visão, o desafio para as comunidades indígenas talvez não esteja (apenas) nos saberes ocidentais em si, mas na questão “o que fazer com eles?”. E a resposta a esse dilema, paradoxalmente, não se encontra nas universidades.

Tal questão remete ao texto clássico de Max Weber (2008), *A ciência como vocação*, onde, ao se perguntar qual o sentido de ciência enquanto vocação na modernidade, o sociólogo recorre a Tolstói para dizer que não vê qualquer sentido nela, uma vez “[...] que não possibilita responder à indagação que realmente nos importa – ‘Que devemos fazer? Como devemos viver?’ De fato, é incontestável que resposta a essas questões não nos é tornada acessível pela ciência”. Nessa conferência, dirigida a jovens estudantes alemães em 1918 na Universidade de Munique, Weber já apontava o processo de assemelhamento dos institutos de ciências a “empresas de ‘capitalismo estatal’”, em que o trabalhador (naquele caso, o professor assistente) é privado dos meios de produção. Eis o dilema fáustico que envolve o conhecimento científico no Ocidente. Não deve ser motivo de espanto, portanto, que povos e comunidades indígenas prefiram manter uma postura cética e resistente em relação aos processos ocidentais de aprendizagem.

No mesmo ano em que Weber proferia sua palestra, ocorria em terras sul-americanas o levante dos estudantes de Córdoba, contra o autoritarismo em sala de aula e a favor de uma reforma universitária que conferisse respeito no tratamento e participação nas instâncias decisórias aos jovens universitários, além de autonomia e democratização da universidade. Tinha início um movimento estudantil que se espalhou por aquele país e além dele, lançando as bases para a construção de uma instituição acadêmica latino-americana consoante com princípios republicanos modernos e ecoando até hoje nas universidades do continente. A Reforma de Córdoba, portanto, foi um movimento exitoso que botou a juventude (os estudantes) no primeiro plano dos acontecimentos políticos de sua época e contribuiu para uma universidade mais aberta e democrática (FREITAS NETO, 2011).

Cinquenta anos depois, as universidades estariam mais uma vez no epicentro da efervescência política no Ocidente e em países do bloco socialista europeu. Seja em Paris, em Praga ou Varsóvia, na Califórnia ou no Brasil, a grande rebelião estudantil de 1968 foi marcada pelo retorno das utopias, dos ideais de liberdade, da força espontânea e questionadora dos jovens, desafiando tanto as burocracias

engessadas, regimes autoritários e a brutalidade da polícia quanto o comodismo e os valores burgueses e as promessas materiais da sociedade de consumo. Olgária Matos (1989, p. 13) refere-se a esses acontecimentos na capital francesa como uma “segunda Revolução Francesa”, um “[...] movimento [que] não tem dirigentes, nem hierarquia, nem disciplina partidária ou outra; ele contesta os profissionais da contestação, viola as regras do jogo que as oposições dominam”.

As universidades e o meio científico configuravam um dos alvos preferidos da revolta, e Matos reproduz panfletos sobre a recusa a uma ciência a serviço da mercadoria, a um saber a serviço do poder. Sobrou até para a antropologia e sua cumplicidade histórica com o colonialismo, ao estudar a cultura dos povos dominados por governos hegemônicos: um panfleto afirma que “se os Estados Unidos tivessem tido antropólogos para ‘lidar’ com os índios no século XIX, certamente não teriam precisado do exército”. Outro panfleto, na Itália, afirma que “A universidade produz um tipo particular de mercadoria: o *homem*, considerado como mercadoria, como força de trabalho qualificada ou em vias de qualificação, como diplomado ou candidato ao diploma”.

No plano das relações interétnicas, a presença indígena no ensino superior pode estar ocupando o que seria uma nova fase do indigenismo, motivando políticas públicas destinadas a atender às demandas indígenas por acesso à educação universitária – e que envolvem não apenas o acesso, mas a permanência, a adequação curricular, o combate ao preconceito institucionalizado. Nessa arena, o papel das organizações indígenas e das mobilizações é fundamental, não configurando a política de educação, portanto, uma ação exclusiva do aparato do Estado, e aproximando-se mais de uma reação (mesmo que de má vontade) deste frente à pressão positiva recebida dos movimentos indígenas. Conforme apontou Alcida Rita Ramos (1998) sobre a participação indígena num contexto de redemocratização do País, a transformação de instituições e categorias antes coloniais em ferramentas políticas é algo que pode ser usado pelos indígenas “contra o Estado”.

As publicações hoje existentes sobre Ensino superior indígena no Brasil devem-se em boa parte ao Projeto Trilhas do Conhecimento (PTC), que integrou o Programa *Pathways to Higher Education Initiative* (PHEI) da Fundação Ford. O PTC foi coordenado, entre 2004 e 2010, por Antônio Carlos de Souza Lima e

Maria Macedo Barroso (antes chamada Maria Barroso-Hoffmann), vinculados ao Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED), que é coordenado por Souza Lima e por João Pacheco de Oliveira, do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (LIMA; BARROSO, 2013). A partir do PTC, que contava com duas lideranças indígenas entre outros especialistas no seu Comitê Assessor, foram gestadas diversas iniciativas ligadas à educação superior de indígenas e de “populações tradicionais” no país, como a organização de discussões e seminários temáticos, a realização de pesquisas, o apoio a programas já existentes e a seleção de projetos em outras universidades, como foi o caso do Instituto Insikiran na UFRR e de seu Programa E’ma Pia de Acesso e Permanência de Indígenas no Ensino Superior (VIANNA JUNIOR, 2015).

Como síntese desse esforço em escala nacional, foram lançadas publicações destinadas a discutir o assunto ou apresentar os resultados das políticas implementadas sob a égide do PTC³. Essas publicações formam um conjunto valioso de reflexões sobre o ensino superior de indígenas no país, com a vantagem de acompanharem esses processos ao longo do tempo, desde o Seminário organizado para discutir o assunto em 2004, até o balanço de conquistas e avanços lançado em 2016.

Certamente esse é um acervo capaz de fornecer subsídios fundamentais e variados para os interessados no assunto. Além dele, começam a surgir aqui e ali, voltando-se sobre povos indígenas e educação superior, dissertações e teses, seja em programas de pós-graduação em Antropologia (SANTOS, 2016), seja em outros, como Educação (PAZ, 2013; ESTÁCIO, 2014). Este é um assunto que, como se vê, apenas começa a ser explorado por pesquisas acadêmicas.

3 DOIS CASOS PARADIGMÁTICOS

Trago aqui dois episódios que pude acompanhar de perto enquanto frequentava a UFRR. O primeiro diz respeito a um caso de racismo dentro do Restaurante Universitário (RU) contra um grupo de estudantes indígenas do Curso de Gestão Territorial (CGT), que integra o *Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena*⁴.

³ Entre essas publicações encontram-se Lima e Barroso-Hoffmann (2007), Paladino e Almeida (2012), Lima e Barroso (2013), Oliveira e Beltrão (2015), Castro Freitas (2015), e, Lima (2016).

⁴ O Insikiran, criado no início dos anos 2000, é um marco da conquista dos povos indígenas

O segundo episódio trata da eleição e da posse do novo Reitor da instituição, que passou a se declarar “o primeiro Reitor indígena do Brasil”. Longe de serem casos isolados, ambos representam situações-limite, referências antagônicas do que pode acontecer com a presença indígena no meio universitário roraimense.

Acredito que esses casos também possam dialogar com discussões que vêm ocorrendo há algum tempo sobre a presença e visibilidade indígena no ensino superior em outros estados (FREITAS; HARDER, 2013; GOMES; MIRANDA, 2014; SANTOS; TERENA, 2014; VAZ FILHO, 2019) assim como sobre o racismo e as políticas de ações afirmativas nas universidades brasileiras – tema que foi abordado, a partir da perspectiva da população negra, pelo Prof. Kabengele Munanga na UFRR em 2006, em palestra no *I Fórum de Política de Ação Afirmativa na UFRR* e que integrou uma publicação local sobre o assunto (MUNANGA, 2008).

Vamos ao primeiro caso, que ocorreu quando o ano de 2015 se aproximava do encerramento, logo antes de o semestre ser suspenso para as festas de fim de ano. O lugar em que se deu, por sua vez, é um dos únicos em que há, se não interação, ao menos coabitação momentânea entre os alunos indígenas do Insikiran e os demais alunos da Universidade. A hora do almoço no RU é assim um momento privilegiado, em que é possível perceber a presença expressiva de estudantes indígenas na fila, muitos dos quais vestindo a camiseta de seus respectivos cursos, a maioria se movendo e almoçando em pequenos grupos, principalmente os estudantes do Insikiran. Esse ambiente de convívio, aliás, foi bastante propício para mim no que tange à aproximação inicial com participantes potenciais da pesquisa, assim como se tornou um local de encontro em que se fortaleciam as amizades que eu ia fazendo durante minha estadia. Mesmo pagando o valor de visitante (na época R\$9,00), para mim compensava almoçar ali porque não havia outro restaurante melhor ou mais barato nas redondezas do campus: o RU da

de Roraima (e referência para indígenas de outros estados) pelo ensino universitário, sendo responsável pela formação de profissionais para atuar inicialmente na educação escolar (com o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – CLI) e posteriormente também na gestão do território reconquistado (com o CGT) e na saúde (com o curso de Gestão em Saúde Coletiva Indígena- CGS). Segundo Stephen Baines (2012, p. 41), “[o] curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran visa à construção de uma universidade mais justa, que permita a inclusão social dos povos indígenas, respeitando suas diferenças culturais”. O professor Marcos Antonio Braga de Freitas, que lecionava na UFRR desde 2004, escreveu sua tese de doutorado sobre o Insikiran (FREITAS, 2017), mas no início de 2021 Marcos Braga foi uma das trágicas vítimas da pandemia de Covid-19 naquele estado, entre muitos indígenas e não indígenas.

UFRR serve peixe quase todo dia, (prato muito raro nos RUs de outras regiões do País) e tem ar-condicionado, o que torna o ambiente agradável em comparação às alternativas do entorno – o que não quer dizer que a comida fosse sempre boa ou que não houvesse problemas, que inclusive levaram a interdições e denúncias de má qualidade dos alimentos⁵.

Passei a almoçar com certa frequência com um grupo de estudantes indígenas que cursavam Gestão Territorial – e de quem eu tinha me aproximado após participar de algumas aulas daquela classe, do primeiro semestre de GTI. Foi exatamente esse grupo que foi o alvo de ofensas racistas por parte de um grupo de estudantes brancos, do curso de Enfermagem. Naquele dia não nos encontramos por questão de minutos e não almoçamos juntos, portanto não presenciei os fatos, embora a partir daí tenha me envolvido diretamente com a *resposta* a ser dada. Logo fui informado de que os alunos indígenas haviam levado o caso às instâncias administrativas (Ouvidoria) da Universidade, assim como à Polícia Civil e à Polícia Federal, onde registraram Boletins de Ocorrência, e também à Comissão de Direitos Humanos da OAB/RR, que passou a acompanhar o caso de perto, representando os indígenas. Dentre as ofensas proferidas pelo grupo de alunos brancos, segundo o relato das vítimas, estava a seguinte: “todo lugar que eu vou tem índio!”, além de “eles não sabem comer direito”; em seguida os autores das ofensas viraram-se de costas e retiraram-se da mesa. Uma das alunas indígenas presentes no momento, com aproximadamente 40 anos de idade, passou mal e teve que ser levada ao hospital para ser internada.

Após algumas reuniões com autoridades internas, dentre as quais um Pró-Reitor da gestão que estava em final de mandato, e ao perceberem que a posição oficial da UFRR seria a de tentar “abafar o caso”, o grupo de acadêmicos indígenas⁶ procurou o DCE para, em conjunto, elaborarem um manifesto e realizarem algum ato capaz de demonstrar indignação contra o racismo e cobrar uma postura mais contundente por parte da Reitoria. Como eu frequentava ambos os ambientes (Insikiran e DCE) e como eu já vinha me oferecendo para realizar uma atividade conjunta com o DCE em agradecimento ao apoio que recebi deles durante minha

⁵ Como mostra, por exemplo, a notícia do dia 2 de fevereiro de 2016, no jornal Folha de Boa Vista, “MPF investiga denúncia sobre comida estragada em Restaurante Universitário”.


⁶ Não mencionarei o nome de nenhum envolvido por se tratar de um caso obviamente delicado.

estadia em Boa Vista, propus-me a elaborar uma primeira versão do manifesto, que entreguei aos membros diretores do DCE e ao “líder” do grupo de indígenas para que discutissem e reformulassem o que achassem necessário.

Um dos argumentos que procurei ressaltar foi o fato de que os povos indígenas são os habitantes originários e “senhores naturais” daquela região – constatação esta que é lembrada pelos grafismos indígenas que decoram as paredes do RU – e, portanto, é completamente descabido questionar o direito deles de estarem presentes nesses espaços. Essa primeira versão do manifesto passou por algumas alterações e ele acabou intitulado *Por uma Universidade sem racismo!* (ver Figura 1), sendo também a chamada para um dia inteiro de atividades, cuja programação compreendia manifestação de manhã em frente à Reitoria, panfletagem e conscientização à hora do almoço no RU, e apresentação musical da Banda Cruviana⁷, formada por estudantes indígenas (ver Figuras 2), de noite, na sede do DCE.

⁷ A Banda Cruviana faz parte do *Programa de Extensão Insikiran Anna Eserenka*, coordenado pela Profa. Dra. Ise de Goreth Silva, que à época de minha pesquisa era diretora do Instituto Insikiran. Cf. Albernaz e Caballero (2018).

Figura 1 - Manifesto DCE



DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

Chamada DCE-UFRR

Por uma Universidade sem racismo!

O DCE-UFRR vem a público manifestar seu apoio aos estudantes indígenas desta Instituição que foram alvo de racismo dentro do Restaurante Universitário (R.U.) em dezembro do ano passado, bem como exigir celeridade por parte da Administração Superior da UFRR na tomada das medidas cabíveis. A Universidade, espaço que deveria prezar pela liberdade, inclusão social e dignidade humana, não pode aceitar que atos desprezíveis de racismo sejam cometidos impunemente dentro de seus espaços institucionais. Lembramos que a Constituição Federal repudia o racismo e o considera crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão.

O estado de Roraima é por excelência o território histórico e tradicional de povos indígenas como os Macuxi, Wapichana, Taurepang, Ingaricó, Yanomami, Yekuana, Waiwai, entre outros que contribuem imensamente com a riqueza de culturas e formas de vida nesta parte do planeta. Aos habitantes originários destas terras se deve todo o respeito, o que é amparado pela Constituição em seu artigo 231. Que os grafismos indígenas que hoje decoram as paredes do R.U. sirvam para nos lembrar todos dias que os Povos Indígenas ainda estão em luta, seja por suas terras roubadas, por direitos básicos de cidadania, contra o massacre que ainda está presente etc. Somos a favor do convívio entre as diferenças, do aprendizado mútuo e da ideia de que a Universidade é um espaço de todos; ninguém pode ser discriminado por não ser igual ao outro, seja indígena, negro ou quem quer que seja.

É por isso que o DCE convoca todos os estudantes, membros da comunidade acadêmica, apoiadores e a sociedade em geral para um dia de mobilização, onde exigiremos da UFRR que sejam tomadas as devidas providências e também uma posição contra o racismo; bem como também em solidariedade e visibilidade aos povos indígenas de Roraima, sobretudo aos acadêmicos indígenas desta Instituição.

Dia da mobilização: 02 de março, quarta-feira.

Programação:

- 9:30h em frente à Reitoria;
- 11:30h no R.U.;
- 18h - ocupação cultural no Parlatório – Banda Cruviana.

Fonte: Universidade Federal de Roraima, 2016

Figura 2 - Banda Cruviana



Fonte: Foto cedida pelos membros da banda, 2016. Da esquerda para a direita: Marcos Vinícius, Elilson Silva, Dalisneto Alexandre, Juci Carneiro, Euclides Júnior, Marcos Silva, Esterfesson, Emerson Pereira e Makdones).

Figura 3 - Manifestação em repúdio ao racismo, em frente à Reitoria da UFRR



Fonte: Foto do autor, 2016.

Figura 4 - Presidente do DCE discursa contra o racismo no RU. Ao fundo, parede pintada com motivos indígenas



Fonte: Foto do autor, 2016.

O dia de mobilizações foi tido pelos organizadores e participantes como um sucesso, após constatarem que houve um bom comparecimento dos estudantes do Insikiran e o apoio de alguns estudantes não-indígenas no RU, que chegaram a aplaudir a fala do presidente do DCE durante o almoço (ver Figuras 3 e 4). Foi também um episódio que aproximou os acadêmicos indígenas do Insikiran dos membros do DCE – as duas principais forças estudantis da UFRR –, uma relação que nem sempre foi amistosa, pois aquela gestão, mesmo sendo claramente de esquerda e ligada à defesa dos direitos sociais, não contava com uma diretoria indígena, como já houve em outras gestões do órgão estudantil.

Florêncio Vaz, professor indígena da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), onde ele é diretor de políticas afirmativas, ao abordar esse e outros casos de racismo ou violência física contra indígenas em universidades do País, avalia que, com a entrada crescente de indígenas e negros nas universidades por meio das políticas de ação afirmativa, como a Lei de Cotas (BRASIL, 2012), estaria havendo, em contrapartida à democratização do acesso, um acirramento das manifestações contrárias à presença desses “novos sujeitos” universitários, resultando em agressões físicas e verbais movidas pelo racismo:

Uma olhada inicial sobre a nova realidade nas universidades ao mesmo tempo que nos mostra sinais animadores de que estão ficando mais democratizadas e plurais, traz um quadro preocupante que vem se estabelecendo em muitas universidades. E precisamos discutir sobre o preconceito contra indígenas e os negros, que se manifestou mais aberto à medida em que estes grupos se tornaram mais visíveis e ativos em várias instâncias da vida acadêmica. Precisamos ampliar o debate porque o clima de acirramento de preconceito e racismo está se refletindo em várias instituições em diferentes Estados do país, envolvendo um ataque a direitos étnicos conquistados, desta vez dentro da própria academia. (VAZ FILHO, 2019, p. 82).

Essas reações abjetas, assim como os limites institucionais e epistêmicos das universidades para a efetiva inclusão dos indígenas, produzem um ambiente hostil e desfavorável que também foi denunciado por Ana Elisa de Castro Freitas e Eduardo Harder (2013), para quem “o ambiente universitário brasileiro, em que pesem situações locais diversas, é muitas vezes permeado por preconceitos e estigmas de toda a ordem. Não raro esse cotidiano experimentado pelos indígenas, é pano de fundo central num quadro de evasão” (p. 80).

Vaz Filho demonstra que, apesar de a universidade continuar sendo, assim como a escola, “[...] historicamente o espaço de reprodução de um modo de ser, de uma cultura hegemônica, dentro do projeto homogeneizante do Estado Nacional” (VAZ FILHO, 2019, p. 85), os indígenas que ali ingressam não formam um contingente passivo e amorfo, mas pelo contrário, passam a se organizar e a adotar uma postura proativa, cobrando atenção às suas causas e respeito às suas culturas. Dentre as iniciativas dos acadêmicos indígenas, Vaz Filho destaca a reivindicação de bolsas e condições de permanência.

Um ponto importante seria a criação de espaços de convívio entre os indígenas, cujo principal exemplo dado é o da *Maloca* da UnB⁸. A criação de “malocas”, mesmo que em sentido metafórico, seria não apenas uma forma de marcar a presença indígena nos espaços dentro da universidade, mas uma verdadeira política de ações afirmativas em que os indígenas são os agentes da mudança:

Nas demais universidades há salas, algumas pequenas outras maiores, mas são espaços específicos e referência para os indígenas ou negros, onde eles podem ler, conversar, usar computadores e fazer suas reuniões. São estas “malocas” que os indígenas vão criando nas universidades sinais de um avanço conquistado por eles mesmos.

A partir da agência e da iniciativa destes grupos é que foi se instituindo de verdade nas universidades uma política de ações afirmativas, ainda em construção. Afinal, quando os primeiros negros e indígenas entraram nas universidades quase nada existia além da própria “entrada diferenciada”. Os indígenas estão fazendo a diferença entre, de um lado, a retórica e as intenções expressas nos editais de seleção e, de outro, a prática cotidiana nas universidades. (VAZ FILHO, 2019, p. 86).

Outro exemplo de “demarcação de território” no espaço universitário é trazido pelas professoras Ana M. R. Gomes e Shirley A. de Miranda, a respeito do curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (Fiei) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ambas contam o caso da instalação no campus de um mastro cerimonial, o *mimãnu*, pelos alunos Maxakali da primeira turma de Fiei, ainda em 2006.

⁸ A Maloca – Centro de Convivência Multicultural do Povos Indígenas da UnB, foi inaugurada em dezembro de 2014. De acordo com a página da Universidade: “Criado para ser referência da cultura indígena na UnB, o prédio – chamado de Maloca por estudantes e professores – abriga salas de aula, laboratório de informática e espaços característicos da arquitetura indígena, como redário e pátio cerimonial”. Disponível em: <https://noticias.unb.br/76-institucional/3700-povos-indigenas-ganham-espaco-cultural-na-unb>. Acesso em 22 fev. 2022.

Tratava-se de “[...] um mastro produzido como em sua terra como forma de materializar a relação entre os territórios da aldeia e os da Universidade” (GOMES; MIRANDA, 2014, p. 459), e que tinha o efeito de ligar e religar esses diferentes espaços – daí que, retomando o sentido etimológico de *religião* (*religare*), *mimã-nau* tenha traduzido como “pau da religião dos Maxakali”. O *mimã-nau* tornara-se um lugar central para a presença indígena no campus, pois em volta dele é que eram realizados os momentos de recepção e despedidas, além de encontros com cantos e danças, pelos acadêmicos indígenas:

Como em todo processo de reterritorialização, polêmicas e disputas compareceram na reinstalação do mastro – como a reclamação de grupos evangélicos que, nesse evento, clamaram pela laicidade no espaço acadêmico e reivindicaram a retirada de ‘todos os símbolos religiosos’. (GOMES; MIRANDA, 2014, p. 460).

A universidade, portanto, pode se tornar mais um *locus* em que as disputas em torno da etnicidade, das práticas culturais e dos direitos indígenas se manifestam e se reproduzem, seja ecoando em pequena escala conflitos de abrangência mais ampla, seja conectando-se a essas disputas enquanto um lugar marcado por dinâmicas, formas e poderes específicos do meio acadêmico.

O segundo caso paradigmático envolve a posse do novo reitor da UFRR, o Prof. de Agronomia Jefferson Fernandes do Nascimento, em março de 2016. Nascimento havia vencido a concorrida campanha eleitoral em novembro do ano anterior, na qual concorreram outras quatro chapas, além da sua. A chapa que ficara em segundo lugar era encabeçada por uma professora de Biologia e mais próxima ao sindicato docente – tendo obtido entre este segmento (que tem maior peso na eleição) a maioria dos votos – além de ser apoiada pela maioria dos membros do DCE. Duas outras chapas representavam a situação, sendo lideradas por membros da gestão que se findava e que havia, segundo a opinião geral, “rachado”. O Instituto Insikiran, pelo que pude perceber durante a campanha pelos votos, dividiu-se entre apoiar o grupo que acabou sagrando-se vencedor ou ficar do lado de um dos grupos da situação (camisetas laranja e amarela, respectivamente, eram as mais frequentes por ali), em mais uma demonstração, assim como no caso do DCE, de que não há uma aliança “natural” do segmento indígena da Universidade com os representantes tradicionais da esquerda. A chapa vencedora, por sua vez, só conseguiu reverter a significativa desvantagem

entre os professores porque contou com o voto maciço, ou seja, “em bloco”, do segmento dos servidores da UFRR.

O panfleto de campanha (Figura 4) da chapa *Amanhecerá*, de Jefferson do Nascimento e do Vice-Reitor, Américo Alves de Lyra Jr., começava com as seguintes informações a respeito do candidato a Reitor:

Roraimense, casado, dois filhos, passou sua infância na Vila Surumú, hoje comunidade indígena do Barro, Terra Indígena Raposa Serra do Sol. Estudou na Escola Padre José de Anchieta (antiga missão Surumu, hoje escola agrícola indígena) e na Escola Estadual Euclides da Cunha.

Seguiam-se a essas informações a qualificação profissional e o histórico de formação do candidato: graduado pela Universidade Federal do Ceará em 1993; mestre pela Universidade Federal de Viçosa (MG) em 1998; doutorado pela Universidade Estadual de Maringá (PR) em 2008. Apesar da ênfase na infância passada no Surumu, informação à qual eu dei bastante importância, uma vez que indicava a ligação de Nascimento com uma comunidade indígena (fiquei sabendo em seguida que um dos irmãos do Nascimento é tuxaua da comunidade Surumu), não havia ainda, nesse momento de campanha, menções claras e explícitas à identidade indígena do candidato. Em conversa com o vice durante as comemorações logo após a vitória, perguntei se eu podia afirmar que o Reitor era indígena, ao que ele me respondeu: “Ele tem o RANI”. Aos meus interlocutores que se mostravam céticos quanto ao compromisso de Nascimento com a questão indígena, passei a argumentar que sua origem era algo que poderia ser usado para cobrar dele uma postura afirmativa e coerente em relação aos povos indígenas no estado.

Povos indígenas e transformações na universidade: Conflitos e dilemas étnicos nos caminhos que se bifurcam

Figura 4 - Panfleto de campanha para Reitoria da UFRR



Fonte: Foto do autor, 2016.

Com a posse em Brasília, esse fato passou para o primeiro plano e tornou-se um chamariz, obtendo relevância e repercussão nacional. Diversos *blogs* e *sites* de notícias enfatizaram essa peculiaridade. O portal do Ministério da Educação (MEC) anunciou em sua página na internet a seguinte chamada: “Universidade Federal de Roraima tem primeiro reitor indígena do Brasil”, divulgando as declarações do Reitor e do ministro da Educação, à época Aloísio Mercadante. Nas entrevistas, o investimento no ensino de indígenas passou a figurar como prioridade. A identidade indígena do novo Reitor jogou luz sobre um tema óbvio, o ensino superior de povos indígenas e a formação de quadros especializados para atuarem nas comunidades:

Segundo o novo reitor, empossado nesta quarta-feira, 10, pelo ministro da Educação, Aloizio Mercadante, os desafios são enormes, mas a motivação é maior. *‘Conhecer a região e ter vivido todo o processo de ocupação e desenvolvimento regional nos dá condições para contribuir de forma mais efetiva’*, afirma o reitor.

‘Queremos, com muito diálogo e com uma gestão compartilhada, trabalhar para ampliar o ensino para os povos indígenas. Como Instituição, temos a função social de inclui-los no processo de educação superior, inclusive em

pós-graduação’, acrescentou.

Nesse sentido, Aloisio Mercadante defendeu a criação de um mestrado para gestores em terras indígenas. De acordo com o Ministro, as universidades precisam ajudar na economia regional, criando parques tecnológicos, polos de inovação e parcerias com empresas para gerar valor agregado, principalmente na Amazônia.

‘Precisamos formar esses jovens indígenas que vão sair das universidades e que precisam dar um passo em direção ao mestrado. Voltar para suas regiões e ajudar no desenvolvimento da agricultura orgânica ou na recuperação dos valores tradicionais é fundamental para gerar mais valor, mais emprego, mais renda e mais qualidade de vida’, concluiu Mercadante.⁹

Na conversa que tive com o coordenador-geral do Conselho Indígena de Roraima (CIR) à época, Mário Nicácio, havia otimismo em sua fala a esse respeito: “Tem uma perspectiva positiva agora com o próprio reitor, que se considerou indígena, o Jefferson, a gente vê que com certeza, no decorrer do ano, poderá melhorar cada vez mais essa formação e informação de indígenas naquela universidade”.

Os planos de ampliação da formação indígena que foram expressos pelo ministro (como a criação de um curso de mestrado para gestores em Terras Indígenas), contudo, foram cancelados com a interrupção brusca do governo Dilma, de quem Mercadante era um dos “homens de confiança”. Esse e outros gestos proferidos ao final do governo petista¹⁰, já depois de iniciado o processo de Impeachment na Câmara dos Deputados, podem ser vistos também, por outro lado, como uma tentativa tardia de angariar aliados e manifestantes favoráveis entre aqueles grupos que até então haviam sido “esquecidos”, para dizer o mínimo, por esse mesmo governo¹¹.

⁹ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/34631-universidade-federal-de-roraima-tem-primeiro-reitor-indigena-do-brasil>. Acesso em: 22 fev. 2022.

¹⁰ Como, por exemplo, a decisão de dar andamento a processos de demarcação de terras até então suspensos: <http://politica.estadao.com.br/noticias/geral,em-meio-ao-impeachment--governo-libera-mais-de-30-demarcacoes-de-terras,10000028231>. Acesso em: 22 fev. 2022.

¹¹ O descaso reinante até então em relação aos povos indígenas devia-se à opção governamental pelo modelo de desenvolvimento adotado (sobretudo no campo energético), focado na construção de barragens na Amazônia, com amplos e imensuráveis impactos sociais e ambientais a atingir populações ribeirinhas e Terras Indígenas. Publicações que reuniram a contribuição de ativistas e acadêmicos trataram do assunto, como em Little, (2013), Zhoui (2014) e Alarcon, Millikan e Torres (2016), denunciando o caráter autoritário e muitas vezes a ineficiência de tais medidas, além do “emaranhado de interesses” escusos por trás delas. A presidente da

A afirmação pessoal da identidade indígena por parte da autoridade máxima da UFRR é um dos pontos extremos de um mapeamento possível do campo de disputas e relações interétnicas e identitárias que se dão no estado de Roraima e, especificamente, naquela Universidade. Cristhian Teófilo da Silva recorre à noção de *identidades contrastivas*, formulada por Roberto Cardoso de Oliveira (assim como à de *cultura de contraste*, formulada por Manuela Carneiro da Cunha), para analisar a situação de indígenas com “baixa distintividade sociocultural”, ou seja, naquelas regiões marcadas por um ciclo antigo e intenso de contato, colonização e trocas culturais entre povos indígenas e não-indígenas. Por identidade contrastiva, Cristhian Teófilo da Silva entende que seja um fruto do sistema de relações interétnicas, em que as diferenças sociais e culturais compõem

[...] um jogo de contrastes que pressupõe negociações de imagens e auto-imagens, estratégias de luta e resistência e políticas de representação dos indígenas por outros agentes que interagem com as tentativas dos próprios indígenas de participar do processo de definição de si mesmos perante os aparelhos do Estado e a sociedade envolvente. (SILVA, 2005, p. 117).

Silva propõe uma revisão dos critérios de *identificação étnica* enquanto tema de estudo, ou seja, menos como identificação usada para fins técnicos, burocráticos ou científicos pelo aparato indigenista, “[...] tal como passou a ser promovida eventualmente pela FUNAI diante das reivindicações de pessoas e grupos que se afirmam indígenas ou descendentes de indígenas” (SILVA, 2005, p. 114-120), e “[...] mais como manifestação sucessiva de múltiplas estabilizações contrastivas de grupos que vivenciaram e vivenciam situações de ‘diáspora’, ‘contato’ e ‘misturas’”. Para os antropólogos, portanto, não se trataria de fazer identificação étnica de sujeitos (individuais ou coletivos) a partir de uma suposta autoridade acadêmica, mas de buscar conhecer as diferentes formas de identificação étnica produzidas por grupos e pessoas nessa “arena de discursos” interétnicos.

Associação Brasileira de Antropologia (ABA, gestão 2011-2012), Bela Feldman-Bianco, escreveu na apresentação de um desses livros: “A hidrelétrica de Belo Monte constitui caso emblemático, não único, desses grandes projetos que tendem a ser planejados de forma centralizada e desvinculada das realidades e potenciais ecológicos, sociais e culturais locais. Grupos indígenas, povos ribeirinhos e tradicionais são desconsiderados e invisibilizados pelos estudos e processos decisórios. Se no licenciamento ambiental dessas obras os antropólogos têm sido chamados a se pronunciar, mesmo que às vezes muito tardiamente, os povos afetados por esses grandes projetos sequer têm sido ouvidos” (FELDMAN-BIANCO, 2014, p. 9).

Os dois casos aqui trazidos ocorreram praticamente na mesma época – entre o final do ano de 2015 e o início de 2016 – e apontam para o caráter difuso, dinâmico e imprevisível da presença indígena no ambiente universitário. Esses episódios também demonstram que a atuação de grupos e indivíduos indígenas em situações desse tipo (de contato interétnico no ambiente acadêmico) não deixa de ser uma forma que eles encontraram de realizar a sua própria produção e organização da diferença, ressaltando seus demarcadores étnicos, territoriais e culturais em uma relação contínua com os outros, sejam eles os não-indígenas da Universidade ou as instituições jurídicas e políticas do Estado.

4 TRANSFORMAÇÕES INDÍGENAS

Em oposição à “rua de mão única” (WAGNER, 2010, p. 193) que representa o mito do progresso moderno, está a série interminável de bipartições (ou seriam bifurcações?) da mitologia indígena. No dia 16 de maio de 2016, quando eu já havia retornado a Brasília após o meu último período de trabalho de campo, o líder e xamã Davi Kopenawa Yanomami proferiu a Aula Magna da UFRR, no auditório do CAF, repleto de estudantes indígenas e não-indígenas, marcando o início do semestre letivo. O título da aula era: “O *xapiri* e a ciência da floresta”, e contava com transmissão ao vivo pela internet.

Em um determinado momento daquela noite, recebi uma mensagem do então estudante de graduação em História (e hoje um importante antropólogo indígena, com publicações de relevância nacional) Eriki Aleixo, do povo Wapichana: “Está vendo a palestra? O que pergunto para ele?”. Respondi algo como “não sei, tente saber o que ele pensa a respeito dos indígenas fazendo faculdade”. Quando o evento foi aberto para perguntas da plateia, chegou a pergunta, anônima: “O que você acha, Davi, dos indígenas fazerem faculdade, que é conhecimento de branco?”. Acredito que a resposta de Davi Kopenawa à pergunta resume bem aquilo que entendo por essa transformação incessante dos povos indígenas que hoje, em relação ao mundo dos brancos, exige por parte deles um cuidado constante. Davi Kopenawa deixa muito claro que “há dois caminhos” a escolher:

Hoje nós, povos indígenas brasileiros, podemos aprender. Pode aprender a cultura não-indígena, pode aprender a falar português, escrever, ler [...]. Mas, tem uma coisa também: tem dois caminhos. Tem o caminho bom e o

caminho ruim. Indígena Yanomami que está estudando aqui na universidade, os Macuxi, Wapichana, Ingaricó, Yekuana e outros. Ele pode aprender certas coisas: O caminho certo. Ele pode escolher o caminho do povo, ele não pode abandonar, esquecer a comunidade dele. Porque a universidade é bom, mas é muito perigoso. Quando índio aprende muito ele vira *napë* [termo em Yanomami para *branco* ou *estrangeiro*]. Quando índio aprende muito ele fica imitando. Ele fica querendo também roubar dinheiro, roubar o próprio povo. Assim, universidade... deixa ensinar indígena em Roraima, mas eu estou muito preocupado, porque hoje em dia nossos jovens, filhos jovens, na cidade, comunidade, eles estão andando o caminho do político. O caminho do político é tipo uma cobra grande. Eles estão entrando na cobra. E nós indígenas, para aprender certas coisas, ele pode aprender a lutar, se defender, se instruir, e também ensinar os próprios irmãos dele. Sendo assim seria muito bom para nós, para o nosso povo. Mas do outro lado ele pode aprender mais ou menos. Acontece para o índio que está andando bem, que está sabendo falar bem português, correto, mas depois, no meio do caminho, ele cai como se cai no buraco, porque nesse caminho tem muita bebida alcoólica e outras coisas que não deixam índio andar direito. E assim, o caminho da universidade de Roraima funciona. Mas, eu acho bom, tem que aprender certas coisas, tem que saber respeitar. Saber respeitar a universidade, que está abrindo porta para índio aprender [a ser/se formar] deputado bom, senador bom, um prefeito bom, para ajudar o povo a defender a terra. Isso é o que eu posso falar.¹²

Mesmo não estando presente corporalmente àquela ocasião, fiquei muito satisfeito com o fato de Davi Kopenawa Yanomami, essa grande referência da luta e dos conhecimentos indígenas contemporâneos, ter respondido à pergunta que eu gostaria de ter feito se estivesse lá – lacuna esta que foi preenchida pela tecnologia e pela gentileza de meu amigo wapichana, Eriki. A cidade – epítome do mundo dos brancos – é descrita por Davi Kopenawa como um lugar repleto de perigos, de desvios e buracos que fazem o índio cair ou não andar direito. Mesmo a universidade é vista de forma ambígua: “é bom, mas é muito perigoso”. Segundo as palavras de Davi Kopenawa, esse caminho tortuoso confunde-se com a própria mente dos brancos, da qual se aproximar é um ato perigoso.

Em uma das publicações mais aguardadas da etnologia indígena recente, Davi Kopenawa e o etnólogo francês Bruce Albert celebram uma relação de

¹² Esta fala está disponível no site do Youtube, em: <https://www.youtube.com/watch?v=71gtgnBhyMc>. Acesso em: 22 fev. 2022, transcrição minha.

parceria e amizade de mais de três décadas com o livro *A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami* (KOPENAWA; ALBERT, 2015). Parte relato autobiográfico, parte estudo cosmológico e profecia xamânica, parte ainda descrição da visão indígena sobre os brancos, o livro é uma compilação de entrevistas nas quais as falas de Davi Kopenawa foram gravadas, traduzidas e organizadas por Bruce Albert. Ali, entre outras coisas, o xamã Yanomami expõe suas diferenças para com o conhecimento e os modos de vida dos brancos:

Os brancos se dizem inteligentes. Não o somos menos. Nossos pensamentos se expandem em todas as direções e nossas palavras são antigas e muitas. Elas vêm de nossos antepassados. Porém, não precisamos, como os brancos, de peles de imagens para impedi-las de fugir da nossa mente. Não temos de desenhá-las, como eles fazem com as suas. Nem por isso elas irão desaparecer, pois ficam gravadas dentro de nós. Por isso nossa memória é longa e forte [...]. O pensamento dos brancos é outro. Sua memória é engenhosa, mas está enredada em palavras esfumaçadas e obscuras. O caminho de sua mente costuma ser tortuoso e espinhoso. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 75).

De acordo com essa visão, e diferentemente de alguns intelectuais ocidentais, o que melhor define a ação e o pensamento dos brancos não é tanto uma linha reta, ou a estrada que leva ao futuro, mas um caminho esburacado e confuso. Se o etnólogo Claude Lévi-Strauss (1993) aponta, na mitologia ameríndia espalhada pelo continente, uma lógica interpretativa que se funda na série de bifurcações impostas pelo devir e no desequilíbrio dinâmico que esta provoca, também encontramos, nas palavras de muitos intelectuais indígenas, um forte contraste entre a clareza da mente indígena e a mente turva e os “maus pensamentos” dos brancos na hora de definir qual o caminho correto a ser tomado.

Dados os sinais que recebemos do próprio planeta, aos poucos a sociedade ocidental terá que se dar conta de que, se há alguma linearidade imposta pelo modelo de produção e consumo dos tempos em que vivemos, esta é a que leva à destruição, seja das florestas, dos povos indígenas, do planeta ou de todos nós. Como alternativa a esse futuro sombrio, estaria aquilo que Gersem Baniwa chama, em sua tese de doutorado, de “lógica da reciprocidade das pedagogias indígenas, entendidas como a necessidade de equilíbrio e manejo do mundo em permanente tensão e mudança” (BANIWA, 2011, p. 287).

No conto *O jardim de caminhos que se bifurcam*, o escritor argentino Jorge Luis Borges conta a história de um sábio chinês que deixa como obra póstuma um livro e um labirinto, que na verdade são uma única e mesma coisa: o jardim do título é um romance caótico, composto de manuscritos esparsos, em que o protagonista segue caminhos divergentes e contraditórios. Em vez de optar por apenas uma alternativa, o autor criou “[...] diversos porvires, diversos tempos, que também proliferam e se bifurcam” (BORGES, 2000, p. 65-68). Um intérprete da obra revela ao bisneto do autor que esta versa sobre o tempo, algo que o inquietava por não achar que fosse uniforme e absoluto: “o tempo bifurca-se perpetuamente na direção de inúmeros futuros. Num deles sou seu inimigo”. Se Lévi-Strauss estava interessado em saber como o pensamento indígena lida com a percepção do tempo – talvez para fugir da acusação de querer congelá-lo, negando aos povos indígenas a história – a descrição que passa a fazer sobre essa percepção em *História de Lince* parece-se muito com a do conto de Borges. Coincidência ou não, acredito que a imagem de caminhos que se bifurcam seja útil em muitos aspectos, uma vez que se faz presente na fala de lideranças indígenas atuais quando se reportam aos desafios contemporâneos: a escolha correta a fazer é um desafio diário e constante, portanto interminável.

5 CONCLUSÃO

O perigo de perder-se no caminho advém das distrações, confusões e erros que este contém ou produz, e que podem fazer dele um labirinto – ou a “cobra grande”, o “caminho do político”, como alerta Davi Kopenawa. A questão então passaria a ser a de conseguir sair do labirinto que foi criado pelo (e que é o próprio) mundo dos brancos. Como escreveu a intelectual indígena wapichana, Delta Souza Maia (2007, p. 36), em sua tese de doutorado em História, que ficou inconclusa devido a sua morte trágica e prematura, e de quem honradamente empresto a seguinte citação para a conclusão deste artigo:

Continuando a caminhada histórica no labirinto, temos percorrido várias vias transitáveis, e interligadas entre diferentes trajetórias, social, política, e acrescentamos neste trajeto de saída do labirinto, os aspectos econômicos, fundamentais na revitalização da cultura Macuxi e Wapichana.

As sendas dos *campi* universitários levam a diversas direções, algumas perigosas ou indesejáveis, e quem por ali transita pode ficar confuso ou esquecer o

caminho certo. Conscientes – embora não temerosos – desses perigos, os povos indígenas de Roraima percorrem mais esse terreno, o acadêmico, continuando a tomar decisões na esperança de que estas sejam as coisas certas fazer, e de que esse caminho, já que não pode levar de volta ao passado, os leve ao sonhado futuro melhor. Mais do que passarem por ele, no entanto, o que os povos indígenas fazem é traçar e transformar o próprio caminho, e as universidades hoje estão entre os principais alvos de seu interesse: o da formação e transformação de si mesmos e do mundo. O cuidado inerente ao aprendizado indígena, por sua vez, traz um modelo alternativo aos métodos ocidentais cruelmente aplicados sobre eles (e sobre nós) e pode ser apenas uma das contribuições que os povos indígenas estão deixando em seu trajeto, como a indicar o caminho para quem quiser segui-los.

REFERÊNCIAS

ALARCON, Daniela Fernandes; MILLIKAN, Brent; TORRES, Maurício (Org.). *Ocekadi: hidrelétricas, conflitos socioambientais e resistência na Bacia do Tapajós*. Brasília, DF: International Rivers Brasil; Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará, 2016.

ALBERNAZ, Pablo de Castro; CABALLERO, Indira Viana. O projeto Anna Eserenka: performances e intercâmbios de saberes musicais na Universidade Federal de Roraima (UFRR). *Revista Eletrônica do Mestrando em Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 35, n. 3, p. 297-313, 2018.

BAINES, Stephen Grant. O movimento político indígena em Roraima: identidades indígenas e nacionais na fronteira Brasil-Guiana. *Caderno CRH*, Salvador, v. 25, n. 64, p. 33-44, jan./abr. 2012.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social)- Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, 2011.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC; LACED/Museu Nacional; UNESCO, 2006.

BENITES, Tônico. Tradições e conhecimentos Kaiowá e história das formas de dominação. In: BANIWA, Gersem dos Santos Luciano; OLIVEIRA, Jô Cardoso de (Org.). *Olhares indígenas contemporâneos II*. Brasília: CINEP, 2012. p. 58-103.

Povos indígenas e transformações na universidade: Conflitos e dilemas étnicos nos caminhos que se bifurcam

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 14, n. 26, p. 11-29, jan./jul. 2014.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MENEZES, Magali Mendes de. Ações interculturais na formação de professores indígenas Kaingang e Guarani – um caminho de volta para casa. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, v. 26, n. 2, p. 69-85, 2017.

BORGES, Jorge Luis. *Ficções*. Tradução: José Colaço Barreiros. Lisboa: Ed. Teorema, 2000.

BRASIL. *Lei n. 12.711*, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2012.

CUNHA, Manuela Ligeti Carneiro da. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSSFOGUEL, Ramón (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de estudios sociales contemporáneos y Pontificia Universidad Javeirana; Instituto Pensar, 2007. p. 79-91.

FREITAS, Ana Elisa de Castro (Org.). *Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil: povos indígenas e os novos contornos do Programa de Educação Tutorial/Conexões de Saberes*. Rio de Janeiro: LACED; E-papers, 2015.

FREITAS, Ana Elisa de Castro; HARDER, Eduardo. Entre equidade social e assimetria de poder: uma análise da implementação de políticas de ação afirmativa de educação superior para indígenas no Brasil. *Revista de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 62-87, jan./jun. 2013.

DERRIDA, Jaques. *O olho da universidade*. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. *As quotas para indígenas na Universidade do Estado do Amazonas*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

FELDMAN-BIANCO, Bela. Prefácio. In: ZHOURI, Andréa (Org.). *Desenvolvimento, reconhecimento de direitos e conflitos territoriais*. Brasília: ABA Publicações, 2014. p. 7-10.

FIXICO, Donald Lee. *The American Indian mind in a linear world: American Indian studies and traditional knowledges*. London: Routledge, 2003.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREITAS, Marcos Antonio Braga de. *Insikiran: da política indígena à institucionalização da educação superior*. 2017. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia)- Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

FREITAS NETO, José Alves de. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. *Ensino Superior Unicamp*, Campinas, 2011.

GOMES, Ana Maria; MIRANDA, Shirley Aparecida de. A formação de professores indígenas na UFMG e os dilemas das “culturas” entre os Xakriabá e os Pataxó. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer (Org.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-5, 2007.

GROSGOUEL, Ramón; HERNÁNDEZ, Roberto; VELÁSQUEZ, Ernesto Rosen (Ed.). *Decolonizing the westernized university: interventions in philosophy of education from within and without*. Lanham: Lexington Books, 2016.

HERNÁNDEZ, Natalio. La educación intercultural en la perspectiva universitaria: el caso de México. In: SILVA, Claudia Zapata (Comp.). *Intelectuales indígenas piensan América Latina*. Quito: CECLA, 2007. p. 181-97.

JULIÃO, Geisel Bento. *Currículo como construção social em contexto de cidadania intercultural indígena*. 2011. Dissertação (mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2011.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. Tradução: Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LITTLE, Paul. *Megaproyectos en la Amazonía: un análisis geopolítico y socioambiental con propuestas de mejor gobierno para la Amazonía*. Lima: Red Jurídica Amazónica; Articulación Regional Amazónica (ARA); Ambiente y Recursos Naturales (DAR), 2013.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *História de lince*. Tradução: Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo:

Povos indígenas e transformações na universidade: Conflitos e dilemas étnicos nos caminhos que se bifurcam

Companhia das Letras, 1993.

MAIA, Delta Maria de Souza. *A união como opção: de tradicionais adversários a atuais aliados, Makuxi e Wapixana na luta pelo direito de cidadania dos povos indígenas de Roraima (1900-1980)*. [Capítulos inéditos de tese]. [Organização: Profa. Dra. Ana Lúcia Vulfe Nötzold]. Florianópolis, 2007. [*in memoriam*].

MATO, Daniel Alejandro. Indigenous people in Latin America: movements and universities. Achievements, Challenges, and Intercultural Conflicts. *Journal of Intercultural Studies*, [s.l.], v. 37, n. 3, p. 211-33, maio 2016.

MATO, Daniel Alejandro. *Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias*. Sáenz Peña: EDUNTREF, 2015.

MATO, Daniel Alejandro. Universidades indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. *Revista ISEES*, [s.l.], n. 14, p. 17-45, 2014.

MATOS, Olga. *Paris 1968: as barricadas do desejo*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MUNANGA, Kabengele. Política de ação afirmativa no Brasil: consenso e desacordo na política de cotas na universidade pública. In: REPETTO, Maxim; NEVES, Leandro Roberto; FERNANDES, Maria Luiza (Org.). *Universidade inconclusa: os desafios da desigualdade*. Boa Vista: EDUFRR, 2008. p. 13-31.

OLIVEIRA, Assis da Costa; BELTRÃO, Jane Felipe (Org.). *Etnodesenvolvimento & Universidade: formação acadêmica para povos indígenas e comunidades tradicionais*. Belém: Santa Cruz, 2015.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro: Contra Capa; LACED; Museu Nacional; UFRJ, 2012.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Org.). *Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2012.

PAZ, Ana América Magalhães Ávila. *Indianizar para descolonizar a universidade: itinerâncias políticas, éticas e epistemológicas com os estudantes indígenas da Universidade de Brasília*. 2013. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

PEIRANO, Mariza. *A favor da etnografia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

RAMOS, Alcida Rita. *Indigenism: ethnic politics in Brazil*. Madison; London: The University of Wisconsin Press, 1998.

RIBEIRO, Darcy. *Universidade para quê?* Brasília: EdUnB, 1986.

RIBEIRO, Darcy. *A Universidade e a nação*: aula magna de abertura dos cursos da Universidade do Ceará, proferida no auditório Clóvis Beviláqua, da Faculdade de Direito, no dia 9 de março de 1962. Fortaleza: Imprensa universitária do Ceará, 1962.

SANTOS, Augusto Ventura dos. *Políticas afirmativas no ensino superior: estudo etnográfico de experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá-Guarani)*. 2016. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2016.

SANTOS, Augusto Ventura dos; TERENA, Luiz Henrique Eloy Amado. Os Terena e o ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul. *In*: CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer (Org.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

SILVA, Cristhian Teófilo da. Identificação étnica, territorialização e fronteiras: a perenidade das identidades indígenas como objeto de investigação antropológica e a ação indigenista. *Revista de Estudos e Pesquisas*, Brasília, v. 2, n. 1, p. 113-40, 2005.

LIMA, Antonio Carlos de Souza (Org.). *A educação superior de indígenas no Brasil: balanços e perspectivas*. Rio de Janeiro: E-papers, 2016.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria. Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil. Rio de Janeiro: LACED, 2007.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO, Maria Macedo (Org.). *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008*. Rio de Janeiro: LACED; e-papers, 2013.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. (Introdução) Sobre noções nativas e antropológicas em educação indígena. *In*: TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz Beleni; GRANDO, Saléte; ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre dos Santos (Org.). *Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis: EdUFSC, 2012. p. 15-22.

TUHIWAI SMITH, Linda. *Decolonizing methodologies: research and indigenous peoples*. London; New York: Zed Books; Dunedin: University of Otago Press, 1999.

Povos indígenas e transformações na universidade: Conflitos e dilemas étnicos nos caminhos que se bifurcam

VAZ FILHO, Florêncio Almeida. A rebelião indígena na UFOPA e a força da interculturalidade. *Novos Olhares Sociais*, Cachoeira, v. 2, n. 1, 2019.

VELHO, Gilberto. *Mudança, crise e violência: política e cultura no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VIANNA JUNIOR, Aurélio. Prefácio. In: OLIVEIRA, Assis da Costa; BELTRÃO, Jane Felipe (Org.). *Etnodesenvolvimento & Universidade: formação acadêmica para povos indígenas e comunidades tradicionais*. Belém: Santa Cruz, 2015.

WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. Tradução: Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidade del poder: um pensamento y posicionamento “outro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSSFOGUEL, Ramón (Org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de estudios sociales contemporáneos y Pontificia Universidad Javeirana; Instituto Pensar, 2007. p. 47-62.

WEBER, Max. A ciência como vocação. In: WEBER, Max. *Ciência e política: duas vocações*. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

ZHOURI, Andréa (Org.). 2014. *Desenvolvimento, reconhecimento de direitos e conflitos territoriais*. Brasília: ABA Publicações.

Sobre o autor:

João Francisco Kleba Lisboa: Doutor em Antropologia pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bacharel em Direito pela UFSC. Pesquisador independente. Membro do conselho da Ethnic Relations and Indigenous Peoples (ERIP), sessão da LASA. Atualmente, é professor substituto no Departamento de Antropologia (DEAN) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), em Curitiba. **E-mail:** jfklisboa@gmail.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0002-2443-7050>

Recebido em: 25/05/2022

Aprovado para publicação em: 20/02/2023

Povos indígenas e pesquisa histórica: a importância da história oral indígena e de uma ética em pesquisa específica

Indigenous peoples and historical research: the importance of indigenous oral history and an appropriate research ethics

Juliana Schneider Medeiros¹

DOI: <http://ds.doi.org/10.20435/tellus.v23i51.893>

Resumo: Este texto apresenta o marco teórico-metodológico de uma pesquisa de doutorado (2020) situada no campo da história da educação indígena. Discuto os princípios éticos que adotei e que foram definidos a partir das críticas e proposições de pesquisadores indígenas. Examinado o uso da história oral junto aos povos indígenas e suas especificidades. Apresento o método conversacional que estabeleci para as entrevistas realizadas. Explico também por que decidi chamar os participantes da pesquisa de coautores e colaboradores. O texto evidencia a importância do uso da história oral para a realização de pesquisas históricas com povos indígenas e do estabelecimento de uma ética em pesquisa específica para trabalhar com estes povos, tendo como preocupação não apenas destacar a atuação dos indígenas nos processos históricos, mas também situá-los como protagonistas dos processos de pesquisa.

Palavras-chave: história indígena; história oral; ética em pesquisa; Kaingang.

Abstract: This paper presents the theoretical-methodological framework of a doctoral research (2020) focused on the history of indigenous education. I discuss the ethical principles adopted and defined for the study, which were based on critiques from Indigenous researchers. Furthermore, I examine the use of oral history among indigenous peoples, as well as its particularities. I also present the conversational method I established for the interviews while explaining the rationale for calling research participants my co-authors and collaborators. The text highlights the importance of using oral history to carry out historical research with indigenous peoples, and the need to establish appropriate research ethics when working with native populations. Finally, the work aims to underscore not only the role of indigenous people in historical

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

processes, but also the importance of situating indigenous people as key protagonists in the research process.

Keywords: indigenous history; oral history; research ethics.

1 INTRODUÇÃO

Este texto é de autoria de uma mulher branca, nascida no Rio Grande do Sul e criada em Porto Alegre. Tive a oportunidade de estudar em escola privada e ingressar na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Na UFRGS me tornei professora, pesquisadora e historiadora, e me aproximei do mundo indígena – que hoje é parte de quem sou. Atualmente sou professora em uma escola Guarani, atuo na Ação Saberes Indígenas na Escola/Núcleo UFRGS² e participo do grupo de pesquisa do CNPq Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade. Escrevo da posição de quem herdou os privilégios do colonialismo, mas acredita e trabalha pela descolonização – na academia e fora dela.

Este artigo é resultado de minha pesquisa de doutorado defendida em 2020, que teve por objetivo compreender como a escola instituída a partir da política indigenista do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) se concretizou entre os Kaingang do Rio Grande do Sul entre os anos de 1940 e 1967. Pertencentes à família linguística Jê, os Kaingang tradicionalmente ocupavam o planalto meridional desde o estado de São Paulo até o Rio Grande do Sul, além de partes da província de Misiones, na Argentina. Atualmente estão entre os povos indígenas mais numerosos do Brasil, com uma população total de 45.620 pessoas, distribuída em mais de 40 Terras Indígenas nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (ISA, 2014).

O Serviço de Proteção aos Índios, criado em 1910, foi o primeiro órgão de Estado com a finalidade de estabelecer relações de caráter laico com os indígenas. Sendo o órgão responsável pela política oficial para os povos indígenas, elaborou ações educativas desde sua criação até sua extinção em 1967. A forma como a proposição destas ações educativas se constituiu na prática foi o foco do doutorado. O estudo foi realizado em dois (dos quatro) Postos Indígenas que o

² A Ação Saberes Indígenas na Escola foi instituída pelo Ministério da Educação em 2013 pela Portaria 1.061. É uma iniciativa que visa oferecer formação continuada a professores indígenas, por meio de parceria entre instituições públicas de educação superior e secretarias de educação.

SPI manteve entre os Kaingang do Rio Grande do Sul, Nonoai e Guarita, ambos instituídos em 1940. A execução do que foi pensando nos gabinetes dependia diretamente das ações dos funcionários dos Postos Indígenas, por um lado, e dos próprios indígenas, por outro. Esta relação entre os agentes da escola, vinculados ao SPI e à comunidade indígena a quem se destinava a educação, constituiu o interesse principal de investigação, com enfoque especial na forma como a escola foi vivida – e é lembrada hoje – pelos Kaingang.

Por muito tempo, a historiografia brasileira ignorou os povos indígenas, que eram tema quase que exclusivo da antropologia. Quando apareciam na narrativa histórica, figuravam como vítimas dos processos de conquista e colonização. Foi somente nos anos 1990 que historiadores passaram a fazer uma revisão sobre o papel relegado aos povos originários na história do Brasil, inaugurando um movimento historiográfico que John Monteiro (1999) denominou de Nova História Indígena. Esta renovação procurou novas compreensões sobre o lugar ocupado pelos povos nativos deste território, apresentando-os como sujeitos da história. Ela foi possível devido à aproximação entre as disciplinas de história e antropologia. Historiadores passaram a reconhecer que os indígenas possuem uma trajetória histórica e a considerar suas culturas e categorias de pensamento como instrumentos de análise, ampliando fontes e métodos no fazer historiográfico e considerando, inclusive, a possibilidade de diferentes versões da história.

De fato, a partir dos anos 1990, a produção sobre história indígena cresceu exponencialmente, conforme aponta Thiago Cavalcante (2019) em um levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Buscando pesquisas que tinham como palavra-chave “História Indígena” ou “Etno-História”, o autor localizou 29 trabalhos entre 1988-2000; 112 entre 2001-2010 e 162 entre 2011-2018. Em um levantamento de publicações em periódicos científicos, Cavalcante confirma o crescimento do campo da história indígena nas últimas décadas. Entre 1989 e 2018, o autor localizou 14 dossiês temáticos sobre história indígena, totalizando 114 artigos.

Nas primeiras décadas do percurso desta nova historiografia indígena no Brasil, a imensa maioria das produções se concentrava no período colonial, reforçando, ainda que não intencionalmente, a narrativa de que os indígenas teriam existido apenas nesse período e depois teriam desaparecido. Apenas

recentemente, mais pesquisadores vêm se dedicando a estudos dos séculos XIX e XX, como se observa nos trabalhos inscritos no Simpósio Nacional de História da Associação Nacional de História (ANPUH), em sua última edição ocorrida em 2021. Na leitura dos resumos destes trabalhos, identifiquei que o evento contou com quatro simpósios temáticos³ dedicados exclusivamente à história indígena, confirmando o avanço da área de estudo, que, em 2011, por exemplo, foi tema de apenas um simpósio temático. É importante notar que dos quatro simpósios de 2021, um era dedicado ao ensino de história e outro ao século XIX, mostrando que esses recortes estão em crescimento. Os trabalhos dos quatro simpósios totalizaram 58. Destes, 27 estavam de alguma forma situados nos séculos XX e XXI, quase a metade do total, evidenciando o crescimento dos estudos enfocados em períodos mais recentes.

Pensando as fontes para a construção de histórias indígenas, a grande maioria dos trabalhos baseia-se em documentos escritos, mesmo quando abordam a história indígena mais recente. Poucos incluem fontes orais, a metodologia da história oral, trabalho de campo em comunidades indígenas ou a participação de indígenas por meio de entrevistas ou conversas. O levantamento que realizei com base nos resumos do Simpósio Nacional da ANPUH de 2021, mostrou que, dos 27 estudos situados nos últimos dois séculos, apenas 5 mencionaram fontes ou métodos de pesquisa relacionados à oralidade⁴. A maioria dos resumos, 14, citou o uso de documentos escritos. Chamou atenção que 7 não especificaram ou não deixaram claro quais eram as fontes ou as metodologias de pesquisa. Esse dado me leva a pensar que, no mínimo, este não é um elemento considerado importante por diversas pessoas para ser enunciado no resumo. Um único trabalho mencionou que a pesquisa tinha como fonte a Internet.

Ainda em relação ao uso de fontes e metodologias orais em pesquisas sobre história indígena, é possível afirmar que há poucas discussões teórico-metodológicas sobre o tema (BARBOSA; MEZACASA; FAGUNDES, 2018). Como exemplo,

³ ST 121. Os índios na História: contextos históricos, situações sociais e mobilizações sociopolíticas; ST 131. Povos indígenas e ensino de história; ST 132. Povos indígenas na formação do Brasil oitocentista: pesquisa e renovação historiográfica; e ST 133. Povos Indígenas, Gênero e Violências: histórias marginais.

⁴ Os termos citados nos resumos são: “história oral” (02); “entrevistas” e “conversas” (01); “relatos” (01); “metodologia da etno-história dialógica” (01).

cito o levantamento que fiz das publicações disponíveis online na mais importante revista científica de história oral do país: História Oral, que é vinculada à Associação Brasileira de História Oral. Observando os 22 números da revista, publicados entre 2011 e 2021, localizei somente 10 artigos que tratam da temática indígena, sendo que apenas 04 deles abordam especificamente a história indígena⁵.

Do mesmo modo, há pouca bibliografia sobre questões relacionadas à ética em pesquisa com povos indígenas. Em busca por trabalhos recentes na área das ciências humanas, localizei publicações na área da antropologia e da educação, mas não encontrei textos escritos por historiadores. De modo geral, a ética em pesquisa no âmbito das ciências humanas no Brasil não dá conta das especificidades da pesquisa com povos indígenas. A pesquisa envolvendo seres humanos no país é regulada pelo Sistema Comitês de Ética em Pesquisa/Conselho Nacional de Pesquisa, ou Sistema CEP/CONEP, que é vinculado ao Conselho Nacional de Saúde (CNS). Este sistema foi criado pela Resolução 196, em 1996 (BRASIL, 1996), sendo este o primeiro documento a regulamentar a ética em pesquisa no país. Em 2012, as normas foram atualizadas pela Resolução 466 (BRASIL, 2012). A regulamentação da pesquisa em termos éticos no país nasceu, portanto, no âmbito da saúde, sendo pautada por um modelo biomédico. Em 2000, o CNS aprovou a Resolução 304 (BRASIL, 2000), apresentando especificidades à área da pesquisa com povos indígenas. Este documento manteve uma perspectiva da saúde e destacou a vulnerabilidade dos indígenas, classificando-os, de certo modo, como incapazes. Em 2016, buscando atender demandas dos pesquisadores das ciências humanas e sociais, foi aprovado um documento complementar, a Resolução 510 (BRASIL, 2016). No entanto, o novo texto não apresentou normas específicas para estudos envolvendo povos indígenas.

Merecem destaque alguns elementos presentes nas atuais normativas que são contraditórios em relação à autonomia dos indígenas no processo decisório quanto à realização da pesquisa. A Resolução 304, específica da área de povos indígenas, ao mesmo tempo em que menciona que qualquer trabalho necessita

⁵ “Diversidade étnica e fontes orais em fronteiras: vivências e narrativas Camba-Chiquitano entre Brasil e Bolívia”, (SILVA, 2013); “Domesticando a cidade: ser ticuna na Manaus contemporânea (1980-2014)”, (JIMENES; SILVEIRA, 2015); “‘Pro giro do Sul’: indígenas Xukuru-Kariri trabalhando na lavoura canavieira em Alagoas (1952-1990)” (ROCHA, 2020); e “Os indígenas Xukuru do Ororubá e as formas de trabalho: de agricultores a operários e produtores orgânicos (Pesqueira e Poção/PE)”, de (SILVA, 2020).

“ter a concordância da comunidade alvo da pesquisa”, define os indígenas como vulneráveis. A Resolução 466 é ainda mais ambígua, pois ao passo que afirma que “em comunidades cuja cultura grupal reconheça a autoridade do líder ou do coletivo sobre o indivíduo, a obtenção da autorização para a pesquisa deve respeitar tal particularidade”, dispõe que a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) deve autorizar a realização do estudo antecipadamente. A Resolução 510 reafirma o disposto sobre a autorização do líder ou coletivo e deixa de fora o papel da FUNAI. Apesar disso, esta última Resolução esbarra nas diretrizes do próprio órgão indigenista.

Para que um projeto de pesquisa envolvendo povos indígenas seja aprovado em termos éticos são necessários diversos movimentos. Por um lado, precisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) institucional do pesquisador e, depois, tem que ser enviado para o Conselho Nacional de Pesquisa (CONEP). Paralelamente, deve ser obtida uma Autorização de Ingresso em Terra Indígena expedida pela FUNAI, para a qual também é necessário obter previamente um parecer de mérito científico do estudo junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Embora a Instrução Normativa 01/1995 da FUNAI mencione que devem ser “ouvidas as lideranças indígenas”, ela se coloca como mediadora da consulta aos indígenas e se mantém como instância responsável pela decisão final. Ou seja, o controle sobre a ética em pesquisa envolvendo povos indígenas no Brasil é um processo burocrático que é dirigido por órgãos do Estado, ferindo a autonomia indígena garantida na Constituição e em outros documentos internacionais, desconsiderando que o consentimento é na verdade produto das relações do pesquisador com as comunidades e ignorando outros critérios éticos que os diferentes povos indígenas possam ter.

O objetivo deste trabalho é discutir o uso da história oral como metodologia de pesquisa para estudos de história indígena e a importância de uma ética em pesquisa com povos indígenas que seja específica. Faço essa discussão na medida em que descrevo o marco teórico-metodológico de meu doutorado.

2 UMA ÉTICA EM PESQUISA ESPECÍFICA

A ética em pesquisa do meu trabalho teve forte inspiração nas críticas e proposições que pesquisadores indígenas da Nova Zelândia, Canadá, Austrália e Estados Unidos discutem há décadas. Embora essas discussões tenham ocorrido

principalmente entre indígenas e para indígenas, elas ultrapassaram esse meio e vêm transformando também os modos como pesquisadores não indígenas atuam. De acordo com a intelectual Maori neozelandesa Linda Tuhiwai Smith (2008), nos anos 1970, tornou-se debate público entre eles o “problema da pesquisa” envolvendo indígenas. A pesquisa, nos moldes ocidentais, passou a ser criticada como ferramenta da colonização, em que os indígenas eram apenas objeto a ser estudado – o Outro – e tinham seus conhecimentos, culturas e línguas roubados.

Os anos 1990 e 2000 passaram a ver cada vez mais acadêmicos indígenas desses países tomando o fazer investigativo para si, engajados em discutir novas possibilidades para pesquisas com comunidades indígenas e metodologias propriamente indígenas. Para Smith (2008), isso se trata de um grande projeto de descolonização da pesquisa, que envolve múltiplas camadas de lutas: desvelar e desconstruir o imperialismo e seus aspectos de colonialismo em suas velhas e novas formas, concomitante à busca por soberania; retomar os conhecimentos, as línguas e as culturas; e transformar as relações coloniais entre indígenas e colonizadores. Nas palavras de Smith (2008, p. 120),

Pesquisa, assim como a escolarização, uma vez ferramenta de colonização e opressão, está gradualmente se tornando um meio para a retomada de línguas, histórias e conhecimento, para encontrar soluções para os impactos negativos do colonialismo e dar voz ao modo alternativo de ser e conhecer⁶.

Uma área da pesquisa que vem sendo especialmente questionada pelos indígenas é a ética em pesquisa. Segundo Smith (2008, p. 128),

Para comunidades indígenas e marginalizadas, ética em pesquisa, a nível básico, trata-se de estabelecer, manter e cultivar relações recíprocas e respeitadas, não apenas com as pessoas enquanto indivíduos, mas como indivíduos, coletivos e membros de comunidades, e com humanos que vivem em e com outras entidades no ambiente envolvente.

Porém, a ideia de princípios de pesquisa universais é problemática, e cada pesquisador deve conversar com a comunidade em que está estudando e definir junto qual o comportamento ético esperado em uma pesquisa. Smith (2008, p. 130) apresenta valores culturais Maori que ela selecionou a partir de sua relação com a comunidade e uma “tradução” como orientação para a conduta de

⁶ As traduções de todas as citações das referências em inglês foram feitas por mim.

pesquisadores. Resumo aqui alguns dos valores: respeitar as pessoas – permitir que as pessoas definam o espaço e os termos do encontro; encontrar as pessoas face a face, especialmente quando for apresentar a pesquisa; observar e ouvir (e talvez então falar); compartilhar, acolher, ser generoso – abordagem colaborativa, em que o conhecimento flui nas duas direções e em que há uma devolução dos resultados ao final, sem que termine a relação; ser cauteloso – ser astuto politicamente, seguro culturalmente e reflexivo sobre seu status de *insider/outsider*.

A autora também cita como exemplo o *Guidelines for Ethical Research in Indigenous Studies*, da Austrália, guia elaborado a partir de oficinas com pesquisadores indígenas. Ele conecta a noção de princípios éticos com direitos humanos e propõe três grandes princípios: consulta, negociação e entendimento mútuo; respeito, reconhecimento e envolvimento; benefícios, resultados e acordo. Os subprincípios são: respeito por sistemas de conhecimento e processos indígenas, reconhecimento da diversidade e singularidade dos povos e dos indivíduos indígenas, respeito pelos direitos de propriedade intelectual e cultural e envolvimento dos indivíduos e comunidade indígenas como colaboradores de pesquisa.

Para o contexto dos povos indígenas do Canadá existe um documento elaborado pela Assembly of First Nations⁷: *First Nations Ethics Guide on Research and Aboriginal Traditional Knowledge* (2020). De acordo com este guia, os princípios são: consentimento informado; parceria entre pesquisador e comunidade; integridade acadêmica (respeito ao conhecimento indígena); reconhecimento/divulgação da origem dos conhecimentos como indígenas; equidade e compartilhamento de benefícios; empoderamento da comunidade; e propriedade, controle, acesso, posse. Gostaria de destacar este último, que faz referência aos dados produzidos na pesquisa. De acordo com este princípio, a comunidade indígena tem a propriedade e a posse das informações geradas, o controle sobre seu uso, além do poder de definir onde serão armazenadas e quem pode acessá-las.

Infelizmente, no Brasil ainda não existem documentos que orientem a ética em pesquisa elaborados pelos povos indígenas ou em conjunto com eles, como as referências acima citadas. No entanto, inspirada nas leituras e experiências que tive durante meu estágio de doutorado sanduíche no Canadá, busquei

⁷ *Assembly of First Nations* é uma organização nacional que representa todas as comunidades indígenas do Canadá em nível federal e advoga por seus direitos.

descolonizar minha metodologia. Um princípio que tomei como norteador e que perpassou toda a pesquisa é o que o intelectual Cree, Shawn Wilson (2008), chama de relacionalidade. Os povos indígenas têm um modo de estar no mundo que é de relação com todos os seres, humanos e não humanos; relações essas que os unem enquanto grupo, coletivo, comunidade. Essa relacionalidade deve se refletir na pesquisa. Segundo Wilson, deve haver uma responsabilidade relacional desde a escolha do tema de estudo, dos métodos, da análise e da forma de apresentação dos resultados.

Em minha pesquisa busquei, em primeiro lugar, fortalecer as relações que eu já possuía com os professores Kaingang. Desde 2014, atuo na Ação Saberes Indígenas na Escola, espaço que me proporcionou aprofundar relações com professores Kaingang, de modo que muitos tornaram-se colaboradores da pesquisa. Outro passo inicial foi construir novas relações com pessoas que fui conhecendo nas comunidades indígenas, especialmente, os participantes da pesquisa. Assim, no decorrer do trabalho de campo eu sempre iniciava me apresentando e me posicionando – o que também faço em minha escrita. Ainda mais importante que minha própria posicionalidade, é o espaço que dedico aos participantes no texto final da tese. Apresento nominalmente e situo cada um, o que é fundamental para a compreensão do conteúdo narrado, mas, principalmente, como forma de reconhecimento às pessoas e ao seu conhecimento. Com esse objetivo também reproduzo algumas fotografias tiradas no decorrer do trabalho de campo. Tratei de manter relações de respeito e reciprocidade com a comunidade e com cada pessoa que fez parte do processo de pesquisa.

Um exemplo disso foi a entrega de presentes às pessoas que entrevistei, como um gesto de agradecimento em troca de ser recebida em suas casas e ter o privilégio de ouvir suas memórias. Essa atitude foi motivada por minhas leituras e vivências no Canadá, onde a entrega de presentes compõe a metodologia de pesquisa junto a povos indígenas⁸. Entre o povo Cree, por exemplo, ao pedir um

⁸ No entanto, o relato de Herman Michell (2011), do povo Cree, mostra que esta é uma questão em disputa. Durante seu doutorado, em 1997, como parte de sua metodologia de pesquisa, ele propôs a oferenda de tabaco em troca de histórias – pois era a forma como em sua cultura se recolhe conhecimento. O comitê de ética de sua universidade à época negou que ele utilizasse este método, por entender que se tratava de um tipo de coerção, ignorando completamente a cosmologia Cree. À semelhança, agências de fomento de pesquisa no Brasil dificilmente aceitariam a compra de quilos de erva-mate como material de pesquisa. Nós, pesquisadores,

conselho, requisitar a contação de uma história, solicitar uma cura ou qualquer outro tipo de conhecimento de um sábio, é preciso antes oferecer tabaco – planta sagrada na cosmologia Cree – como forma de respeito e reconhecimento. Historiadores indígenas no Canadá consideram, portanto, que a oferenda de tabaco em troca de histórias faz parte da metodologia de pesquisa.

Em minha primeira visita, a cada pessoa entreguei um pacote de erva-mate, item muito valorizado pelos Kaingang, que têm o hábito de tomar chimarrão diariamente e, especialmente, em momentos de conversa com parentes e amigos. Nos casos em que um segundo encontro aconteceu, levei um panetone – pois era uma data próxima ao Natal – além de cópias de fotos que eu havia prometido a algumas pessoas. Após a defesa da tese, retornei com novo presente a cada um que participou, além de levar pedidos especiais que algumas pessoas me fizeram (fotos, óculos de leitura, calçados, roupas). Embora eu tivesse aprendido com minha orientadora há mais de uma década, que deveria oferecer um presente, não havia ainda refletido sobre esta prática. Depois de voltar do Canadá, também ouvi de uma professora Kaingang que esse era um comportamento habitual e esperado na cultura Kaingang.

Busquei fazer uma pesquisa colaborativa, em que os professores Kaingang não só me acompanharam nas entrevistas, mas depois discutiram os dados e pensaram sua análise comigo. O compartilhamento dos benefícios da pesquisa não ocorreu só ao final, quando levei uma cópia da tese a cada comunidade – o “retorno” que muitos pesquisadores se limitam a fazer. Ele fez parte do processo a cada momento que enviei e-mail ou mensagem de celular aos professores com documentos do SPI que fui encontrando, ou quando da entrega das cópias das gravações, das fotos e dos documentos escritos depois de finalizada a tese. No marco dessa troca de saberes, minha devolução à comunidade de modo mais amplo e acessível é a publicação de um livro com parte da tese e sua distribuição aos participantes e às escolas⁹. Decidi ainda pelo reconhecimento do conhecimento

precisamos contornar essa situação sempre que trabalhamos com povos indígenas, porque não há compreensão por parte das agências financiadoras e das universidades. Um relato que aponta na direção contrária refere-se à minha experiência na *Ethnohistory Field School*, uma disciplina de trabalho de campo que realizei no Canadá em 2019. As universidades organizadoras da disciplina custearam presentes e uma festa tradicional para todos os participantes nas pesquisas dos alunos.

⁹ Quando perguntei ao cacique de Guarita sobre o que esperava como devolução à comunidade,

compartilhado comigo, não apenas citando o nome de cada participante, mas chamando-os de coautores. Prezei também por aquilo que os indígenas canadenses denominam princípio de propriedade, controle, acesso, posse – entendendo que todas as falas dos Kaingang aqui transcritas são de sua propriedade e eles têm o direito sobre elas. Ao longo do texto, explicito de que forma diversos desses princípios foram incorporados na minha pesquisa.

No Canadá, várias comunidades já possuem seus próprios comitês de ética, que impõem regras aos pesquisadores. Muitos deles exigem que seja feito um acordo de pesquisa, que determina direitos e obrigações, tanto do pesquisador quanto da comunidade. Embora eu tivesse a intenção de criar um acordo de pesquisa, não cheguei a fazê-lo. Porém, elaborei um termo de consentimento informado, apresentando a pesquisa, explicando a importância do relato de cada um e informando sobre os direitos do participante, os benefícios e os riscos de sua participação. Expliquei oralmente, a cada um, do que se tratava, antes de solicitar a assinatura, certificando-me de que haviam entendido o significado do documento.

3 HISTÓRIA ORAL INDÍGENA

Além de todos esses cuidados éticos que atravessaram a pesquisa, outro elemento importante do marco teórico-metodológico foi o uso da história oral. É preciso destacar que esta foi uma escolha deliberada, uma decisão política com o objetivo de colocar as vozes indígenas em relevo. Afirmo isso, pois a quantidade de documentos escritos disponíveis sobre o tema seria suficiente para a realização de diversas pesquisas. No Museu do Índio, no Rio de Janeiro, acessei milhares de documentos oficiais do SPI: cerca de 1.100 relativos ao Posto Indígena Guarita e mais de 1.600 relativos ao Posto Indígena Nonoi. A maioria da documentação foi produzida pelos encarregados dos Postos e inclui diversos tipos de registro, tais como: folhas de pagamento de funcionários, ofícios, inventários, balancete de caixa, relatórios mensais e anuais, avisos do Posto, recibos, frequência escolar, etc. Também consultei alguns relatórios anuais do SPI e fotos dos dois Postos

para minha surpresa, a primeira coisa que falou foi: uma cópia da tese. Eu pensava que ele fosse solicitar algo de maior utilidade e visibilidade, como uma oficina ou palestra. Mas ele ressaltou a importância do registro escrito da pesquisa, no sentido de ter mais valor e durabilidade. Falou que gostaria de armazená-la na Secretaria do Índio de seu município.

estudados. Realizei ainda a leitura de todos os Boletins Internos do órgão, que estão disponíveis online. Outras fontes escritas foram consultadas no Arquivo Histórico da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, nas Faculdades EST, em São Leopoldo/RS.

Mesmo que os documentos escritos possam ser relidos com um olhar crítico, que procura evidenciar a agência indígena, nada pode revelar mais o protagonismo indígena que suas próprias vozes. O uso da história oral indígena¹⁰ como ferramenta de pesquisa é fundamental – não apenas por ser fonte infinita de novas informações, mas também por representar um posicionamento político, ao incluir de fato palavras proferidas pelos indígenas, especialmente para estudos de períodos recentes em que abundam narrativas pessoais. Conforme a historiadora Cree Winona Wheeler (2005), há tempo estudiosos indígenas e não indígenas vêm afirmando que pesquisas que utilizam apenas documentos escritos por não indígenas reforçam a noção colonialista de que o paradigma ocidental é superior – que sua forma de fazer e escrever história é o padrão, e os povos indígenas não possuem tradições que valham a pena aprender. Segundo Wheeler, basear um estudo sobre história indígena apenas em documentos escritos, quando se pode incluir fontes orais, é, na melhor das hipóteses, coisa do passado, e na pior, elitista e colonialista.

Wheeler alerta que as fontes orais não podem ser tratadas como as escritas, pois isso nega o seu potencial. História oral indígena não se trata apenas de uma fonte primária obtida ao gravar palavras faladas, geralmente através de entrevistas com pessoas consideradas detentoras de informação com valor de ser preservada. A autora explica que no mundo Cree as histórias pessoais, familiares e regionais se conectam e se sobrepõem; todas são extensões do passado e estão enraizadas nas relações. As histórias vão passando de geração em geração e passam a ser incorporadas nas vidas das pessoas – sendo evidente novamente a importância

¹⁰ Adotei a noção de história oral e não tradição oral, mas concordo com a autora do povo Dakota, Angela Cavender Wilson (1996), quando esta afirma que a história oral está contida na tradição oral. Para os Dakota, a tradição oral se refere à forma que uma informação é transmitida, não ao tempo que vem sendo transmitido – diferente do que os historiadores costumam considerar, ao compreender história oral só como as histórias de vida, do tempo vivido pelo indivíduo que narra a história; e tradição oral como as demais histórias, mais antigas, passadas de geração em geração. Para Cavender Wilson, experiências pessoais, informações, eventos, incidentes podem se tornar tradição oral no momento que acontecem ou que são contados, desde que a pessoa relatando a memória seja parte de uma tradição oral.

da relacionalidade, especialmente com os velhos, que são os “guardiões do conhecimento”. Entendendo que o elemento mais importante para a história oral indígena são as relações e a escuta das histórias, em minha pesquisa busquei me dedicar às relações com os Kaingang.

Segundo Wheeler (2005, p. 199), fazer história oral “do jeito indígena” requer bastante trabalho: ir de um lado a outro no interior, dar caronas para pessoas mais velhas, colher frutas, puxar madeira, defumar carne, levar as pessoas ao supermercado e outras atividades mais ligadas ao modo de vida Cree. Ou seja, requer aprender outro jeito de aprender, e muitos historiadores não estão dispostos a isso. Adaptando para o meu trabalho de campo, isso representou fazer viagens de mais de 400 km, hospedar-me nas casas das pessoas, comprar presentes, ajudar nas tarefas de casa, fazer contribuições em dinheiro, conversar e ouvir relatos sobre outros temas que não o da pesquisa, entre outros.

Nesse mesmo sentido, outros historiadores indígenas explicam sobre a importância das histórias orais na pesquisa da história indígena. William Bauer (2017, p. 160), dos Estados Unidos, afirma que histórias orais são importantes porque elas estão enraizadas em “modos indígenas de conhecer”¹¹ o passado, e estes modos próprios enfatizam outros elementos, como parentesco, lugar e contexto. Renee Pualani Louis (2007), geógrafa indígena do Havaí, fala que as histórias orais são formas de transmissão de saber, que pertencem a um sistema de conhecimento propriamente indígena, diferente do ocidental. Ou seja, o conhecimento indígena está alicerçado na oralidade, e, se queremos ter acesso a ele, temos que nos aventurar a fazer história oral como método de pesquisa – foi exatamente o que me propus a fazer.

Porém, conforme Wheeler (2010), história oral indígena não são apenas narrativas, e a oralidade tem suas formas de registrar memória. Como exemplo, a autora cita a linguagem corporal da narração e os dispositivos mnemônicos. A linguagem do corpo contém significados que pressupõem uma cultura compartilhada entre narrador e ouvintes – e sem este contexto, muita informação pode ser perdida. Mnemônicos também cumprem um papel ao auxiliar a memória, como ilustrações, desenhos e, inclusive, a terra. Levando isso em conta, busquei

¹¹ Em inglês a expressão é *indigenous ways of knowing*, e se refere às formas tradicionais de aprender, manter e transmitir conhecimento. Aproxima-se da ideia de sistema de conhecimento indígena – em oposição ao sistema de conhecimento ocidental.

gravar as conversas com os participantes em vídeo para que os rostos, as expressões e os gestos ficassem registrados, e outras pessoas Kaingang futuramente possam assistir. Em relação aos registros mnemônicos, utilizei fotos e uma lista com nomes de funcionários do SPI que acessei no Museu do Índio, tratando de ativar memórias esquecidas.

Embora os historiadores mais conservadores critiquem o uso da memória como fonte para a escrita da história, argumentando que ela é subjetiva e não é confiável, estudiosos da história oral defendem que estas características são fortalezas e não problemas. Alessandro Portelli (1991), historiador italiano, afirma que a história oral, mais do que revelar fatos desconhecidos, mostra os seus significados para os grupos sociais. “Fontes orais revelam não apenas o que as pessoas fizeram, mas o que elas queriam fazer, o que elas pensavam que estavam fazendo e o que elas agora pensam que fizeram” (p. 36). De acordo com o autor, a memória não é um depósito passivo de fatos, mas um processo ativo de criação de significados, que acontece a partir do presente e de quem a conta, de modo que a mesma entrevista pode até ter versões diversas em momentos diferentes.

Isso leva à discussão sobre sua confiabilidade, já que os relatos podem sofrer alterações e a memória perderia informações com o tempo. Alistair Thomson (2011), historiador australiano, desafia que a memória é sim confiável. Baseando-se em estudos neurológicos e psicológicos, ele explica que o ato de “lembrar” não é como acessar um disco rígido, é mais como contar uma história; que a memória opera de diferentes formas nas etapas da vida, e quando adultos nossa memória de longa-duração é aprimorada. Esclarece ainda por que algumas memórias são consolidadas e outras não: experiências tendem a ser lembradas quando são percebidas como significativas. Outro elemento importante para a consolidação da memória é transformá-la em história a ser contada – seja oralmente ou por escrito. Cada vez que é recontada, ela é reconsolidada, mas ao mesmo tempo configura uma nova experiência, num processo criativo de reconstrução, fazendo com que cada vez que seja lembrada ela sofra mudanças sutis, conforme já anunciara Portelli. Mas mesmo que a memória seja afetada pelo contexto no momento em que é contada, e por isso seja subjetiva, artificial, parcial e variável, Thomson (2011, p. 91) afirma que a nós, historiadores, cabe “[...] interrogar nossas

entrevistas criticamente, como fazemos com qualquer fonte histórica, e entender as formas em que as memórias foram moldadas, por circunstâncias particulares do evento e dos processos complexos de lembrar”.

Os estudiosos da história oral também concordam que a relação entre entrevistado e entrevistador constitui um aspecto crucial dessa metodologia, afinal, toda entrevista é o resultado dessa relação. Na entrevista existe uma transmissão de informações que depende não só do relato fornecido, mas também do trabalho do historiador em termos de perguntas, diálogo e relacionamento pessoal (PORTELLI, 1991). Nesse sentido, não é só a subjetividade do narrador que está em jogo, mas a do historiador também. O historiador afeta a relação da entrevista, as memórias que são geradas, o processo de análise e o produto final. Do mesmo modo, ele é afetado pela entrevista e isso se mostra no resultado final da pesquisa (THOMSON, 2011). Em se tratando de uma pesquisa de história oral com comunidades indígenas, isso nos traz de volta ao que já anunciei: a posicionalidade da pesquisadora e a relacionalidade com os indígenas.

Ainda sobre os “problemas da história oral”, temos as contribuições da antropóloga canadense Julie Cruikshank (2002), que trabalha entre os povos indígenas desde os anos 1970. Sobre a questão da veracidade dos fatos relatados em histórias orais, a autora aponta que em comunidades indígenas existe ainda outro elemento: a verificação pública da história oral. Ou seja, quando alguém discorda ou duvida de determinado relato, confronta o narrador com outra versão ou pede provas. Em consonância com os autores já citados, ela também entende que a subjetividade é um aspecto positivo. Narrativas pessoais demonstram como a história global (ou nacional) são vividas localmente de modos significativos. Cruikshank relata que iniciou sua pesquisa entre os indígenas do norte do Canadá com o objetivo de ouvir as mulheres falarem sobre eventos históricos documentados em fontes escritas. Porém, com o tempo, as mulheres começaram a mudar a direção das conversas para relatos que elas queriam contar – e que estavam relacionados a suas histórias de vida.

Gradualmente eu passei a entender a tradição oral menos como evidência do passado e mais como uma janela para as formas como o passado é culturalmente constituído e discutido. Em outras palavras, narrativas não eram apenas *sobre* o passado, mas também forneciam orientações para compreender mudanças (CRUIKSHANK, 2002, p. 13).

As noções sobre história oral, apontadas por esses autores, tiveram papel importante no decorrer do trabalho de campo – e depois na análise dos dados e na escrita da tese. Em relação à subjetividade das histórias, pude perceber rapidamente os diferentes significados que as experiências de escolarização tiveram para as diferentes pessoas. Ainda assim, foi evidente a veracidade dos relatos, uma vez que os fatos iam se confirmando nas palavras das pessoas a cada nova conversa. Assim como Cruikshank, observei que, por vezes, algumas pessoas desviavam do assunto da pesquisa e compartilhavam outras histórias – e penso que em mais visitas elas poderiam ser aprofundadas.

Os elementos acima apresentados serviram de subsídios para a produção de uma história da educação escolar Kaingang. O tema de minha pesquisa foi a escola, mas este é apenas um enfoque possível para narrar uma história indígena. Acredito que esses elementos sobre história oral indígena sejam válidos para qualquer história indígena que se busque construir em conjunto com as comunidades.

4 AS CONVERSAS-ENTREVISTAS COM OS KÓFA KAINGANG

Num primeiro momento, eu havia pensando em seguir a sugestão de Wheeler (STEVENSON, 1999-2000), de iniciar a pesquisa na comunidade com a história oral, e depois ir aos arquivos, invertendo a lógica das pesquisas históricas segundo o paradigma ocidental. Wheeler argumenta que os relatos orais podem informar os trabalhos com os documentos escritos e estes completarem as lacunas das histórias orais – e não o contrário. De fato, meus primeiros passos de pesquisa constituíram visitas às comunidades. No entanto, deparei-me com duas dificuldades: saber quem entrevistar e o que perguntar. Percebi a importância de conhecer mais sobre o SPI e o funcionamento dos Postos Indígenas, e de me apropriar do tema para organizar o roteiro para as entrevistas. Assim, decidi debruçar-me primeiro sobre os documentos com o objetivo de me preparar para o trabalho de campo. Foi nesse processo que acessei as listas de frequência das escolas, o que acabou sendo a principal referência para localizar as pessoas que seriam entrevistadas – que aqui passo a denominar de *kófa*, palavra que designa velho ou velha na língua Kaingang.

Outra via de contato com os *kófa* foi a indicação, feita por parte dos professores indígenas, de alguns nomes de pessoas que teriam frequentado a escola naquela época. Um outro critério considerado foi a idade – algumas das pessoas

indicadas não haviam estudado, mas tinham idade avançada e, portanto, tinham vivido no tempo do SPI. É importante destacar que o foco da pesquisa era o registro de experiências pessoais, então toda e qualquer pessoa Kaingang que tivesse vivido no tempo do SPI qualificaria como entrevistado. Desse modo, a pesquisa fugiu dos “informantes-chave”, os especialistas com quem os antropólogos normalmente conversam. De acordo com o antropólogo canadense Alexander Soucy (2000), os informantes-chave são as pessoas com status de detentoras de conhecimento, aquelas que têm autoridade e poder para falar – além de seu próprio interesse em falar – como os pajés e caciques. De acordo com o autor, os antropólogos têm a tendência em buscar as informações com esses especialistas, que acabam fornecendo explicações mais unificadas, ignorando o conhecimento das demais pessoas e a diversidade de visões.

Em minha pesquisa busquei incluir uma multiplicidade de vozes “do tempo da escola do SPI”, com o objetivo de alcançar uma visão mais ampla, acessar versões diferentes e perceber a sua complexidade. Nesse sentido, a pesquisa ocorreu em duas comunidades (Guarita e Nonoai), incluiu homens e mulheres, com idades de 50 a 80 anos, priorizando pessoas que haviam frequentado a escola, mas também contou com quem não estudou. Todas as pessoas com quem conversei são reconhecidas como *kófa*, velhos e velhas com experiência e com histórias para contar – mas não são necessariamente aqueles reconhecidos pela comunidade como os detentores do conhecimento.

Posso afirmar que fui muito bem recebida na quase totalidade das casas, com algumas exceções, nas quais senti certa desconfiança ou resistência em falar – o que não surpreende, considerando o histórico das relações com os “brancos”. A maioria das pessoas mostrou-se feliz com a minha visita e com a oportunidade de compartilhar sua história pessoal, de sua infância, de um tempo sobre o qual não pensavam fazia muito. A maior parte também ficou entusiasmada com a ideia de gravar um vídeo com suas memórias para que os jovens possam conhecer a sua história.

Embora eu fosse sobretudo uma *outsider* em relação às comunidades, por ser não indígena, em algumas circunstâncias senti-me uma *insider*. De acordo com a antropóloga de ascendência mestiça indiana-estadunidense Kirian Narayan (1993), todos possuímos múltiplas identificações e elas são mais fluídas

e dinâmicas do que as dicotomias indígena/não indígena ou pesquisado/pesquisador e, na verdade, elas se deslocam conforme o contexto. “Dada a natureza múltipla da identidade, haverá inevitavelmente certas facetas do *eu* que nos unem às pessoas que estudamos, outras facetas que enfatizem nossas diferenças” (NARAYAN, 1993, p. 680). As diferentes facetas da nossa subjetividade podem ser ativadas por serem escolhidas ou simplesmente impostas de fora. É uma espécie de gradiente, em que nos aproximamos e nos distanciamos dos participantes da pesquisa. Uma das minhas identidades que mais se fez presente durante a pesquisa e mais me aproximou das pessoas foi ser professora. Professora estadual e de uma escola indígena. Outras identidades que também pude acionar foram: ser colega de pós-graduação de estudantes Kaingang, ser mulher, ter contato prévio com Guarita e mencionar pessoas conhecidas em comum. Conforme Narayan, mais importante que definir o quanto *insider* ou *outsider* é o pesquisador, é apontar os deslocamentos nas relações no intuito de enriquecer nossos textos e aproximá-los das complexidades das interações vividas. Novamente, o crucial é a relação que construímos com a comunidade e com cada participante individualmente.

Meus encontros com os *kófa* foram entrevistas inspiradas nos métodos conversacionais propostos por pesquisadoras indígenas. De acordo com a pesquisadora indígena canadense Margaret Kovach (2010, p. 42), “[...] o método conversacional se alinha com a visão de mundo indígena que honra a oralidade como modo de transmissão de conhecimento e preserva o relacional que é necessário para manter uma tradição coletiva”. Trata-se de uma forma de reunir conhecimento em que o elemento central é a contação de história através da conversa, numa relação dialógica em que o pesquisador também participa. A autora explica que este método pode ser usado conforme o paradigma ocidental, mas quando empregado dentro de uma perspectiva indígena possui algumas diferenças: a) tem ligação com o conhecimento indígena e está situado num paradigma indígena; b) é relacional; c) tem um propósito (geralmente envolvendo um objetivo descolonizador); d) envolve certos protocolos conforme a epistemologia em questão; e) inclui informalidade e flexibilidade; f) é colaborativo e dialógico; e g) é reflexivo.

No mesmo sentido, propõem Dawn Bessarab, nativa da Austrália, e Bridget Ng’andu, originária da Botsuana (2010). Elas chamam seu método de *yarning*¹²,

¹² Em inglês, significa contar uma estória/narrativa. As autoras explicam que é usado também

um estilo indígena de conversa informal, tranquilo e interativo, que pode ter o formato de uma entrevista semiestruturada ou não estruturada, em que o participante conta histórias relacionadas ao tema de pesquisa. Elas afirmam que é um processo que demanda que o pesquisador construa uma relação com os indígenas participantes da pesquisa, pois se trata de um processo dialógico que é recíproco e mútuo (BESSARAB; NG'ANDU, 2010).

Por ser um método que tem como ferramenta central a conversa, ele é criticado por alguns pesquisadores por sua falta de rigor e confiabilidade. No entanto, as duas autoras refutam essa ideia, afirmando que a contação de história é uma pedagogia indígena própria e é uma metodologia de transmissão de informação, sendo adequado para pesquisa. Para elas, o rigor é exatamente “[...] escutar e permitir a história fluir enquanto procurando fios que se relacionam ao tópico de pesquisa” (BESSARAB; NG'ANDU, 2010, p. 41). É ouvir as pessoas falarem sem interromper, pois a contação de histórias tem sua lógica própria, mesmo que aparentemente inclua algumas voltas até chegar à resposta. Isso também remete à importância da flexibilidade do pesquisador: ao permitir esta liberdade ao entrevistado e a si mesmo para mudar/adaptar/ampliar o rumo da pesquisa.

Denominei os encontros que realizei com os *kófa* em Nonoai e Guarita de “conversas-entrevistas”, pois envolveram um roteiro de perguntas previamente pensadas, mas ocorreram com a fluidez de uma conversa – assim utilizo as palavras conversa e entrevista como sinônimos neste texto. Todos os primeiros encontros foram visitas que realizei à casa dos *kófa*, acompanhada de uma pessoa Kaingang que eu já conhecia, geralmente professores. Este acompanhante atuava como intermediário e foi essencial para que as conversas-entrevistas acontecessem. Primeiro, porque esta pessoa conhecia os caminhos e os moradores da comunidade. Em alguns casos, para que viabilizasse a comunicação servindo de intérprete, já que alguns *kófa* têm como língua principal o Kaingang. Mas, principalmente, porque atuou estabelecendo uma ponte entre o entrevistado e a pesquisadora *outsider*: me apresentou, possibilitou que os *kófa* abrissem suas portas para mim, promoveu o início das conversas.

De acordo com o intelectual canadense do povo Cree, Brian Calliou (2004, p. 85), “Se um velho conhece e confia no intermediário, ele ou ela vai provavelmente

como “bater um papo” ou “conversar”.

estender a confiança àquela pessoa que o intermediário conhece e confia”. Pude vivenciar isso na prática durante meu trabalho de campo, o que considero fruto das relações respeitadas que fui estabelecendo com os intermediários. A confiança dos professores Kaingang em mim também remete à credibilidade da UFRGS, da Ação Saberes Indígenas na Escola e do grupo de pesquisa Peabiru, que vêm acolhendo estudantes e professores indígenas há anos.

Muitas vezes os intermediários já conheciam a pessoa que visitávamos, mas outras tantas não e, nesses casos, apresentavam-se fazendo referência a sua genealogia e suas próprias relações na comunidade. Eu era apresentada como professora, colega ou amiga de Porto Alegre que estava fazendo um trabalho/pesquisa sobre a escola do tempo do SPI e queria conversar. Um dos professores, que me apresentava em língua Kaingang, revelou-me que ele dizia ainda que era um trabalho que ia ser bom para eles e para a comunidade, pois amanhã ou depois não estariam mais, e seus netos e outras pessoas poderiam conhecer (ou ver em vídeo) as suas memórias.

Antes de iniciar a falar sobre o tema de pesquisa, o intermediário que estava me acompanhando conversava informalmente com a pessoa sendo visitada. Só depois era abordado o motivo da visita, e a pessoa manifestava seu interesse ou não em conversar comigo¹³. Havia o momento em que eu então me apresentava e apresentava mais formalmente a pesquisa. Eu sempre iniciava com uma pergunta aberta e depois ao longo da conversa ia abordando os diferentes temas de meu roteiro. É interessante notar que os entrevistados levantaram diversos temas que não estavam inicialmente na minha lista, e fui incluindo a cada novo encontro.

Nas primeiras entrevistas, fiz apenas anotações no caderno, conforme orientação de um colega e pesquisador Kaingang, que atuou de intermediário nos primeiros dias de meu trabalho de campo. Ele recomendou que eu não gravasse os vídeos no primeiro encontro e buscasse apenas me concentrar na conversa, no intuito de estabelecer a já referida relacionalidade. Em várias ocasiões as conversas

¹³ Conversei com 32 pessoas. Uma delas não quis conversar na primeira visita, mas na segunda concordou. Algumas não estavam em casa, mas pude retornar e encontrá-las. Em três situações recebi resposta negativa. Uma mulher preferiu que apenas seu marido conversasse comigo; outra pessoa que contatei por telefone não mostrou interesse em me receber; e outra afirmou que só conversaria em troca de pagamento, o que inviabilizou a entrevista. Visitei outras tantas com quem não pude conversar porque não estavam em casa.

tomavam outros rumos, e isso fazia com que eu tivesse que retomar o assunto. Mas a vontade de falar dos *kófa* não era infinita e, na quase totalidade dos casos, no tempo de uma hora eles encerravam a conversa. Nos casos em que o relato foi muito pertinente à pesquisa ou em que se tratava de uma pessoa de idade muito avançada, perguntei se tinha interesse em gravar suas memórias em vídeo como forma de deixar o registro para as futuras gerações. Ao final desse primeiro encontro, eu explicava o consentimento informado e solicitava a assinatura. Antes de partir, entregava o presente: o pacote de erva-mate.

A entrevista começava sempre com uma pergunta aberta inicial: O que você lembra da escola do tempo do SPI? À medida que a conversa ia se desenrolando, eu introduzia diferentes temas: professoras; colegas; merenda; aulas; horário da escola; local da escola; idade em que começou a frequentar a escola; por que começou a ir ou deixou de ir à escola; quantos anos frequentou; o que aprendeu; se gostava de ir à escola; uso ou não da língua Kaingang na escola; distância e trajeto até a escola; castigos; recreio; cantavam o hino; rezavam; uniforme; desfile do 7 de Setembro; alojamento para os alunos que moravam longe (para Nonoai). Os itens que estão sublinhados foram sendo inseridos no decorrer da pesquisa, a partir das conversas.

Nas Terras Indígenas Kaingang, atualmente, a língua majoritária continua sendo a originária, mas a maioria das pessoas são bilíngues, o que facilitou meu diálogo. Quase todas as conversas ocorreram em português. Nos casos em que se deram em Kaingang, contei com a ajuda dos intermediários ou dos filhos dos entrevistados, que atuaram como tradutores. Como uma tradução é sempre uma interpretação do que foi dito originalmente, tomei um cuidado maior no registro das informações – e acabei sugerindo realizar a gravação do vídeo num segundo momento, com o objetivo de registrar a fala original das pessoas.

Ressalto que sempre tive a ideia de fazer três encontros, guiada pelo princípio de relacionalidade, mas também por motivos técnicos. Um primeiro, em que eu me apresentaria e faria as perguntas conforme o roteiro. Um segundo, que teria como objetivo principal a gravação da entrevista em vídeo, mas tratava-se também de uma oportunidade para a pessoa revelar novas informações que tivesse lembrado depois da primeira conversa, ou ainda, por se sentir mais à vontade comigo. E um terceiro, para rever as transcrições e as citações que seriam usadas na tese, inspirada em trabalhos de Julie Cruikshank (1999), pois, afinal, eles são os

donos de suas histórias e têm o direito de decidir. Em Nonoai consegui realizar dois encontros, mas por questões de tempo, distância e recursos financeiros, o terceiro não ocorreu. A Guarita não pude retornar em função de conflitos políticos internos, que começaram a ocorrer em outubro de 2019. Em 2021, depois da defesa da tese, retornei às duas comunidades para mostrar o resultado final e convidar a todos para a publicação de livro (MEDEIROS *et al.*, 2021). Nesse encontro, pude revisar as citações com cada *kófa* e receber sua aprovação e autorização por escrito.

Nas conversas em que realizei apenas anotações no caderno, as falas das pessoas foram depois parafraseadas por mim na tese. Nos casos em que foi realizado vídeo ou áudio, surgiu a questão sobre transcrever ou não as entrevistas. Tomei minhas decisões a partir dos debates acadêmicos sobre o tema, principalmente com base em Francis Good (1998). Inicialmente, eu havia pensando que não iria transcrever, por inúmeros problemas em relação à transcrição: a perda de informação do oral para o escrito (pausas, hesitações, repetições, entonação, ritmo, emoção, interações verbais e não verbais por parte do entrevistador) e a indistinção entre a fonte primária (fala) e a secundária (transcrição) ou, inclusive, a substituição da primeira pela segunda. Acabei decidindo fazer transcrições das conversas gravadas para facilitar minha leitura e análise das conversas.

Buscando registrar as falas do modo mais fiel possível à conversa, optei pelo vídeo, que além de capturar todas as nuances da oralidade, inclui também o elemento visual: o rosto de quem profere as palavras, as expressões faciais, a linguagem corporal, o local da conversa, o contexto. Cópias dos vídeos foram entregues a alguns participantes e colaboradores, na medida em que tinham condições de armazená-las.

Penso ser importante esclarecer que optei por fazer as transcrições das entrevistas conforme a norma-padrão da língua portuguesa. Esta foi uma escolha pautada por razões éticas e por conversas que tive com meus colegas pesquisadores Kaingang. Fiz as correções necessárias com o objetivo de manter o significado da ideia proferida e tornar mais fácil para o leitor compreender, mas principalmente por respeito às pessoas que participaram da pesquisa e valorização de seus conhecimentos. Destaco ainda que, conforme apontado por Cruikshank (1999), tanto a gravação dos vídeos, quanto a transcrição das conversas apresentam o “problema” de congelar a linguagem falada, de retirar da tradição oral algumas de

suas características mais fundantes: a transmissão em tempo real, a performance do narrador, a interação entre o narrador e os ouvintes e a relação com a comunidade. Mas, por outro lado, adaptando o que contadores de histórias indígenas disseram para Cruikshank (1999), em tempos em que a escrita – e a escolarização e as novas tecnologias – têm papel fundamental nas comunidades indígenas, esses registros são apenas novas formas de contar histórias e de torná-las parte de um processo social mais amplo.

Por último, é importante destacar que, por entender que os *kófa* são de fato os autores das informações orais da pesquisa, decidi chamá-los de coautores da tese e do livro como uma forma de reconhecimento do conhecimento compartilhado comigo. Foi minha intenção fazer diferente do modelo ocidental criticado por Louis (2007, p. 134), que costuma atribuir aos indígenas “[...] rótulos diminutivos como ‘sujeitos’ e ‘informantes’, (e que apenas têm seu nome citado ao final do trabalho), conforme ocorre costumeiramente em trabalhos acadêmicos”. Escolhi chamar os *kófa* de coautores porque eles são os verdadeiros donos das informações orais da pesquisa, e não queria “roubar” vozes ou histórias, prática comum dos não indígenas, como apontou a escritora canadense do povo Ojibwe, Lenore Keeshing-Tobias (1997). Foi também uma decisão política, cujo objetivo foi colocar seus nomes e suas vozes em evidência. Nesse sentido, na tese e no livro, são apresentados seus nomes reais e suas fotografias.

Conforme a *Oral History Association* (2019), dos Estados Unidos, em termos legais, uma entrevista de história oral, nos diferentes países, costuma estar protegida pela propriedade intelectual, possuindo o entrevistado o direito autoral sobre ela, o que lhe permite usar, distribuir e lucrar com ela. Quando existe a intenção de armazenar a entrevista (em áudio, vídeo ou transcrição) em algum arquivo, o historiador ou arquivista solicita que o entrevistado assine um documento em que ceda os direitos autorais, transmitindo-os em sua totalidade ou permanecendo com direito de coautoria¹⁴. Em conversas preliminares que mantive com

¹⁴ Os direitos autorais, no entanto, costumam ter duração limitada. No Brasil perduram por 70 anos após a morte do autor da obra. Isso gera um problema para os indígenas, pois a proteção é perdida depois de transcorrido este tempo e passa para domínio público. O que fazer quando os narradores não estiverem mais vivos para decidir como suas palavras serão usadas? Cruikshank (1999) menciona a ideia de um direito autoral cultural, em que um grupo de pessoas teria o direito definitivo, próprio e contínuo em como suas histórias, culturas e eles mesmos são representados.

os participantes da pesquisa, eles mostraram interesse em futuramente colocar as entrevistas em repositório digital, para estarem à disposição de mais pesquisadores, principalmente indígenas, e também das comunidades¹⁵.

Nesse sentido, Wheeler (2005) destaca que os povos indígenas possuem suas próprias leis referentes à autoria. No mundo Cree, existem conhecimentos que são desconhecíveis, outros cuja propriedade é de certas pessoas ou famílias, e outros que podem ser adquiridos. O acesso ao conhecimento requer compromisso de longa duração, aprendizagem e pagamento em variadas formas. Essas seriam as regras que qualquer pessoa Cree que deseje obter algum tipo de conhecimento precisa seguir – e que historiadores devem levar em conta. Wheeler lembra ainda que o termo de consentimento informado assinado pelo entrevistado não significa que o pesquisador tem os direitos autorais sobre as histórias, e sim, que o narrador está disposto a compartilhá-las.

Embora a autoria principal seja minha, a pesquisa contou com a contribuição direta de muitas pessoas, sem as quais meu trabalho realmente não seria possível. O *Tri-Council Policy Statement: Ethical Conduct for Research Involving Humans* (CANADIAN INSTITUTES OF HEALTH RESEARCH [CIHR]; NATURAL SCIENCES AND ENGINEERING RESEARCH COUNCIL OF CANADA [NSERC]; SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES RESEARCH COUNCIL OF CANADA [SSHRC], 2010), guia referente à ética em pesquisa do Canadá, cita que o reconhecimento da participação coletiva ou individual dos indígenas na pesquisa deve ser discutido com a comunidade, e cita a coautoria como uma possibilidade. Com base nessa diretriz e inspirada em outras publicações no Canadá e no Brasil (CRUIKSHANK, 1990; WHITE; ARCHIBALD, 1992; KOPENAWA; ALBERT, 2015; SOUZA; MORINICO, 2009), decidi fazer esta escolha.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi evidenciar a importância do uso da história oral para a realização de pesquisas históricas com povos indígenas e do estabelecimento

¹⁵ Conforme prática comum entre os indígenas do Canadá, é importante ressaltar que os entrevistados devem ser consultados sobre seu desejo em apagar, alterar ou adicionar alguma parte, ou ainda, em colocar restrições de acesso, como por exemplo, disponibilizar os vídeos apenas mediante autorização do cacique, do entrevistado, da família do entrevistado.

de uma ética em pesquisa específica para trabalhar com estes povos – dois aspectos metodológicos que têm sido pouco explorados por historiadores no país e que precisam adentrar os debates historiográficos com urgência.

Conforme exposto no decorrer do texto, a história oral indígena representa uma oportunidade única não apenas de destacar a atuação dos indígenas nos processos históricos, mas de trazer de fato palavras proferidas por indígenas para dentro dos trabalhos. Nesse sentido, é uma escolha que se justifica tanto por questões acadêmicas, devido às infinitas novas informações que entrevistados indígenas podem agregar às pesquisas, quanto por ser uma decisão política de incluir suas vozes na escrita da história. Fazer história oral indígena é também fazer história de um jeito indígena. Significa reconhecer os sistemas de conhecimento indígenas, em que a oralidade e as relações compõem elementos centrais, e empreender no processo de contação e escuta de histórias através da conversa, como um legítimo método de pesquisa.

O artigo também apresenta a problematização da ética em pesquisa por acadêmicos indígenas, especialmente de países anglófonos. Os autores citados tratam da necessidade de situar os povos indígenas como protagonistas dos processos de pesquisa que tenham seus povos como tema central de estudo. Para os intelectuais indígenas, a ética em pesquisa baseia-se no princípio de relacionabilidade, ou seja, no estabelecimento e cultivo de relações recíprocas e respeitadas entre o pesquisador e a comunidade indígena. Embora no Brasil ainda não existam textos ou documentos que orientem a ética em pesquisa elaborados por indígenas ou em conjunto com eles, as reflexões e as proposições mencionadas neste texto apontam caminhos que podemos seguir.

Neste tempo de pandemia e genocídio em que vivemos, cinco *kófa* que participaram da pesquisa partiram para o *věnh kupřig ag jamã* (morada dos espíritos). Essas perdas me fizeram refletir ainda mais sobre a importância dos conhecimentos que guardam os velhos e sobre a urgência em procurá-los para ouvir suas vozes. Reforçaram também a necessidade de fazer pesquisa com eles e a relevância dos registros que fiz de suas memórias, especialmente os áudios e os vídeos – para que perdurem no tempo e sobrevivam por gerações.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLY OF FIRST NATIONS. *First nations ethics guide on research and aboriginal knowledge*. Ottawa: Assembly of First Nations, 2020.

BARBOSA, J. M. A.; MEZACASA, R.; FAGUNDES, M. G. B. A oralidade como fonte para a escrita das Histórias Indígenas. *Tellus*, Campo Grande, ano 18, n. 37, p. 121-145, set./dez. 2018.

BAUER, W. Oral History. In: ANDERSEN, Chris; O'BRIEN, Jean. *Sources and methods in indigenous studies*. London; New York: Routledge, 2017. p. 160-68.

BESSARAB, D.; NG'ANDU, B. Yarning about yarning as a legitimate method in Indigenous research. *International Journal of Critical Indigenous Studies*, Queensland, v. 3, n. 1, p. 37-50, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde [CNE]. *Resolução n. 510*, de 07 de abril de 2016. Brasília, DF: CNE, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde [CNE]. *Resolução 466*, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: CNE, 2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde [CNE]. *Resolução 304*, de 9 de agosto de 2000. Aprova normas para pesquisas envolvendo seres humanos – Área de povos indígenas. Brasília, DF: CNE, 2000. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2000/Reso304.doc>. Acesso em 11 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde [CNE]. *Resolução n. 196*, de 10 de outubro de 1996. O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Ordinária, realizada nos dias 09 e 10 de outubro de 1996, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, e pela Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990, resolve. Brasília, DF: Ministério da Saúde; CNE, 1996.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio. *Instrução Normativa 01/PRES*, de 29 de novembro de 1995. Aprova normas que disciplinam o ingresso em terras indígenas com finalidade de desenvolver pesquisa científica. Brasília, DF: FUNAI, 1995. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/legislacao-indigenista/pesquisa/001-instrucao-normativa-1995-funai.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2021.

Povos indígenas e pesquisa histórica: a importância da história oral indígena e de uma ética em pesquisa específica

CALLIOU, B. Methodology for recording oral histories in the aboriginal community. *Native Studies Review*, [s.l.], v. 15, n. 1, p. 73-105, 2004.

CAVALCANTE, T. L. V. *História Indígena no Brasil: historiografia, crítica decolonial e perspectivas contemporâneas*. 2019. (Relatório de estágio de Pós-Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Maringá, 2019.

CANADIAN INSTITUTES OF HEALTH RESEARCH [CIHR]; NATURAL SCIENCES AND ENGINEERING RESEARCH COUNCIL OF CANADA [NSERC]; SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES RESEARCH COUNCIL OF CANADA [SSHRC]. *Tri-Council Policy Statement: ethical conduct for research involving humans*. Ottawa: Government of Canada; CIHR; NSERC; SSHRC, 2010.

CRUIKSHANK, J. Oral history, narrative strategy and Native American historiography. In: SHOEMAKER, N. *Clearing a path: theorizing the past in native american historiography*. New York: Routledge, 2002, p. 3-27.

CRUIKSHANK, J. The social life of texts: editing on the page and in performance. In: MURRAY, L. J.; RICE, K. D. *Talking on the page: editing aboriginal oral texts*. Toronto: University of Toronto Press, 1999. p. 97-119.

CRUIKSHANK, J. *Life lived like a story: life stories of three Yukon elders*. Lincoln: Nebraska Press; Vancouver: Columbia Press, 1990.

GOOD, F. Voice, ear and text: words and meaning. In: PERKS, R.; THOMPSON, A. *The oral history reader*. 2. ed. New York: Routledge, 1998. p. 363-73.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL [ISA]. Kaingang. *Povos Indígenas no Brasil - ISA*, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://piib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaingang>. Acesso em: 19 nov. 2021.

JIMENES, A.; SILVEIRA, M. C. B. Domesticando a cidade: ser ticuna na Manaus contemporânea (1980-2014). *História Oral*, [s.l.], v. 18, n. 1, p. 147-67, 2015.

KEESHING-TOBIAS, L. Stop stealing native stories. In: ZIFF, B.; RAO, P. V. *Borrowed power: essays on cultural appropriation*. New Jersey: Rutgers, 1997. P. 71-3.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KOVACH, M. Conversational method in Indigenous research. *First Peoples Child & Family Review*, [s.l.], v. 5, n. 1, p. 40-8, 2010.

LOUIS, R. P. Can you hear us now? Voices from the margin: using indigenous methodologies in Geographic Research. *Geographical Research*, [s.l.], v. 45, n. 2, p. 130-39, jun. 2007.

MEDEIROS, J. S. *et al.* *A escola do SPI entre os Kaingang*. Porto Alegre: CirKula, 2021.

MICHELL, H. *Pakitinasowin*: the protocol of offering tobacco in Woodland cree contexts: Nihithawatsiwin and the ethic of reciprocity in first nations research, 2011. [Não publicado].

MONTEIRO, J. M. Armas e armadilhas: história e resistência dos índios. In: NOVAES, A. (Org.) *A outra margem do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 237-56.

NARAYAN, K. How Native is a "Native" anthropologist? *American Anthropologist*, [s.l.], New Series, v. 95, n. 3, p. 671-86, sep. 1993.

ORAL HISTORY ASSOCIATION. Archiving oral history: manual of best practices. *Oral History Association*, Baltimore, 2019. Disponível em: <https://www.oralhistory.org/archives-principles-and-best-practices-complete-manual>. Acesso em: 24 mar. 2021.

PORTELLI, A. What makes oral history different? In: PORTELLI, A. *The death of Luigi Trasulli and other stories*: form and meaning in oral history. New York: The State University of New York Press, 1991, p. 45-58.

ROCHA, A. S. "Pro giro do Sul": indígenas Xukuru-Kariri trabalhando na lavoura canieira em Alagoas (1952-1990). *História Oral*, [s.l.], v. 23, n. 2, p. 91-111, 2020.

SILVA, E. Os indígenas Xukuru do Ororubá e as formas de trabalho: de agricultores a operários e produtores orgânicos (Pesqueira e Poção/PE). *História Oral*, [s.l.], v. 23 n. 2, p. 297-317, 2020.

SILVA, G. J. Diversidade étnica e fontes orais em fronteiras: vivências e narrativas Camba-Chiquitano entre Brasil e Bolívia. *História Oral*, [s.l.], v. 16, n. 1, p. 23-49, 2013.

SMITH, L. T. On tricky ground: researching the native in the age of uncertainty. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *The landscape of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2008. p. 113-43.

SOUKY, A. The problem with key informants. *Anthropological Forum*, [s.l.], v. 10, n. 2, p. 179-99, 2000.

SOUZA, J. O. C.; MORINICO, C. P. Fantasmas das brenhas ressurgem nas ruínas: mbyá-guaranis relatam sua versão sobre as Missões e depois delas. In: KERN, A.; SANTOS, M.

Povos indígenas e pesquisa histórica: a importância da história oral indígena e de uma ética em pesquisa específica

C.; GOLIN, T. (Org.). *Povos Indígenas*. [volume 5]. [Coleção História Geral do Rio Grande do Sul]. Passo Fundo: Méritos, 2009.

STEVENSON, W. Narrative wisps of the Ojibwa Sipi past: a journey in recovering collective memories. *Oral History Forum*, [s.l.], v. 19-20, p. 113-25, 1999-2000.

THOMSON, A. Memory and remembering in oral history. In: RITCHIE, D. A. *Oxford handbook of oral history*. New York: Oxford University Press, 2011. p. 77-95.

WHEELER, W. Cree intellectual traditions in history. In: FINKLE, A.; CARTER, S.; FORTNA, P. *The West and beyond: new perspectives on an imagined region*. Edmonton: Athabasca University Press, 2010.

WHEELER, W. Reflections on the social relations of indigenous oral history. In: MCNAB, D. T. *Walking a tightrope: aboriginal people and their representations*. Waterloo: Wilfred Laurier Press, 2005. p. 189-214.

WILSON, A. C. Grandmother to Granddaughter: Generations of oral history in a Dakota family. *American Indian Quarterly*, [s.l.], v. 20, n. 1, p. 7-13, 1996.

WILSON, S. *Research is Ceremony: indigenous research methods*. Halifax; Winnipeg: Fernwood Publishing, 2008.

WHITE, E.; ARCHIBALD, J. Kwulasulwut S yuth [Ellen White's Teachings]. *Canadian Journal of Native Education*, [s.l.], v. 19, n. 2, p. 150-64, 1992.

Sobre a autora:

Juliana Schneider Medeiros: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestra em Educação e Licenciada em História pela UFRGS. Trabalha como professora de História em uma escola indígena da rede estadual do Rio Grande do Sul. Também é colaboradora na Ação Saberes Indígenas nas Escolas (MEC), núcleo UFRGS. Participa do Grupo de pesquisa (CNPq/UFRGS) PEABIRU: Educação ameríndia e interculturalidade. **E-mail:** jusmedeiros@yahoo.com.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-9615-4634>

Recebido em: 20/07/2022

Aprovado para publicação em: 20/02/2023

Da invisibilidade à visibilidade da história do povo Guató no Pantanal

De la invisibilidad a la visibilidad de la historia del pueblo Guató en el Pantanal

From invisibility to visibility of the history of the Guató people in the Pantanal

Jorge Eremites de Oliveira¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v23i51.880>

Resumo: Neste artigo o autor apresenta uma análise sobre o processo histórico de construção da invisibilidade do povo Guató na região brasileira do Pantanal, iniciado na década de 1920. A pesquisa está baseada no levantamento e análise de fontes escritas e no registro e interpretação da memória dos indígenas sobre sua história. O estudo aponta que o processo de invisibilidade é justificado pela ideia de “aculturação” e tem sido intencionalmente pensado e utilizado para justificar a violação de direitos, a formação da propriedade privada da terra e a constituição de unidades de conservação nos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Palavras-chave: direito indigenista; etno-história; história indígena; Pantanal; povo Guató.

Resumen: En este artículo, el autor presenta un análisis del proceso histórico de construcción de la invisibilidad del pueblo Guató en la región brasileña del Pantanal, que se inició en la década de 1920. La investigación se basa en el levantamiento y análisis de fuentes escritas y en el registro e interpretación de la memoria indígena sobre su historia. El estudio señala que el proceso de invisibilidad se justifica con la idea de “aculturación” y ha sido intencionalmente pensado y utilizado para justificar la violación de derechos, la formación de la propiedad privada de la tierra y la constitución de unidades de conservación en los estados de Mato Grosso y Mato Grosso do Sul.

Palabras clave: derecho indigenista; etnohistoria; historia indígena; Pantanal; pueblo Guató.

Abstract: In this article, the author presents an analysis of the historical process of construction of the invisibility of the Guató people in the Brazilian region of

¹ Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

the Pantanal, which began in the 1920s. The research is based on the survey and analysis of written sources and on the recording and interpretation of indigenous memory about your history. The study points out that the process of invisibility is justified by the idea of “acculturation” and has been intentionally thought and used to justify the violation of rights, the formation of private land ownership and the constitution of conservation units in the states of Mato Grosso and Mato Grosso do Sul.

Keywords: indigenist law; ethnohistory; indigenous history; Pantanal; Guató people.

1 INTRODUÇÃO

A ideia de que os brancos europeus poderiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história (Ailton Krenak, 2019).

A história dos povos originários das Américas, identificados genericamente de índios ou indígenas a partir do encontro colonial, iniciado em 1492 com a invenção da modernidade, não tem início com a chegada dos primeiros invasores europeus ao continente. Está constituída por trajetórias que começam há mais de 20 mil anos e o (re) conhecimento desse passado perpassa por contribuições advindas de vários campos do conhecimento científico. Pensar o contrário equivale a corroborar a ideia de que os europeus e euroamericanos seriam detentores das luzes da história e, portanto, inventores de uma humanidade esclarecida, como pontuado por Ailton Krenak na epígrafe deste trabalho (KRENAK, 2019). Fosse assim, restaria aos indígenas a imagem de selvagens, bárbaros e incivilizados, isto é, de portadores de uma inumanidade ou humanidade obscurecida e, por conseguinte, a imposição da condição de povos sem história e sem direito algum. Na melhor das hipóteses, teriam um passado abstrato ligado à *pré-história*, isto é, ao período anterior às supostas luzes do letramento da *história* trazidas pelos europeus, e a um tempo presente vinculado a uma etnografia sobre populações exóticas e distantes do mundo contemporâneo.

Em direção contrária a esse ponto de vista colonialista, produto das ciências humanas e sociais surgidas a partir do século XIX, sob a égide do racismo estrutural,

iluminismo, evolucionismo, imperialismo e nacionalismo que marcam o Ocidente e as origens dos Estados-nações, estão vários estudos situados no campo inter e transdisciplinar da etno-história. Outrora chamada de método interdisciplinar e disciplina híbrida, a etno-história foi constituída e institucionalizada em vários países americanos a partir da segunda metade do século XX, embora seja pouco (re) conhecida e prestigiada no Brasil, onde costuma prevalecer na academia a ideia de história indígena e do indigenismo (OLIVEIRA, 2001, 2012; CAVALCANTE, 2011).

A partir do final do século XV, em face do início dos contatos interétnicos assimétricos entre indígenas e europeus e seus sucessores euroamericanos, passaram a ser registradas diversas situações históricas de guerra genocida contra as populações nativas das Américas. Tais contextos, marcados por várias formas de violência, chegam até o tempo presente e ainda são pouco conhecidos, sobretudo quando se trata do Brasil profundo, quer dizer, das vastas extensões do território nacional distantes da realidade dos grandes centros metropolitanos e, portanto, com pouca visibilidade positiva perante parte da mídia e a maioria da população nacional (OLIVEIRA; PEREIRA, 2020).

Relativo à importância do assunto, Bartomeu Melià, autor do livro *El Paraguay inventado*, apresenta contundentes alegações rumo à descolonização do campo da história e da historiografia no Paraguai, as quais são extensivas à realidade do Brasil e de outros países americanos (MELIÀ, 1997). Na sequência constam três de seus argumentos centrais.

Primeiro:

Ahora quisiera tratar el tema de la historia guaraní. Y la historia guaraní como forma de repensar la historia paraguaya. Alguien podrá preguntar con aire de escéptica objetividad si existe una historia guaraní, si toda sociedad indígena sin escritura y sin Estado no es por definición una sociedad sin historia, en espera de alguien que le haga su historia. Este prejuicio es más común de lo que podemos pensar de momento. (MELIÀ, 1997, p. 31).

Segundo:

Para la historiografía convencional, lo indígena es apenas un primer capítulo que se cierra sobre sí mismo, sin real continuidad con la historia posterior; a lo más quedaría el resabio de lo indígena en un siempre mal definido mestizaje, que se presta a las más diversas interpretaciones. (MELIÀ, 1997, p. 33).

Terceiro:

Es de este modo como aparece en escena una nueva ciencia que se ha dado en llamar etnohistoria, de mayores alcances que lo que puede suponer a primera vista, si se saben superar las dificultades metodológicas que le son inherentes. La etnohistoria – y ya paso a considerar directamente la etnohistoria guaraní – no es simplemente una historia que trata del indio guaraní. No es el Guaraní en la historia que trata el indio sino la historia del Guaraní, en cuanto que es éste quien sabe sus tiempos y los siente. Y para ello hay que descubrirle sus propios esquemas culturales y la relación de sus valores. (MELIÀ, 1997, p. 35).

As razões apontadas pelo autor remetem ao desafio de descolonizar o campo da história e as historiografias nacionais, inclusive por meio de uma postura *in-*-disciplinar em termos científicos, o que não significa permanecer refém desta ou daquela orientação teórico-metodológica constituída alhures. A possibilidade de análise também está relacionada à história indígena no tempo presente, isto é, a trajetórias marcadas pelo colonialismo interno em períodos republicanos. O tempo presente, por sua vez, tem assente na memória das pessoas e das comunidades étnicas, por vezes sob forma de memória traumática, e ainda em diversos tipos de fonte ou registro da presença humana. Para tanto, muitos estudos publicados no Brasil a partir dos anos 1990 e 2000 apresentam certa afinidade com um movimento intelectual que busca descolonizar conhecimentos importados de outras latitudes, de modo a cada vez mais incorporar saberes, memórias e cosmologias dos povos originários.

Importa trazer essa discussão mais geral para tratar da importância do *Relatório Figueiredo* à história dos povos indígenas no Brasil (FIGUEIREDO, 1967). Trata-se de um conjunto oficial de fontes escritas, com mais de 7 mil páginas, produzido em 1967, durante o regime militar (1964-1985). São documentos que apresentam os resultados dos trabalhos de uma comissão liderada pelo procurador Jader Figueiredo Correia, constituída em atenção ao pedido feito pelo ministro do interior da época, general Afonso Augusto de Albuquerque Lima. O objetivo dos trabalhos foi apurar irregularidades no Serviço de Proteção aos Índios (SPI), órgão indigenista oficial criado em 20 de junho 1910, por meio do Decreto n. 8.072, sob a denominação Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN). A partir de 1918, passou a ser chamado apenas

de SPI e, posteriormente, em fins de 1967, sobretudo devido a irregularidades apontadas no próprio *Relatório*, foi substituído pela atual Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada pela Lei n. 5.371.

A relevância da discussão apresentada não recai unicamente sobre povos indígenas mencionados na referida fonte oficial, mas também àqueles que nela não estão citados nominalmente. Este é o caso do Guató, povo cuja língua ora é filiada à família linguística de mesmo nome e ao tronco macro-jê, tese com a qual tenho maior afinidade, ora apresentada como isolada, hipótese que desconsidera ou dá pouca importância à história dos contatos interétnicos e despreza ou minimiza os relevantes estudos realizados por Aryon Dall'Igna Rodrigues e seus orientandos (Cf. RODRIGUES, 1970, 1986; PALÁCIO, 1984; MARTINS, 2011, 2013; OLIVEIRA, 2002; 2022). Historicamente os Guató são retratados em fontes escritas como índios canoeiros do Pantanal. Também são conhecidos como notáveis construtores e ocupantes de estruturas monticulares chamadas de aterros, aterrados, aterrinhos ou *marabohó*, assim denominadas no idioma nativo. Sua presença na região remete a temporalidades bastante longínquas, haja vista que as comunidades Guató estabelecidas em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul se identificam com os aterros indígenas ali estudados no âmbito da arqueologia, cuja cronologia mais antiga chega, ao menos, ao redor de 8,4 mil anos (Cf. SCHMIDT, 1905, 1942a, 1942b, 1942c, 1951; RONDON, 1972; OLIVEIRA, 1996, 2002, 2004, 2022; SCHMITZ *et al.*, 1998; OLIVEIRA; VIANA, 2000; OLIVEIRA; MILHEIRA, 2020).

Nessa linha de argumentação, importa explicar que no presente trabalho é apresentada uma discussão sobre a importância do *Relatório Figueiredo* à história dos povos e comunidades indígenas no Brasil republicano. Em seguida, consta uma breve contribuição à etno-história dos Guató, povo sobre o qual não foi encontrada nenhuma menção naquela fonte escrita oficial e que desde longa data enfrenta um doloso processo de invisibilidade étnica na região pantaneira. A situação histórica apontada está diretamente associada à prática de restringer os indígenas ao direito à autoidentificação como povo originário e, ainda, à reivindicação do direito às terras tradicionalmente ocupadas, dentre outros.

2 O RELATÓRIO FIGUEIREDO E SUA IMPORTÂNCIA À HISTÓRIA INDÍGENA

Como é de amplo conhecimento, o *Relatório Figueiredo* era tido como perdido ou destruído por um incêndio. A queima e a destruição de fontes escritas são uma prática recorrente no território nacional. Fazem parte de uma estratégia das elites dominantes, voltada ao apagamento de memórias e à destruição de bens culturais materiais, como aqueles que registram atrocidades cometidas contra pessoas e populações das mais diversas, a exemplo do ocorreu durante o período oficial da escravidão. O mesmo expediente é recorrido para solapar evidências arqueológicas que atestam a presença indígena em regiões onde há a disputa pela posse de terras, como verificado em Mato Grosso do Sul e em outros estados brasileiros (OLIVEIRA; PEREIRA, 2012; OLIVEIRA, 2015a, 2015b, 2016). A depender do contexto, igualmente está associado a contendas pela partilha de bens e à invenção da propriedade privada de imensos espaços. Por isso, profissionais da antropologia social, história e campos afins não devem realizar suas pesquisas apenas em acervos documentais, públicos e particulares. Também devem fazer isso por meio da interlocução vis-à-vis com pessoas das mais diversas, como se faz através da história oral e da etnografia, inclusive com a elaboração de diagramas de parentesco e o registro e análise da memória genealógica, de modo a não se limitar à realização de entrevistas e conversas pontuais com lideranças locais. Soma-se a isso a necessidade de maior diálogo com a cartografia e o geoprocessamento para melhor representar em mapas os espaços tradicionalmente ocupados.

Ocorre que os povos originários são populações de tradição oral, cada qual a privilegiar a memória social e o patrimônio cultural relacionados à sua história. Esta memória, com realce à memória genealógica, geralmente recua de 120 a 150 anos, isto é, à geração dos bisavôs e das bisavós, embora possa chegar mais longe para certos casos.

O que passa desse período geralmente está situado em tempos imemoriais, tradicionalmente percebidos por meio de cosmologias próprias, cuja cronologia não é necessariamente igual ao tempo linear, cronológico e evolutivo inventado no Ocidente, quer dizer, ao tempo do relógio e do calendário cristão. Mesmo assim, sabe-se que nas últimas décadas muitas comunidades passaram a valorizar a escrita, seja como forma de registro e divulgação de saberes, como verificado

na educação escolar, seja para o relacionamento com órgãos e agentes do Estado e a sociedade nacional envolvente. O acesso à escrita, inclusive na academia, passou a ser um tipo de empoderamento, estratégia de resistência e forma de reivindicar direitos.

Felizmente, em 2012, o *Relatório Figueiredo* foi encontrado e logo em seguida veio a público pelas mãos do pesquisador autodidata Marcelo Zelic, que desenvolveu trabalhos colaborativos à Comissão Nacional da Verdade, conhecida pela sigla CNV ou apenas como Comissão da Verdade (BRASIL, 2014). O comitê foi instituído pelo governo brasileiro para investigar as graves violações de direitos humanos no período de 18 de setembro de 1946 a 5 de outubro de 1988 (KEHL, 2014; LIMA; AZOLA, 2017). Desde então, passou a ser analisado por profissionais de vários campos do conhecimento científico, especialmente da antropologia social e da história, incluindo indígenas pesquisadores (LIMA; OLIVEIRA, 2017).

Sobre o assunto, assim consta no texto de abertura do dossiê *Remoções forçadas de grupos indígenas no Brasil republicano*, publicado em 2017:

Todos os tomos do *Relatório* ultrapassam a 7 mil páginas, nas quais plasam relatos de massacres, esbulhos, arrendamentos ilícitos de terras, intimidações, ameaças, torturas, envenenamentos, estupros, assassinatos, trabalho escravo, fraudes e roubos do patrimônio indígena, dentre outras formas de violência promovida contra os povos originários. **Os crimes aconteceram em todo o território nacional, de Norte a Sul, e os fatos revelam muito sobre a origem da propriedade privada da terra em vastas extensões do Brasil e o enriquecimento de certas elites locais.** (LIMA; OLIVEIRA, 2017, p. 13-14, grifo meu).

A afirmativa apresentada está embasada na própria relação de delitos que consta no conjunto de documentos, assim percebida segundo a legislação da época:

Mas se não é possível uma exata apuração nem por isso se deixou de averiguar serem tantos e tão horríveis os crimes, que **o SPI pode ser considerado o maior escândalo administrativo do Brasil.**

Os delitos cometidos podem ser apresentados grupados por espécie, conforme o esquema abaixo:

- 1- CRIMES CONTRA A PESSOA E A PROPRIEDADE DO ÍNDIO
 - 1.1- Assassinatos de índios (individuais e coletivos: tribos)
 - 1.2- Prostituição de índias
 - 1.3- Sevícias [maus-tratos, violência física, tortura etc.]

- 1.4- Trabalho escravo
- 1.5- Usurpação do trabalho do índio
- 1.6- Apropriação e desvio de recursos oriundos do patrimônio indígena
- 1.7- Dilapidação do patrimônio indígena:
 - a) venda de gado
 - b) arrendamento de terras
 - c) venda de madeiras
 - d) exploração de minérios
 - e) venda de castanha e outros produtos de atividade extrativista e de colheita
 - f) venda de produtos de artesanato indígena
 - g) doação criminosa de terras
 - h) venda de veículos
- 2- ALCANCE DE IMPORTÂNCIAS INCAUCULÁVEIS
- 3- ADULTERAÇÃO DE DOCUMENTOS OFICIAIS
- 4- FRAUDE EM PROCESSO DE COMPROVAÇÃO DE CONTAS
- 5- DESVIO DE VERBAS ORÇAMENTÁRIAS
- 6- APLICAÇÃO IRREGULAR DE DINHEIROS PÚBLICOS
- 7- OMISSÕES DOLOSAS
- 8- ADMISSÕES FRAUDULENTAS DE FUNCIONÁRIOS
- 9- INCÚRIA ADMINISTRATIVA

Tamanhos são os crimes.

O Serviço de Proteção aos Índios degenerou a ponto de persegui-los até ao extermínio. Lembra-se aqui os vários massacres, muitos dos quais denunciados com escândalo sem, todavia, merecer maior interesse das autoridades. (FIGUEIREDO, 1967, p. 4915-16, grifo meu).

No citado dossiê consta menção a vários povos originários e, outrossim, a estudos de caso sobre comunidades indígenas estabelecidas em diversos estados da Federação: Akrãtikatêjê (Gavião da Montanha), Cassupá, Cocama, Guarani (Avá Guarani ou Ñandeva), Kadiwéu, Kaiabi, Kaingang, Kaiowá, Krenak, Ofaié (Ofaié-Xavante), Panará, Pataxó, Tapayuna, Terena, Xavante, Xetá, Waimiri-Atroari e outros.

A importância do *Relatório Figueiredo* é tamanha que chamou a atenção da Comissão Nacional da Verdade (BRASIL, 2014). No segundo volume do Relatório da CNV, relativo a *Violações de Direitos Humanos dos Povos Indígenas*, está escrito o seguinte:

Omissão e violência direta do Estado sempre conviveram na política indigenista, mas seus pesos respectivos sofreram variações. Poder-se-ia assim distinguir dois períodos entre 1946 e 1988, o primeiro em que a

União estabeleceu condições propícias ao esbulho de terras indígenas e se caracterizou majoritariamente (mas não exclusivamente) pela omissão, acobertando o poder local, interesses privados e deixando de fiscalizar a corrupção em seus quadros; no segundo período, o protagonismo da União nas graves violações de direitos dos índios fica patente, sem que omissões letais, particularmente na área de saúde e no controle da corrupção, deixem de existir. Na esteira do Plano de Integração Nacional, grandes interesses privados são favorecidos diretamente pela União, atropelando direitos dos índios. A transição entre os dois períodos pode ser datada: é aquela que se inicia em dezembro de 1968, com o AI-5.

Como resultados dessas políticas de Estado, foi possível estimar ao menos 8.350 indígenas mortos no período de investigação da CNV, em decorrência da ação direta de agentes governamentais ou da sua omissão. Essa cifra inclui apenas aqueles casos aqui estudados em relação aos quais foi possível desenhar uma estimativa. **O número real de indígenas mortos no período deve ser exponencialmente maior, uma vez que apenas uma parcela muito restrita dos povos indígenas afetados foi analisada e que há casos em que a quantidade de mortos é alta o bastante para desencorajar estimativas.** (KEHL, 2014, p. 204-5, grifo meu).

No mesmo Relatório há menção a outros casos, a saber: Aikewara (Suruí), Arara, Avá Canoeiro, Bororo, Campa, Cinta Larga, Fulni-ô, Guajajara, Parakanã, Sateré-Mawé, Tupinikim, Urubu, Yanomami etc. Também há referência ao próprio *Relatório Figueiredo*:

Algumas das graves violações contra os povos indígenas no Brasil foram reconhecidas pelos tribunais e a responsabilidade do Estado ficou estabelecida. Em 1998, os Panará, que na década de 1970 haviam sofrido remoções forçadas e um contato sem cuidados sanitários que dizimou metade de sua população, obtiveram em juízo reparações da União e da Funai. Os Akrãtikatejê (Gavião da Montanha), do estado do Pará, removidos de suas terras pela construção da hidrelétrica de Tucuruí, obtiveram em 2002 a condenação da Eletronorte.

Por sua vez, algumas autoridades brasileiras reconheceram um genocídio contra os índios: é o caso do procurador Jader Figueiredo, em seu relatório oficial de 1967, e do ex-ministro da Justiça, Jarbas Passarinho, ao falar das políticas para com os Yanomami. O Ministério Público do estado do Paraná, baseando-se na definição de genocídio da Lei no 2.889/1956, não hesita em falar de genocídio no caso dos índios Xetá. Recentemente também, em julgamento histórico – do caso dos Aikewara –, a Comissão da Anistia do Ministério da Justiça reconheceu a ação de repressão e exceção por parte do Estado brasileiro contra “o conjunto de uma comunidade indígena”, e

pediu oficialmente perdão, sendo esta a primeira conquista do movimento indígena rumo a um novo marco no conceito de Justiça de Transição. (KEHL, 2014, p. 205-206, grifo meu).

Mais à frente, assim está registrado na conclusão dos trabalhos da Comissão:

Ao início deste texto, dizíamos que as graves violações de direitos humanos promovidas pelo Estado brasileiro contra os povos indígenas durante o período de investigação da CNV eram sistêmicas. Ao final, pretendemos ter demonstrado que elas se articulavam em torno de um objetivo comum. **Claro está que os indígenas foram vistos pelo Estado como seus opositores, pecha que se estendeu também a diversos defensores dos direitos indígenas.** Documentos oficiais de diversos períodos demonstram isso: desde correspondências do SPI que testemunham a caracterização de índios enquanto ‘comunistas² em disputa pelo poder local nos postos até as ‘fichas’ da ASI da Funai, que retratam com o mesmo epíteto uma série de lideranças indígenas e indigenistas. Não é fortuito, ainda, que tenha sido exatamente nessa época, mais especialmente no período conhecido como ‘milagre econômico’, que tenha se consolidado a imagem dos povos indígenas enquanto ‘empecilho para o desenvolvimento do país’.

[...].

Em síntese, pode-se dizer que os diversos tipos de violações dos direitos humanos cometidos pelo Estado brasileiro contra os povos indígenas no período aqui descrito se articularam em torno do objetivo central de forçar ou acelerar a “integração” dos povos indígenas e colonizar seus territórios sempre que isso foi considerado estratégico para a implementação do seu projeto político e econômico.

Assim, se estabelece na prática uma política que, ao invés de proteger os “usos, costumes e tradições” indígenas, atua diretamente para alterá-los sempre que se julga que se apresentam como um “empecilho” ao projeto político do governo. **É gestada uma política de exceção, a partir da qual o “modo de ser” de cada um dos povos indígenas permanece sempre sob suspeita e a proteção dos seus territórios, assegurada pela Constituição, torna-se arbitrariamente passível de relativização ao sabor de interesses políticos.** Esse eixo comum, que transforma o “modo de ser” de cada um dos povos indígenas em alvo político da perseguição de Estado visando à apropriação de seus territórios, é que articula os cinco tipos de graves violações aqui analisadas e as torna complementares entre si. (KEHL, 2014, p. 251-52, grifo meu).

Ciente da relevância do *Relatório Figueiredo*, a pergunta que fica é a seguinte: qual sua importância, enquanto conjunto oficial de fontes escritas, à história dos

povos e comunidades indígenas no Brasil republicano? Embora saiba que a resposta possa variar de uma pessoa a outra, à primeira vista a explicação é cristalina, objetiva, complexa e consistente: possui grande relevância para compreender os processos de esbulho ou remoção forçada dos indígenas das terras tradicionalmente ocupadas e, por conseguinte, para o entendimento acerca das origens da propriedade privada da terra em vastas extensões do Brasil profundo. A arguição chama à atenção para a constituição de ideologias de segurança nacional, ações de agentes do Estado, consequências da política indigenista oficial mantida em períodos de exceção, violação dos direitos humanos, institucionalização da assimetria de gênero nas comunidades e, ainda, crimes de genocídio ou etnocídio praticados no país. Dessa maneira, a resposta apresentada bastaria, por si só, para chamar à atenção acerca da relevância do conjunto documental à história indígena no Brasil republicano. Ocorre que no âmbito do direito positivo, ao menos em tese, provas documentais e materiais de todo tipo podem ser decisivas para o conhecimento dos fatos e a tomada de decisão por parte do Judiciário. Trata-se do raciocínio que vem à mente de quem tem alguma experiência com a produção de laudos administrativos e judiciais sobre espaços reivindicados como terras indígenas (TIs) e territórios quilombolas. Pensar assim remete à possibilidade do Estado brasileiro corrigir erros verificados tempos atrás e assegurar direitos elementares aos povos originários e às comunidades tradicionais, especialmente o direito às terras tradicionalmente ocupadas e, por conseguinte, à sua reprodução física e sociocultural.

Neste sentido, faz-se oportuno citar a assertiva de Jane Felipe Beltrão e Paulo Victor N. Cardeal sobre o assunto:

É hora de dar valor aos testemunhos indígenas, e a partir deles demonstrar como o Estado praticou uma política pública de omissão que resultou em dizimação dos povos indígenas no Brasil, tão intensa quanto as limpezas étnicas praticadas em momentos de guerra. A pergunta que nos engasga e tortura é: limpeza étnica não é genocídio? Responde-se: é. Desvendar os nós que esconderam os fatos é dever ético e de ofício dos profissionais que se dedicam à história indígena. (BELTRÃO; CARDEAL, 2018, p. 310-311).

Além disso, o *Relatório Figueiredo* é prova oficial e contundente que contraria à tese inconstitucional, anacrônica e casuística do chamado “marco temporal”, que consta no Parecer Normativo n. 001/2017/GAB/CGU/AGU, de 19 de julho de 2017

(BRASIL, 2017). A tese é originária de interpretações rasas e a-históricas acerca do julgamento da Petição n. 3.388/2009, mais conhecida como “caso Raposa Serra do Sol”. Nas palavras de Luiz Henrique Eloy Amado:

Em 2009, por ocasião do julgamento da Petição 3.388, também conhecida como “caso Raposa Serra do Sol”, o Supremo Tribunal Federal publicou as denominadas “salvaguardas institucionais às terras indígenas”, instaurando, imediatamente, debate a respeito da aplicabilidade de tais condições às demais terras indígenas do Brasil. Foi neste mesmo julgado que, pela primeira vez, no âmbito no poder judiciário, suscitou-se a tese jurídica denominada “marco temporal”. Segundo tal orientação jurídica, os povos indígenas só teriam direito às terras que estivessem ocupando no dia 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federal. Dessa decisão proferida, tanto as comunidades indígenas quanto o Ministério Público Federal interpuseram recurso de embargos de declaração, buscando, com isso, uma nova manifestação da Corte, para se manifestar que as condicionantes se estendiam automaticamente às outras terras ou não. (AMADO, 2020, p. 217-218).

Significa dizer que por razões das mais diversas, no dia 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Carta Constitucional (BRASIL, 1988), muitas comunidades não estavam estabelecidas no interior de toda a extensão das terras tradicionalmente ocupadas, pois de lá foram removidas contra sua vontade. Soma-se a isso o fato de que, à época, muitas delas sequer tinham direito à liberdade de ir e vir e as condições necessárias para levar o assunto ao conhecimento da Justiça. Dito de outra maneira: não tinham a quem recorrer.

Eis aqui, portanto, argumentos que justificam compreender diversas situações históricas vividas pelos povos indígenas no tempo presente, as quais chamam à atenção para a responsabilidade e a relevância científica e social dos estudos baseados em fontes oficiais e outras tantas formas de registro da presença humana. Do contrário, a história e a historiografia de países como o Brasil, com passado colonial ligado à invasão europeia e seus desdobramentos, seguirão como um conjunto de narrativas enaltecidas sobre a saga de bandeirantes, migrantes europeus, colonos desbravadores e supostos pioneiros audaciosos, tal qual Frantz Fanon (1968) critica em *Os condenados da terra*:

O colono faz a história e sabe que a faz. E porque se refere constantemente à história de sua metrópole, indica de modo claro que ele é aqui o prolongamento dessa metrópole. A história que escreve não é portanto a história

da região por ele saqueada, mas a história de sua nação no território explorado, violado e esfaimado. A imobilidade a que está condenado o colonizado só pode ter fim se o colonizado se dispuser a por termo à história da colonização, à história da pilhagem, para criar a história da nação, a história da descolonização. (FANON, 1968, p. 38).

A história indígena, portanto, tem o papel de se contrapor às narrativas oficiais e convencionais a respeito das histórias nacionais, regionais e locais, o que pode ser feito por meio da etno-história. Mais ainda: cumpre a relevante tarefa de (re) escrever páginas inteiras da história do Brasil. Desse modo, fará com que um novo conhecimento sobre o passado e o tempo presente possa lançar perspectiva mais otimista e equilibrada acerca do futuro dos povos originários – e seu *devoir* como sujeitos da história –, como diz John Manuel Monteiro (MONTEIRO, 1995).

Dando prosseguimento à discussão, na sequência é apresentada uma contribuição à etno-história do povo Guató na região pantaneira, sobretudo no século XX, período que também abrange os momentos investigados pela Comissão Nacional da Verdade (18 set. 1946 – 5 out. 1988) e tratados no *Relatório Figueiredo* (BRASIL, 2014; FIGUEIREDO, 1967). A ideia não é exaurir o assunto ao tratar da presença dos Guató em algumas (sub) regiões ou pantanais conhecidos para o bioma, mas analisar situações que remetem à necessidade de ampliar os conhecimentos a respeito de histórias associadas à violação de direitos nesta parte central da América do Sul.

3 O PROCESSO DE PROMOÇÃO DA INVISIBILIDADE ÉTNICA DO POVO GUATÓ

No *Relatório Figueiredo* constam muitos casos de violação dos direitos dos povos originários no antigo Mato Grosso, atuais estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (criado em 1977 e implantado em 1979), o que caracteriza um *modus operandi* ligado à promoção de esbulhos, tentativas de genocídio, arrendamentos ilícitos de terras e outras formas de violência perpetrada contra comunidades indígenas (Cf. GUIMARÃES, 2015; MORAES, 2015; XIMENES; FERREIRA, 2018; FEITOSA; SOUZA, 2020).

Em 2018, ao ser feita uma breve busca nos volumes do *Relatório*, em princípio não foram encontradas menções diretas aos Guató (OLIVEIRA, 2018). Significa dizer que naqueles tempos os canoeiros do Pantanal estavam invisibilizados perante

o SPI. A situação histórica indicada, contudo, perpassa por outros momentos da história nacional e precisa ser mais bem compreendida.

Desde a primeira metade do século XX, sobremaneira, tem sido verificada a existência da estratégia de promover a invisibilidade étnica dos Guató e, por extensão, de constrangê-los ao direito à autoidentificação, assim o fazendo de modo a negar seu protagonismo na história regional e impossibilitar a reivindicação de terras tradicionalmente ocupadas. A invisibilidade construída sobre eles é tamanha que, na década de 1920, Amílcar Armando Botelho Magalhães (MAGALHÃES, 1942), oficial do Exército Brasileiro e autor das *Impressões da Comissão Rondon...*, mesmo ciente da presença dos Guató no Pantanal e tendo convivido com vários indígenas que participaram da construção das Linhas Telegráficas Estratégicas de Mato Grosso ao Amazonas (1907-1915), assim escreveu literalmente e de modo a contradizer a si próprio:

Esta tribo está extinta; dela existem alguns grupos pequenos errantes pelos vales do Paraguay e Cuyabá, além de um aldeamento com casas regulares, do tipo ranchos sertanejos, á margem do ultimo rio. São os celebres indios canoieiros de que tratou Couto de Magalhães. Roosevelt visitou este aldeamento e mostrou-se encantado com a limpeza dos terreiros em torno das habitações e com a longevidade de alguns macróbios que lá encontrou. (MAGALHÃES, 1942, grifo meu).

O autor demonstra não ter compreendido que os “pequenos grupos errantes” eram exatamente as famílias argonautas vivendo à sua maneira, de acordo com sua organização social, pelos pantanais dos rios Paraguai, São Lourenço e Cuiabá, dentre outros, onde são conhecidas pela grande mobilidade espacial que promovem no interior do território. Como não os observou andando nus, com os corpos pintados, adornos de penas e outros sinais diacríticos de alteridade radical, e percebeu que viviam em habitações semelhantes à dos regionais não-índios e não em grandes casas comunais, deduziu que estariam “aculturados” e, portanto, seriam menos indígenas em relação a outros povos originários. Ledo engano. Ademais, como o militar faz menção a José Vieira Couto de Magalhães, presidente da província de Mato Grosso entre 1867 e 1868, durante a guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança (1864-1870), bem como a Theodoro Roosevelt, ex-presidente dos Estados Unidos que esteve no Pantanal com Cândido Mariano da Silva Rondon, posteriormente Marechal Rondon, e outros membros da Expedição

Científica Roosevelt-Rondon (1913-1914), cumpre apresentar dois esclarecimentos pontuais.

Em primeiro lugar, importa explicar que após o término do citado conflito bélico platino, quando a navegação fluvial e diversas atividades econômicas (comércio, pecuária, extrativismo, indústria etc.) foram intensificadas na região, muitas famílias guató tiveram que se sujeitar ao trabalho forçado em fazendas de gado, que passaram a ser constituídas no interior de seu território. Outras atuaram como fornecedoras de lenha para vapores que percorriam os principais rios da bacia do Alto Paraguai, especialmente desde as cidades de Cáceres e Cuiabá até à de Corumbá, e vice-versa. Muitos homens também passaram a se dedicar à atividade de caça para a venda de peles de animais a comerciantes e seus atravessadores. Geralmente a venda de peles era feita em troca de bebidas alcoólicas, de preferência a cachaça, e outros produtos industrializados, o que em parte explica o fenômeno do alcoolismo que passou a assolar muitas famílias. Além disso, por razões das mais diversas, incluindo a adoção, o “apadrinhamento” religioso e a exploração do trabalho de crianças por pessoas não-índias, somando-se à conjugalidade entre mulheres guató e homens não-índios, um número crescente de pessoas foi residir em áreas urbanas e regiões alhures em relação ao local de nascimento: desde as capitais dos atuais estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul até em municípios de outros estados brasileiros e, ainda, no exterior. A população desse povo indígena, portanto, jamais foi totalmente recenseada e sua história ainda é pouquíssimo conhecida.

Sabe-se que o território historicamente conhecido para os Guató no Pantanal, ao menos da década de 1870 em diante, abrange grande parte do vale dos rios Paraguai, São Lourenço e Cuiabá, mas não se restringe unicamente a essas áreas, como aponta Couto de Magalhães (1873) em seu *Ensaio de Anthropologia: região e raças selvagens*:

De Corumbá para cima é o país dos Guatós, tribo de navegantes eternos que, consubstanciados com suas canoas, quase como o caramujo com a sua concha, erra e vive por aquelas alegres e fartas regiões dos pantanais do alto Paraguai, S. Lourenço e Cuiabá. Para o índio essa é a região onde a vida é fácil: a caça e o peixe são aí não só em grande abundância, mas tão facilmente colhidos que, para viver e gozar de abundância, não é necessário trabalhar. (MAGALHÃES, 1873, p. 375, grifo meu).

Mais à frente, assim escreve o referido autor com base no que observou ao longo da hidrovia que liga a cidade de Cuiabá à de Corumbá:

Estes Guatós são os índios que habitam os imensos campos paludosos do Alto Paraguay, S. Lourenço e Cuiabá; a região de sua residência se estende, pela margem direita do Paraguai, até a baía denominada por nós Gaíba (...); pela margem direita até a baía a que chamamos Chanés (...); pelo Paraguai arriba suas habitações vão até o morro do Descalvado; pelo S. Lourenço até a confluência do Cuiabá; e por este até dez léguas ao sul do ponto do Cassange. Pelos limites que acabo de traçar, vê-se que não tratamos de uma pequena tribo; e, se bem que não possamos nem de longe avaliar a sua população, compreende-se, pela área que ocupa, que tratamos de uma grande nação, dividida talvez em muitas tribos, o que por enquanto não sabemos, porque habitando eles montes isolados [**aterros**] em meio daqueles vastos pantanais, ocupam por esse só fato uma região pouco acessível; e o que dizemos de seus costumes ou nos foi referido pelos oficiais fugitivos de Coimbra, ou pelo que pudemos observar, quando, para evitar a vigilância das forças paraguaias na ocasião em que as íamos atacar, tivemos necessidade de fazer nossas marchas em centenas de canoas, por pantanais conhecidos por eles, e onde nos foram de grande e valiosíssimo socorro, já indicando lugares de descanso no meio daquelas imensas paludes, já guiando a nossos soldados o caminho naquela emaranhadíssima rede de canais. (MAGALHÃES, 1873, p. 478-480, grifo meu).

O mesmo território indicado por Couto de Magalhães é apontado por Alfred Métraux (MÉTRAUX, 1946) no conhecido *Handbook of South American Indians*, publicação organizada por Julian H. Steward, no qual assina o capítulo *The Guató*, síntese baseada, em boa medida, nos estudos de Max Schmidt, que realizou pesquisas na região em 1901, 1910 e 1928 (SCHMIDT, 1902, 1905, 1912, 1942a, 1942b, 1942c, 1951). Métraux localiza os indígenas na parte superior da bacia hidrográfica do Alto Paraguai: “The *Guató* inhabit the marshy and flooded plains of the upper Paraguay River Basin (lat. 19º S., long. 58º W.) (MÉTRAUX, 1946, p. 409). No começo do século XXI, Francolina Rondon, conhecida como dona Negrinha, uma das mulheres que atuaram como guardiãs da memória guató e que aparece no filme *500 Almas* (2004), disse o seguinte a respeito do assunto:

[...] aqui em Corumbá era aldeia maior dos índios Guató! [O] Paraguai acabou com os índios daqui; aqueles que escaparam vivo desceram lá no [*para a lagoa*] Mandioré, foram no [*via*] Porto Soares. Andaram; aí encontraram aqueles [*índios*] bárbaros e brigaram; aí depois que os bárbaros pegô eles;

aí eles compreenderem o que eles tavam falando: que tava brabo pra cá! [...]. (LEITE; OLIVEIRA, 2012, p. 139).

Em segundo lugar, considerando que Amílcar Armando Botelho Magalhães (MAGALHÃES, 1942) indica a existência de um “aldeamento” guató às margens do rio Cuiabá, onde T. Roosevelt esteve com C. Rondon e outros membros da Expedição Científica, vale registrar o que o estadunidense anotou em 28 de dezembro de 1913 sobre o momento anterior à chegada à sede da Fazenda São João, nome de um dos imóveis incidentes sobre a área da Terra Indígena Baía dos Guató:

Ainda existem tribos de índios nas vizinhanças. Passamos [*no dia 27 de dezembro de 1913*] por uma aldeia de pesca dos índios, à beira do rio, com choças, giraus para secar o pescado, redes e mesas rusticas. Cultivam pequenas bananeiras e cana de açúcar. Ao longo, num baixio do rio, estavam um girau sobre o qual ficavam os índios para flecharem os peixes. Eram eles criaturas amistosas e pacíficas, e na maioria vestidos como as classes mais pobres entre os brasileiros. (ROOSEVELT, 1944, p. 112-113).

Na mesma ocasião, outros militares, como Frederico Augusto Rondon (RONDON, 1938), autor de *Na Rondônia Ocidental...*, e Heitor Pereira da Cunha, que escreveu as *Viagens e caçadas em Mato Grosso...* (CUNHA, 1949), igualmente registram a presença dos Guató pelos rios Paraguai, São Lourenço e Cuiabá, por onde passaram. Assim registra um deles sobre o conhecido sítio arqueológico Aterrado do Bananal, recentemente analisado por Eremites de Oliveira e Milheira (2020):

Ora, os índios, quer dessa região, quer do resto do pantanal, recorriam a um estratagema que assombra pela energia de que despendia, pela quantidade de esforço, pelo enorme trabalho de sua execução. **Esses infatigáveis aborígenes, com a própria terra do pantanal, construíam enormes aterros, com seis e mais metros de altura e com superfície bastante para neles estabelecerem as suas malocas, terem suas plantações e enterrarem seus mortos.** Quem já esteve no Peru e viu, ao longo da majestosa estrada de ferro que galga os Andes, os admiráveis trabalhos dos Incas, nem por essa razão deixa de pasmar à vista de um desses ‘aterrados’ dos nossos índios, demonstração viva do esforço e da ousadia de que são capazes. (CUNHA, 1949, p. 45, grifo meu).

Verifica-se que entre fins do século XIX e as primeiras décadas do XX, os Guató continuavam a ocupar o vale dos rios mais caudalosos e suas grandes lagoas

ou *baías* e, ainda, outros tantos cursos d'água menos acessíveis ou inacessíveis pelas grandes embarcações que transportavam passageiros e mercadorias pelo Pantanal. Como os maiores vapores faziam a rota da cidade de Corumbá às de Cuiabá e Cáceres, e vice-versa, diversos viajantes publicaram relatos construindo a ideia de que após o término da guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança, em 1870, os indígenas não mais estariam na porção meridional do Alto Paraguai e no vale de rios menos opulentos.

Décadas mais tarde, em 1957, Darcy Ribeiro (1957), na publicação *Culturas e línguas indígenas no Brasil*, declarou os Guató como extintos. A afirmativa foi feita sem uma sólida base etnográfica ou histórica, tampouco teve o propósito de prejudicar os indígenas: “Viviam à margem do rio Paraguai, subindo às vezes o rio São Lourenço, no Estado de Mato Grosso. (Extintos)” (RIBEIRO, 1957, p. 74). À época, e em anos posteriores, era recorrente o paradigma da aculturação, baseado em uma etnografia essencialista das perdas culturais: se uma pessoa indígena não mais falasse sua língua original ou se trajasse roupas usadas pelos regionais e usasse outras tecnologias ocidentais, ou ainda se não apresentasse o fenótipo que caracterizaria quem seria índio e não vivesse em grandes aldeias, teria perdido a indianidade. Portanto, não seria mais reconhecida como tal pelo Estado-nação e não mais teria grande relevância a certos estudos etnológicos. Por razões dessa natureza, a sociedade nacional ainda mantém representações estereotipadas sobre os povos indígenas, fossilizando-os no tempo e espaço, os quais muitas vezes se veem obrigados ou fazem questão de dar demonstrações cabais de alteridade radical. Fazem isso como forma de afirmação da identidade, reconhecimento étnico e resistência política. No caso, a canoa monóxila dos Guató, chamada de *manum* no idioma nativo, segue como um dos principais elementos diacríticos de sua cultura material e de seu modo de vida, assim como os trançados feitos do caule seco da planta aguapé (*Eichhornia crassipes*), como os artesanatos popularizados por Josefina Alves Ribeiro, Catarina Ramos da Silva e outras indígenas.

Desde o século XIX, pairava no país, especialmente entre etnólogos, historiadores e sociólogos, a perspectiva de que os indígenas estariam a correr sérios riscos de extinção. A avaliação baseava-se em análises feitas sobre o avanço das frentes econômicas da sociedade nacional e, conseqüentemente, dos contatos interétnicos assimétricos e traumáticos verificados na ascendente depopulação

indígena nos censos oficiais (Cf. HENRIQUE, 2018). Por isso, a publicação de Ribeiro (1957) chegou a ser interpretada como uma forma de *etnocídio à esferográfica*, como apontado em publicação anterior (OLIVEIRA, 1998). O prognóstico, contudo, é datado e não pode ser visto como um atestado de óbito oficial, haja vista que o próprio Darcy Ribeiro, ao voltar ao Brasil em 1979, após longos 15 anos de exílio no exterior, participou de um evento em Mato Grosso do Sul e manifestou apoio ao reconhecimento étnico dos Guató. Posteriormente, já idoso e com a saúde debilitada, ao escrever a autobiografia *Confissões* (RIBEIRO, 2012), deixa claro que quando jovem e recém-formado, nos anos 1940, sabia da existência dos canoeiros do Pantanal, ocasião em que decidiu realizar trabalhos de campo com os Kadiwéu, em 1947 e 1948:

Uma das melhores coisas que fiz na vida foi decidir não enfrentar o meu povo, os Kadiwéu, cara a cara sem ter visto antes outros índios. Sem uma base de comparação não se podem ver direito as gentes e as coisas. Decidi-me, então, antes de chegar a seus aldeamentos, visitar, para observação mais do que pesquisa, ou outros índios do Sul de Mato Grosso. Assim é que vi as três tribos principais – os Kaiowá, os Terena e os Ofaié. **Não fui ver o quarto grupo, os Guató, porque, como um povo de canoeiros, eram difíceis de encontrar. Estavam sempre navegando de uma ilha a outra no alto Paraguai.** (RIBEIRO, 2012, p. 150, grifo meu).

Constata-se, pois, que o prognóstico equivocadamente de Magalhães (1942) e Ribeiro (1947), associado à ausência de um recenseamento apurado feito pela agência indigenista oficial, contribuíram para o processo de invisibilização dos Guató. Contudo, foi encontrado na Internet, nos arquivos digitais do Museu do Índio, dois documentos do SPI que atestam que naquele tempo o órgão tinha ciência, sim, de sua presença no antigo Mato Grosso.

O primeiro documento é um ofício de 4 de maio de 1946, assinado no Rio de Janeiro por José Maria de Paula, diretor do órgão indigenista, em que apresenta Kalervo Oberg, recém-chegado ao Brasil para lecionar na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, e dois de seus alunos, ao chefe da 5ª Inspeção Regional, sediada em Campo Grande: “Deseja o referido professor fazer visitas de estudo aos índios Tereno, Caduveo e Guató”, acompanhado de seus alunos “Fernando Altenfelder Silva e Maurício Segal” (SPI, 1946). Sabe-se que Kalervo Oberg talvez tenha mantido algum contato com os Guató, pois divulgou um diagrama

de parentesco sobre eles no livro *Indian tribes of northern Mato Grosso, Brazil*, publicado em 1953. Segundo registrou: “With the Guató and others, the Bororo occupied the headwaters of the Upper Paraguay Rivers” (OBERG, 1953, p. 129).

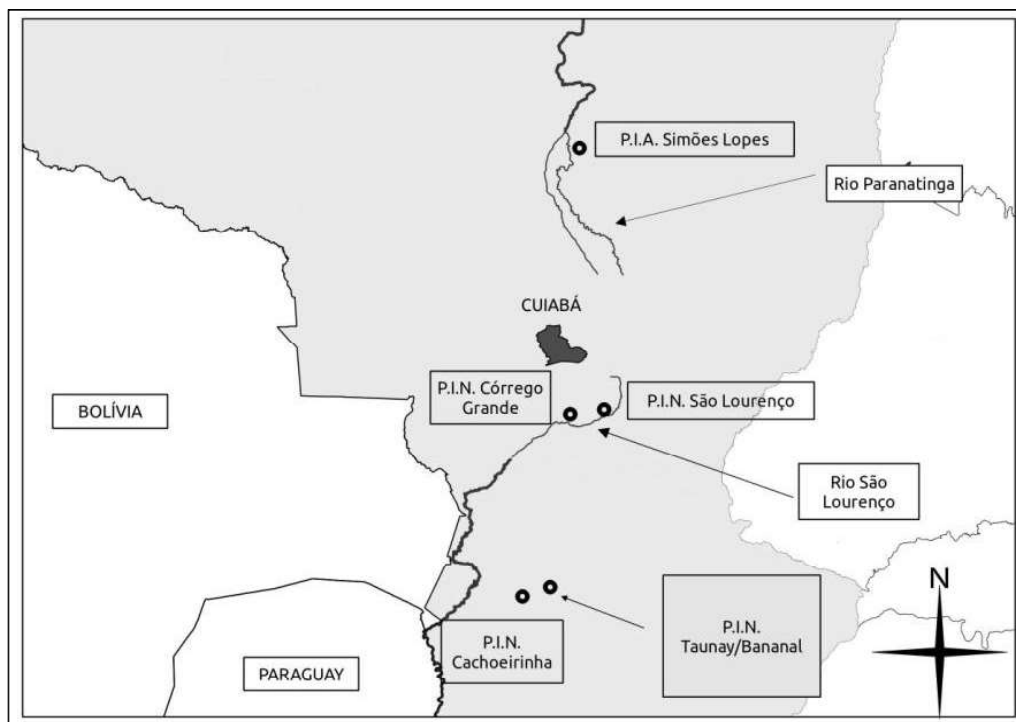
O segundo documento é um Atestado assinado por José Mongenot, chefe da mesma 5ª Inspetoria Regional do SPI, na data de 30 de junho de 1959, no qual está escrito: “ATESTO, para fins de direito, que o portador do presente é o índio mestiço Guató, Jorge da Cruz, nascido no Posto São Lourenço, com 33 anos de idade, filho de Antonio da Cruz e da índia Maria Filomena” (SPI, 1959). O referido posto foi criado no contexto dos Postos Indígenas de Assistência, Nacionalização e Educação (PINs), mantidos pelo órgão. Localizava-se no alto curso do rio São Lourenço, ao que tudo indica acima da atual Terra Indígena Perigara, em Mato Grosso. Na região, o SPI atuava junto aos Bororo e outros indígenas do Pantanal e adjacências (ARRUDA, 2012). Esse tipo de documento oficial, também usado para autorizar os indígenas a saírem das reservas administradas pelo Estado, comprova que a agência indigenista operava de modo a classificá-los por meio de critérios outros que não o da autoidentificação: percebia uns como “puros”, quando filhos de pai e mãe indígenas; e outros como “mestiços”, quando nascidos de relacionamentos interétnicos com não-índios, inclusive os que poderiam ter sido concebidos a partir de violência sexual promovida contra mulheres. Essa prática de categorização perdurou até os anos 1990 e parte da década de 2000. Somente teria terminado por força da lei, com a aprovação pelo Congresso Nacional da Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), promulgada pela Presidência da República através do Decreto n. 5.051, de 19 de abril de 2004².

Até o presente momento, não foram encontradas informações sobre quem seriam Antonio da Cruz e Maria Filomena, mas o fato é que em 1959 o SPI sabia da existência dos Guató no vale do rio São Lourenço e em outras partes do Pantanal. Como o indígena teria nascido naquele posto, tudo indica que o fato está associado a alianças interétnicas pontuais e à situação histórica de diáspora vivida por muitas famílias guató e, conseqüentemente, ao estabelecimento de

² No dias atuais, retrocessos têm sido registrados sobre o assunto, a exemplo da inconstitucional Resolução FUNAI n. 4, de 22 de janeiro de 2021, que define “novos critérios específicos de heteroidentificação que serão observados pela FUNAI, visando aprimorar a proteção dos povos e indivíduos indígenas, para execução de políticas públicas” (BRASIL, 2021), suspensa em 17 de março do mesmo ano pelo Supremo Tribunal Federal (STF).

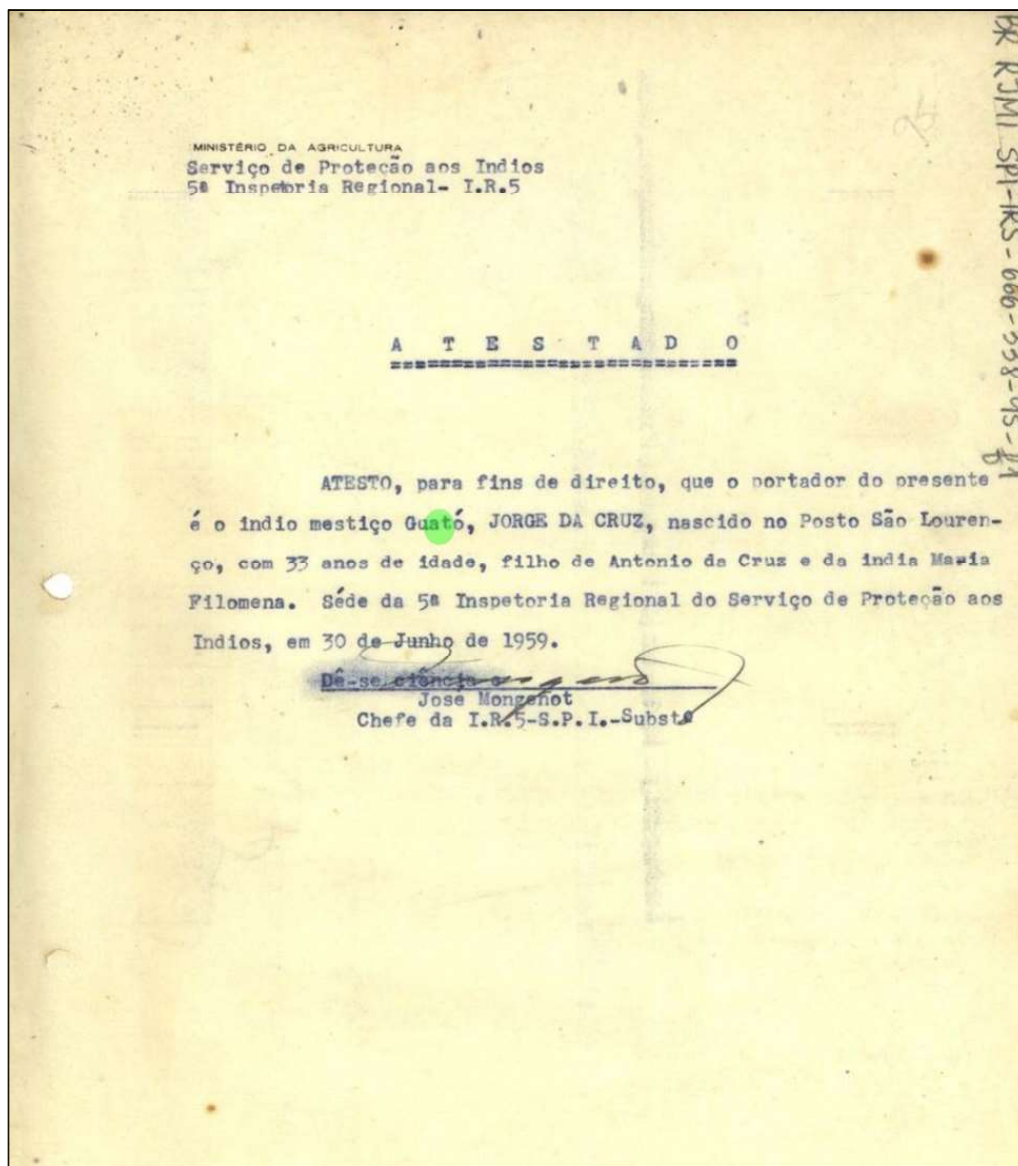
algumas delas em terras reservadas a outros povos indígenas. Nessas áreas, elas estariam mais protegidas contra as investidas de fazendeiros e outras pessoas contrárias à sua presença em terras transformadas em latifúndios, destinadas à criação de gado. Ademais, registra-se que no dia 1º de agosto de 1959, James Wilson, do Summer Institute of Linguistics, esteve na Ilha Ínsua, em Corumbá, e registrou uma relação de palavras no idioma guató (WILSON, 1959).

Figura 1 - Parte da antiga configuração de Mato Grosso com a localização aproximada do Posto Indígena São Lourenço e outros



Fonte: Arruda (2012, p. 15).

Figura 3 - Atestado do SPI, de 30 de junho de 1959



Fonte: SPI (1959).

Tempos depois, a partir de 1976 e 1977, primeiramente no município de Corumbá, quando famílias guató foram contatadas por missionários salesianos, como o Pe. Osvaldo Scott e a Ir. Ada Gambarotto, e pela linguista Adair Pimentel

Palácio, os indígenas passaram a reivindicar direitos junto ao Estado brasileiro e à sociedade nacional. A partir de então, criou-se um movimento pela reivindicação do reconhecimento étnico junto às autoridades oficiais e para a regularização de uma área para muitas famílias viverem, a Terra Indígena Guató, localizada na Ilha Ínsua, no mesmo município, cujo processo de identificação e delimitação seguiu mais a Lei n. 6.001/1973 e menos o que determina o Art. 231 da Constituição Cidadã (Cf. BRASIL, 1973; PIZZINI, 2004; RIBEIRO, 2005; OLIVEIRA, 2018, 2022).

Embora à época não se tivesse conhecimento sobre o assunto, ao menos duas outras áreas, a Colônia Bracinho e a Colônia São Domingos, em Corumbá, tinham sido anteriormente reservadas à acomodação de famílias indígenas, incluindo algumas guató. Tais colônias teriam sido oficialmente estabelecidas pelo governo do estado no começo do século XX, por volta de 1903 ou 1905, através da indicação ou determinação de Cândido Mariano da Silva Rondon, durante sua passagem pela região no decorrer dos trabalhos da Comissão de Linhas Telegráficas do Estado de Mato Grosso (1900-1906), conforme consta em relatório oficial da FUNAI, de 1977, e em um estudo mais recente, de 2005 (CRUVINEL, 1977; AYALA, 2005)³.

Vale citar que em 1979, José Vicente César publica o artigo *Guató reaparecem após 40 anos*, no qual apresenta uma sucinta resenha histórica e trata da necessidade dos canoeiros terem uma área reservada e demarcada no Pantanal:

[...] uma área de terra, onde possam reagrupar-se a salvo de pressões da sociedade nacional envolvente e mais a proteção oficial que os livre da espoliação ou 'benevolência' dos fazendeiros e civilizados que se estabeleceram em seu território tradicional. (CÉSAR, 1979, p. 54).

No começo da década de 2000, uma comunidade do vale do rio Cuiabá, no município de Barão de Melgaço, passou a reivindicar o reconhecimento étnico e direitos territoriais na região, o que culminou com início do processo de homologação da Terra Indígena Baía dos Guató (SILVA, 2000; BARROS, 2006;

³ Não é por acaso, portanto, que o Mal. Rondon esteja presente de maneira positiva na história de muitas comunidades indígenas em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, geralmente rememorado como patrício ou parente, militar humanista, agente público e político, aliado, libertador e indigenista que muito fez em defesa dos direitos dos povos originários (Cf., SÁ, 2009; CARVALHO, 2013).

OLIVEIRA, 2018, 2022). Outras poderão fazer o mesmo em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Apesar disso tudo, no tempo presente, mesmo diante da existência oficial de duas terras indígenas para usufruto permanente dos Guató, uma em Corumbá, Mato Grosso do Sul, e outra em Barão de Melgaço, Mato Grosso, além de ser conhecida a presença de muitas famílias vivendo em outras localidades do Pantanal, o processo de invisibilidade dos indígenas continua. Exemplo disso é a publicação do livro *Biodiversidade e ocupação humana do Pantanal Mato-grossense: conflitos e oportunidades*, assinado por José Luiz de Andrade Franco, José Augusto Drummond, Chiara Gentile e Aldemir Inácio de Azevedo, no qual os autores não registram a marcante presença de famílias guató ao longo do rio Paraguai, principalmente na localidade da Barra do São Lourenço, em Corumbá, e adjacências (FRANCO *et al.*, 2013). Naquela localidade, em especial, há uma comunidade pressionada pelo Parque Nacional do Pantanal Matogrossense (doravante citado como PARNA Pantanal) e por Reservas Particulares do Patrimônio Natural (RPPNs) e pessoas ligadas às elites dominantes locais (Cf. PEREIRA, 2013; OLIVEIRA, 2018, 2020)⁴. Há, inclusive, Organizações Não-Governamentais (ONGs), cujas ações não são orientadas pelo indigenismo laico, que insistem em tratar aquela e outras comunidades como sendo “tradicionais” ou “ribeirinhas”, não as reconhecendo como indígenas em diversos projetos e ações de natureza socioambiental. Alguns pesquisadores locais, por sua vez, deliberadamente desconectam a história dos atuais Guató de evidências arqueológicas encontradas na região, com as quais os indígenas se identificam, e até mesmo promovem leituras equivocadas sobre fontes escritas que registram sua presença no Pantanal desde a década de 1540.

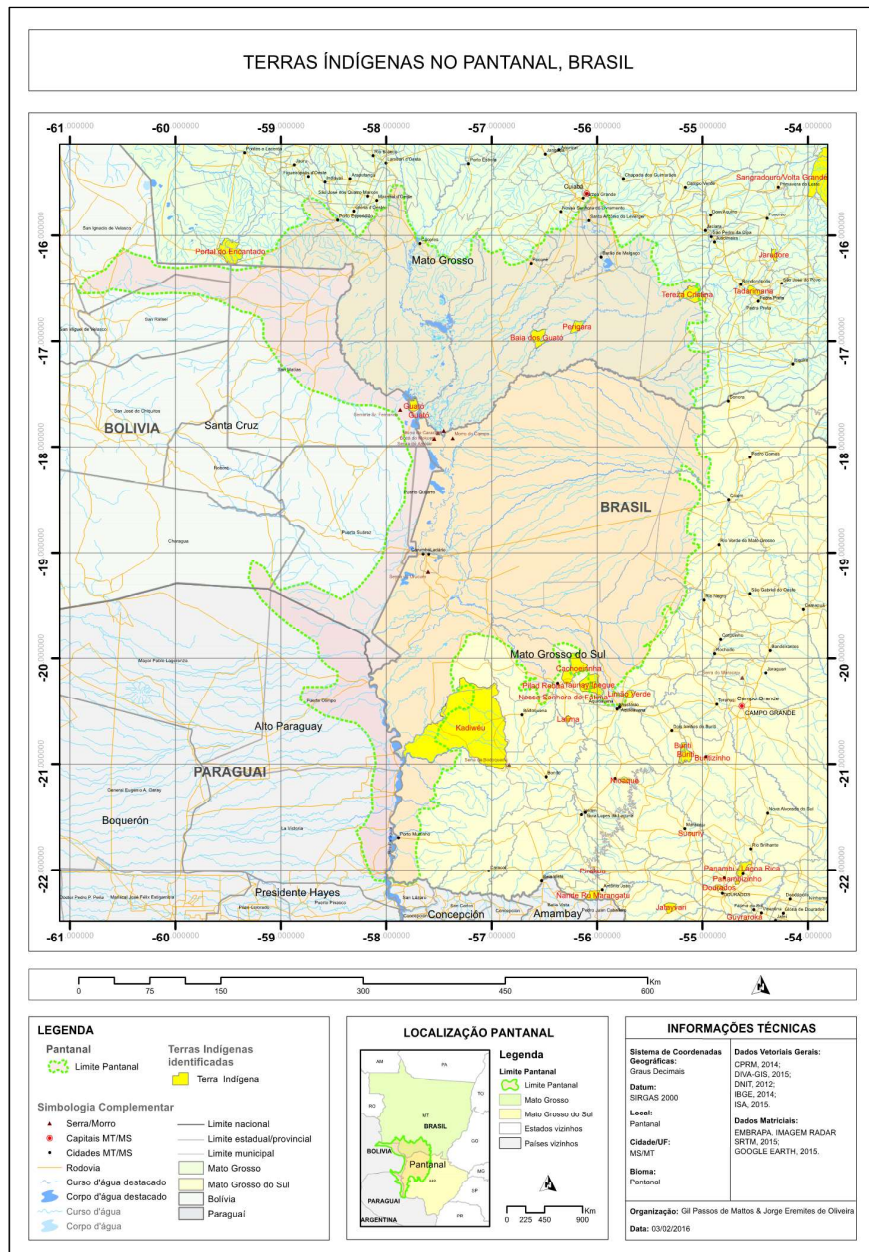
O PARNA Pantanal, apelidado por servidores do Instituto Chico Mendes para a Conservação da Biodiversidade (ICMBio) de “Parque Nacional do MaGUATÓgrossense”, foi criado e implantado durante o regime militar, entre a década de 1970 e meados dos anos 1980, e sua extensão incide integralmente dentro do território historicamente conhecido para os Guató (SCHMIDT, 1902,

⁴ Segundo consta no sítio eletrônico do Instituto Chico Mendes para a Conservação da Biodiversidade (ICMBio), órgão ligado ao Ministério do Meio Ambiente: “O Parque Nacional do Pantanal Matogrossense foi criado pelo Decreto n. 86.392, de 24 de setembro de 1981, com área de 135.000 ha. Está localizado no município de Poconé/MT, na confluência dos rios Paraguai e Cuiabá [baixo curso do rio São Lourenço], no extremo sudoeste do Estado de Mato Grosso, fronteira com o Estado do Mato Grosso do Sul e a Bolívia” (ICMBIO, 2021).

1905, 1912, 1942a, 1942b, 1942c, 1951; CRUVINEL, 1995, 1977; IBAMA, 1994; PALÁCIO, 1984; CARDOSO, 1985; OLIVEIRA, 1996, 2002, 2018, 2022; BARROS, 2006). Na primeira metade do século XX, a área que deu origem ao Parque havia sido transformada na Fazenda Caracará, propriedade de João Borges, onde houve a criação extensiva de bovinos até 1974, ano marcado na memória da população local por uma grande cheia que mudou a configuração de parte significativa da planície de inundação.

Na sequência constam mapas georreferenciados que contribuem para o conhecimento da etno-história dos Guató e de outros povos indígenas no Pantanal.

Figura 4 - Terras indígenas homologadas e em processo de homologação na porção brasileira do Pantanal até o ano de 2015, incluindo as TIs Guató e Baía dos Guató



Fonte: Mapa elaborado por Gil Passos de Mattos e Jorge Eremites de Oliveira em 2016.

No mapa da Figura 4, observa-se a existência de apenas três terras indígenas oficiais com a totalidade da extensão inserida no Pantanal brasileiro: TI Guató, em Mato Grosso do Sul; TIs Baía dos Guató e Perigara (Bororo), em Mato Grosso. As demais estão parcialmente dentro do Pantanal ou em áreas circunjacentes, como é o caso das TIs Tereza Cristina (Bororo) e Kadiwéu (a maior de todas), e muitas das TIs do povo Terena.

Aqui se faz necessário apresentar uma digressão de natureza etno-histórica. No passado colonial e imperial, havia no Pantanal assentamentos de comunidades apelidadas de Guaná e autodenominadas Chané ou Txané (*txané* = “gente”), termos usados para nominar os Exoaladi, Kinikinau, Layana, Terena e outros povos linguisticamente arawak. Sabe-se, porém, que a presença mais antiga de populações dessa matriz linguística está cronologicamente situada ao redor de 2 a 1,5 mil anos atrás para a planície pantaneira, em áreas situadas no atual município de Cáceres, em Mato Grosso (OLIVEIRA; VIANA, 2000; MIGLIACIO, 2000, 2006; BESPALÉZ, 2014, 2015). Nos séculos XVIII e XIX, principalmente a partir da década de 1770, parte da população txané vivia em aldeias não oficiais e aldeamentos oficiais estabelecidos em áreas protegidas das cheias que ali ocorrem sazonalmente. Algumas localizavam-se no interior do atual município de Corumbá. Exemplo disso são os aldeamentos da Missão de Nossa Senhora da Misericórdia (1819-1843/1844) e da Missão de Nossa Senhora do Bom Conselho (1845-1864), sob administração de sacerdotes capuchinhos, sendo que a segunda substituiu a primeira. Embora a maioria da população fosse guaná e kinikinau, ali também foram reunidas famílias guató e guaikuru (kadiwéu e uaitiadeu), dentre outras. Ambos os aldeamentos incidem sobre a localidade de Mato Grande, no atual distrito de Albuquerque, à época chamado de “Albuquerque dos Índios” e “Missão de Albuquerque”. Está situado na região do “Baixo Paraguai”, conforme consta em documentos da Diretoria Geral dos Índios da Província de Mato Grosso (1846-1889). A última missão teria sido abandonada no início da invasão paraguaia da província de Mato Grosso, em fins de 1864, quando começou a guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança (SGANZERLA, 1992; PEIXOTO; SCHMITZ, 1998; SCHUCH, 1998; LEOTTI, 2001; SILVA, 2001; CASTRO, 2011).

Uma fonte cartográfica que corrobora a explicação apresentada a respeito da presença dos Guaná (Guaná e Kinikinau) em Albuquerque é a *Planta do Rio Paraguay*, de 1854, organizada pelo almirante Augusto João Manuel Leverger,

Por conta do confronto armado, parte da população guaná e kinikinau de Albuquerque se deslocou para outras comunidades de matriz arawak, localizadas nos atuais municípios de Miranda, Aquidauana, Anastácio, Sidrolândia e Dois Irmãos do Buriti, em Mato Grosso do Sul (OLIVEIRA; PEREIRA, 2007, 2012). Durante a rota de fuga, famílias estabelecidas na Missão de Nossa Senhora do Bom Conselho atravessaram o rio Paraguai, nas imediações da sede do atual distrito de Porto Esperança, para atingirem o vale dos rios Miranda e Aquidauana e, mais à frente, a Serra de Maracaju. Nessas áreas havia, vale dizer amiúde, outras aldeias não oficiais e aldeamentos oficiais estabelecidos desde há muito tempo, cuja população resistiu à invasão das tropas paraguaias e apoiou as tropas imperiais do Brasil. Dentre os lugares de destino estava o chamado Aldeamento ou Aldeia Normal de Miranda, fundado em 1860 às margens do rio homônimo. Não é por acaso, portanto, que na memória de muitos anciões ou *troncos velhos* terena e kinikinau está registrada a palavra Êxiva, usada para denominar a região de onde vieram, citada em fontes oitocentistas de “Baixo Paraguai”, em Corumbá, no território nacional do Brasil. A mesma região é chamada em fontes coloniais castelhanas de Chaco ou Chaco Boreal, mas atualmente é nominada apenas de Pantanal. De acordo com a explicação de Félix, ancião terena da Terra Indígena Cachoeirinha:

Eu tenho a história comigo, história do meu pai. Aqui na Cachoeirinha não havia ninguém... Meu pai é daqui mesmo. O bisavô dele veio do Eêxiwa (região compreendida entre a margem direita do rio Paraguai e a chamada “morraria” de Albuquerque – hoje Corumbá – na margem esquerda do mesmo rio), meu pai contava. Eles tinham sido atacados por outros índios diferentes lá do Eêxiwa. Aí eles vieram de lá, atravessaram o rio Paraguai até Porto Esperança, atrás da morraria... Ficaram um pouco perto de Corumbá e depois fizeram aldeia aqui, em Miranda... Naquele tempo não tinha purutuyé (brancos, portugueses), só mesmo índio Terena, Laiana, Kiquinao, Echoaladi, Caduveo [...]. (AZANHA; LADEIRA, 2021).

A expressão *Chaco paraguaio*, como às vezes a região do Êxiva aparece anacronicamente mencionada na literatura etnológica e etno-histórica sobre os Txané, faz referência ao rio Paraguai e não, necessariamente, ao território nacional da República do Paraguai, fundada em 1811. Àquela época, grande parte da população linguisticamente arawak estava estabelecida em áreas sob o domínio de Portugal, as quais a partir de 1822 passaram a fazer parte do território nacional do

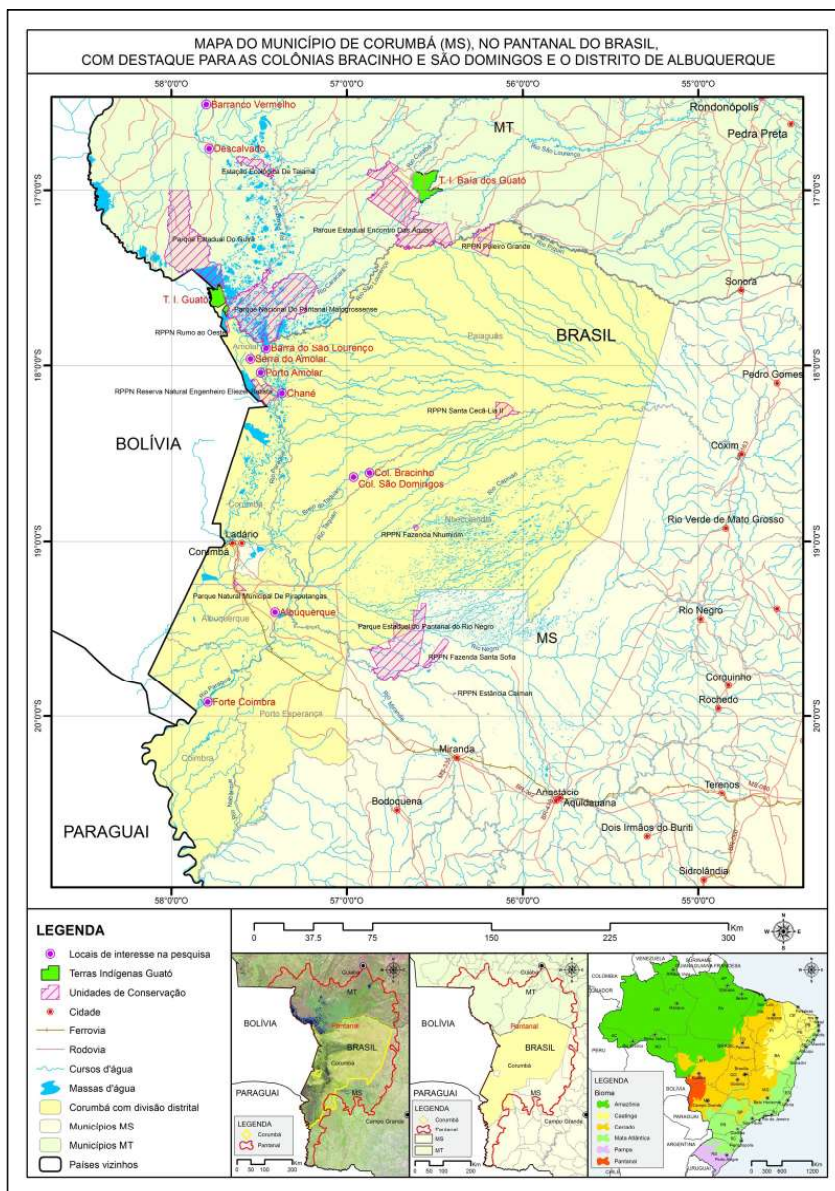
Brasil. Torna-se importante frisar que as palavras *pantanais* e *Pantanal* aparecem em fontes escritas a partir da década de 1710, recorridas para nominar a porção setentrional da planície de inundação, situada nas Minas do Cuiabá, em Mato Grosso. Com o tempo, a partir do século XIX e a primeira década do XX, o vocábulo Pantanal foi dicionarizado e passou a designar toda a extensão brasileira do bioma situado no interior da grande bacia hidrográfica do Alto Paraguai, incluindo a porção meridional ou “Baixo Paraguai”. Ali há paisagens que se fundem e confundem com as do bioma Chaco, como percebido no município de Porto Murtinho e em parte da Terra Indígena Kadiwéu, em Mato Grosso do Sul.

Constata-se no mapa da Figura 4 a existência de poucas terras indígenas homologadas ou em processo de homologação com acesso direto aos maiores rios pantaneiros: Paraguai, São Lourenço, Cuiabá, Miranda, Aquidauana e outros. Quanto mais próximas as fazendas de gado estivessem dos grandes rios, haveria maior facilidade de acesso à sede das propriedades rurais e, conseqüentemente, ao escoamento da produção. Por isso, a maioria das áreas indicadas na representação cartográfica não está diretamente conectada aos principais cursos d’água, onde ocorreram os primeiros contatos diretos com os invasores de além-mar, na primeira metade do século XVI, como registrado nos *Comentários* de Alvar Núñez Cabeza de Vaca (1944).

Além das remoções forçadas, a política indigenista oficial, especialmente da segunda metade do século XIX até a década de 1980, esteve atrelada ao confinamento dos indígenas em aldeamentos, colônias e reservas oficiais para sua integração ou assimilação à sociedade nacional do Brasil, o que se daria via aculturação e imposição da condição de subalternidade. Dessa maneira, sobretudo a partir dos anos 1870 e 1880, o Estado providenciou a titulação de terras tradicionalmente ocupadas a favor de terceiros, daí a surgir elites ruralistas ligadas ao latifúndio pantaneiro. Às famílias e comunidades estabelecidas em outras áreas, aquelas que oficialmente não tinham sido destinadas aos indígenas, caberiam diversas estratégias de resistência ou a submissão ao domínio dos fazendeiros ou, ainda, a busca de outros lugares para ali viverem. Em muitas propriedades rurais, famílias inteiras, incluindo crianças, passaram a trabalhar de forma análoga à escravidão: “É o regime de ‘barracão’, de ‘contas’ intermináveis e que sobrevivem ainda em muitas regiões interioranas do País”, asseveram Roberto Cardoso de Oliveira, Roque de Barros Laraia e Ana Gita de Oliveira no relatório *Os índios*

do Mato Grosso e do Mato Grosso do Sul, baseando-se na literatura etnológica (OLIVEIRA; LARAIA; OLIVEIRA, 1979, p. 62).

Figura 6 - Mapa do município de Corumbá com a localização das Colônias Bracinho e São Domingos e do distrito de Albuquerque



Fonte: Mapa elaborado por Gil Passos de Mattos e Jorge Eremites de Oliveira em 2021.

O mapa da Figura 6 indica a localização da Colônia São Domingos e da Colônia Bracinho no vale do rio Taquari, porção do Pantanal inclusa no município de Corumbá, distrito de Paiaguás. Também sinaliza a sede do distrito de Albuquerque e outras localidades, como a morraria Chané, nome que faz alusão aos Txané. Nas duas colônias foram acomodadas, ao longo da primeira metade do século XX, pessoas etnicamente identificadas como bororo, chamacoco, guaná, guató e terena (CRUVINEL, 1977; AYALA, 2005). Salvo melhor juízo, trata-se de áreas originalmente reservadas ao estabelecimento e à posse de famílias indígenas, delimitadas a partir de extensões de terras devolutas pertencentes ao antigo estado Mato Grosso.

A expressão “colônia”, usada para batizar as terras reservadas à Colônia São Domingos e à Colônia Bracinho, sugere estar relacionada à noção de colônia destinada aos indígenas, geralmente com a uma extensão de 3.600 hectares. O termo possui acolhida no Art. 12 na Lei n. 601, de 18 de setembro de 1850, mais conhecida como Lei de Terras, assim transcrito *ipsis litteris*:

O Governo reservará das terras devolutas as que julgar necessárias: 1º, para a colonização dos indígenas; 2º, para a fundação de povoações, abertura de estradas, e quaesquer outras servidões, e assento de estabelecimentos publicos: 3º, para a construção naval. (BRASIL, 1850, s.p.).

A constituição das duas colônias ainda está amparada pelos Artigos 3º, 72 e 75 do Decreto n. 1.318, de 30 de janeiro de 1854 (BRASIL, 1854), bem como pelo Art. 64 da Carta Magna de 1891 (BRASIL, 1891). Este último dispositivo legal destina aos estados as terras devolutas existentes em seus territórios, cujos governos seguiram com o poder de transferir parte delas à posse de populações indígenas. Mais recentemente, os termos reservas, parques indígenas e colônias agrícolas foram incluídos no Art. 26 da Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973, conhecida como *Estatuto do Índio* (BRASIL, 1973), cujo entendimento seguro deve estar em consonância com os Artigos 231 e 232 da Lei Maior (BRASIL, 1988).

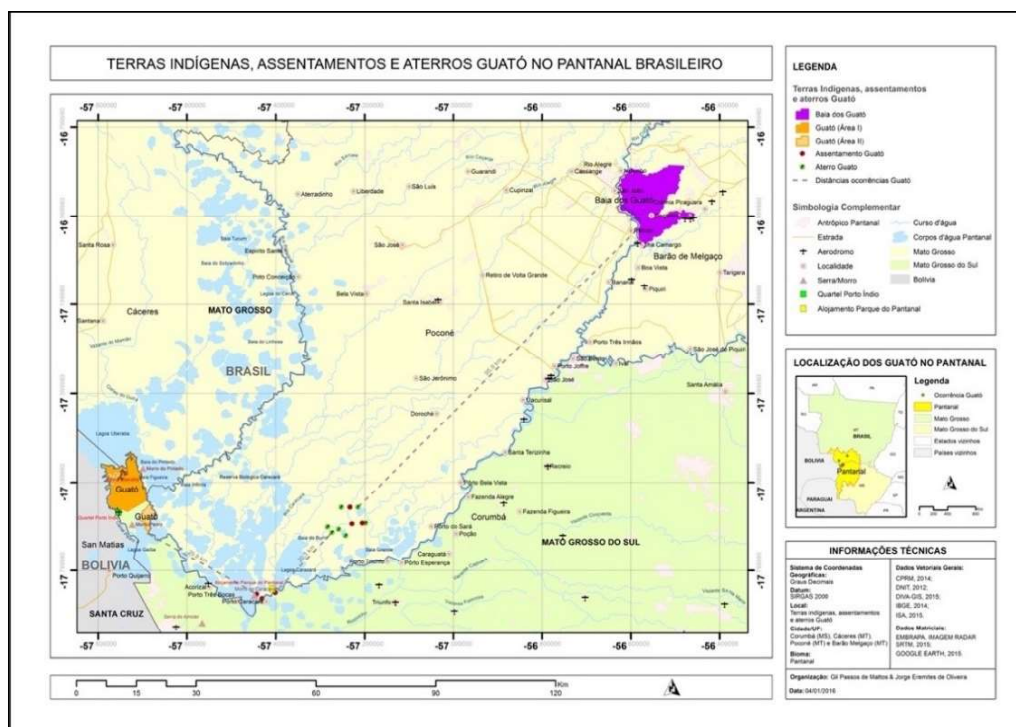
Nas palavras de Caroline Himmelreich Ayala (2005), autora da dissertação de mestrado intitulada *Para uma etnografia da casa pantaneira: tempos e espaços vividos na Colônia São Domingos/MS*:

A Colônia São Domingos foi instituída na origem como território destinado aos povos indígenas desaldeados, tendo em vista o agravamento provocado

pela expropriação das populações nativas como reflexo da Lei das Terras (1850) cujo princípio era a “regularização” das propriedades rurais (grandes fazendas pecuárias), legitimadas pelas frentes expansionistas imperiais em detrimento das populações autóctones. (AYALA, 2005, p. 33).

Tudo indica, pois, tratar-se de duas áreas oficialmente reservadas a famílias de diversas origens étnicas, incluindo pessoas guató. Parte da população inicial seria originária da Missão de Nossa Senhora do Bom Conselho, situada na “Albuquerque dos Índios”, cuja ocupação tradicional foi prejudicada, como dito antes, pela invasão paraguaia da província de Mato Grosso, em fins de 1864, e seus desdobramentos. Para outros distritos de Corumbá, como os de Amolar, Nhecolândia e Porto Esperança, incluindo o antigo distrito de Ladário, cuja emancipação político-administrativa é de 1954, não se tem conhecimento, até o presente momento, da existência de algum aldeamento oficial ou área destinada à colônia de índios. Isso não significa que naquelas áreas inexistam famílias indígenas, pelo contrário. A bem da verdade, são poucos os estudos voltados para o tema em toda a planície pantaneira, especialmente a respeito das origens de comunidades ribeirinhas e outras tantas tidas como tradicionais. Estudos sobre o assunto precisam ter um viés diacrônico em termos etnológicos e etno-históricos, para poder compreender, por meio de fontes escritas e das memórias individuais e coletivas, as situações históricas que levam muitas comunidades de pescadores a não se apresentarem como indígenas na atualidade.

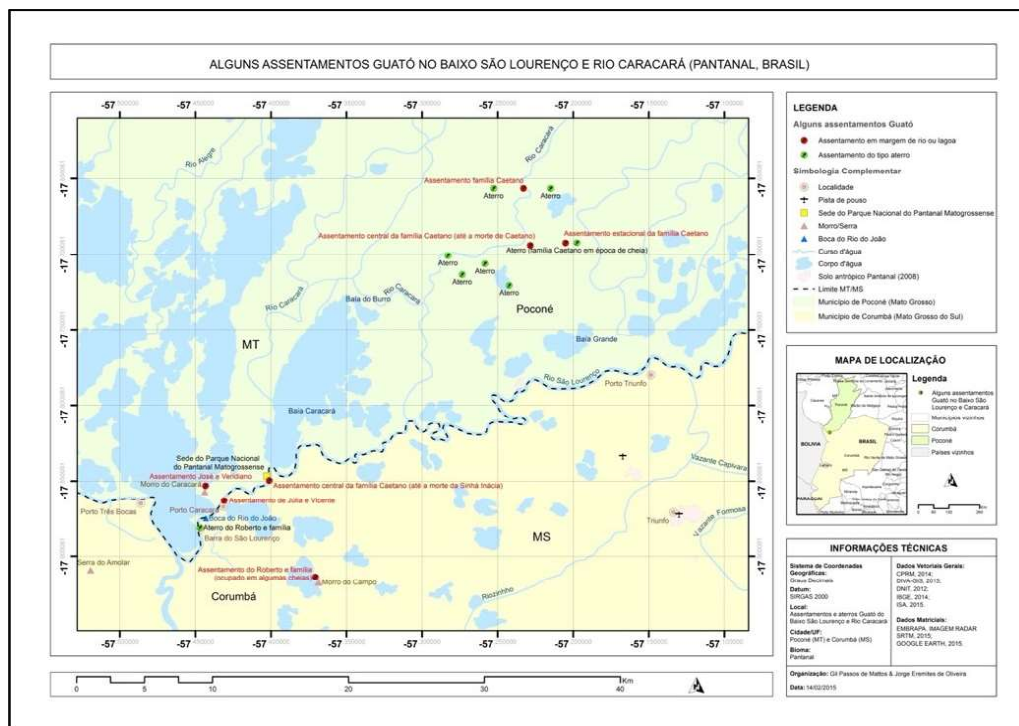
Figura 7 - Terras indígenas, alguns aterros e outros assentamentos guató conhecidos até o ano de 2015 na região brasileira do Pantanal



Fonte: Mapa elaborado por Gil Passos de Mattos e Jorge Eremites de Oliveira em 2016.

O mapa da Figura 7 localiza as TIs Guató e Baía dos Guató, além de áreas tradicionalmente ocupadas e localizadas entre as duas, incluindo as do PARNA Pantanal, Barra do São Lourenço e circunvizinhanças, apresentando a distância em linha reta entre algumas delas.

Figura 8 - Alguns assentamentos guató no baixo curso do rio São Lourenço e rio Caracará, abrangendo parte das áreas do PARNA Pantanal, Barra do São Lourenço e adjacências

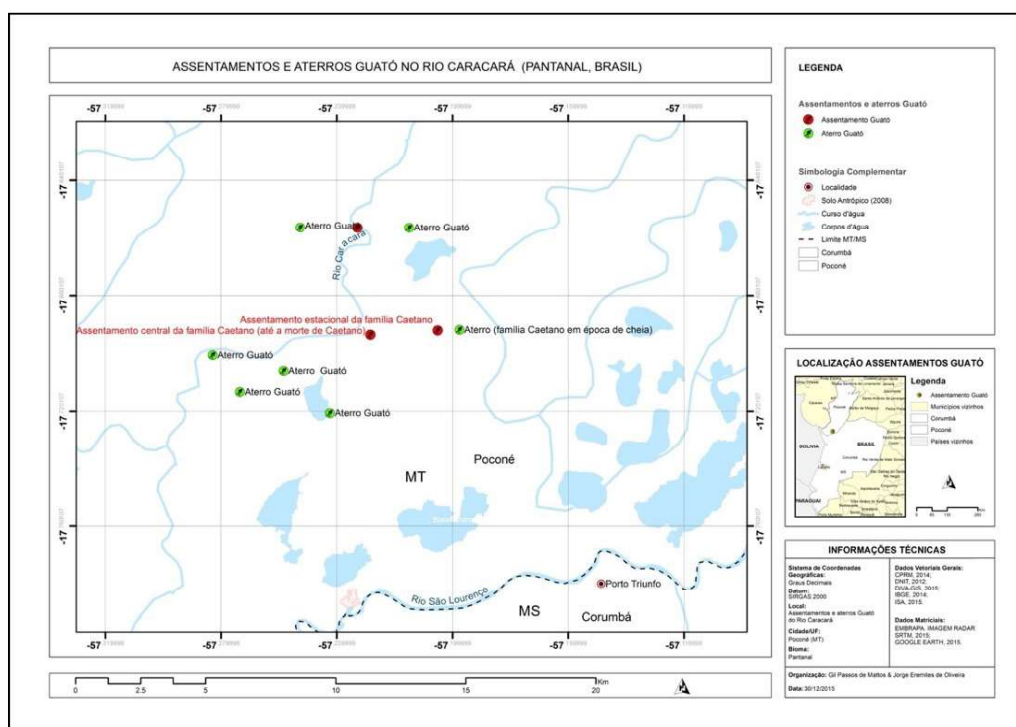


Fonte: Mapa elaborado por Gil Passos de Mattos e Jorge Eremitas de Oliveira em 2016.

O mapa da Figura 8 é relevante sob muitos aspectos, especialmente para a compreensão da ocupação guató em áreas que ainda não foram objeto de estudos por parte da FUNAI, tampouco da Justiça Federal ou do Ministério Público Federal (MPF), para fins de identificação e delimitação de terras indígenas. Chama à atenção para lugares ocupados pela família do cacique João Caetano ou “João Casado”, nome em português de *Jagüitoga*, marido de Sinhá Inácia ou *Tchigubé*, assim conhecida pelos familiares, com quem teve vários filhos, dentre eles Júlia ou *Mijiritu*, Veridiano ou *Jojobotoga*, José ou *Joakikiingua*, Sebastião ou *Joká* e Artur, todos já falecidos. Sendo pai de Júlia, João Caetano é avô de Vicente da Silva ou Vicentinho e de outras pessoas vivas que dele descendem (OLIVEIRA, 2002). A representação cartográfica aponta alguns dos lugares ocupados pela família Caetano e, ainda, por membros da família constituída por Roberto Marques da

Silva e Verônica do Espírito Santo, na Barra do São Lourenço. Entre a segunda metade dos anos 1980 e início da década de 1990, esta última família construiu manualmente um grande aterro, projetado para ter uma área de 15 x 15m e uma altura de 5m. Ao que se tem conhecimento, este foi um dos maiores aterros indígenas erguidos nos últimos anos na América do Sul. Além disso, o mapa indica um ponto denominado Boca do Rio do João, por onde, em maio e junho de 1867, os Guató guiaram as tropas imperiais que participaram da *Retomada de Corumbá*, cidade que desde o começo de 1865 esteve sob domínio das tropas invasoras do Paraguai, durante o já citado conflito bélico platino.

Figura 9 - Mapa com a indicação de aterros e outros tipos de assentamento guató no rio Caracará, baseado em estudos de Schmidt (1942a, 1942b) e Eremites de Oliveira (2002)



Fonte: Mapa elaborado por Gil Passos de Mattos e Jorge Eremites de Oliveira em 2016.

Por último, o mapa da Figura 9 apresenta a localização de alguns aterros ou *marabohó* e outros assentamentos guató situados no interior do PARNA Pantanal,

ocupados pela família extensa do cacique João Caetano até a segunda metade do século XX. Mais acima da área, como no vale dos rios Caracará Grande e Alegre, também residiram João Quirino, Estelita, Anselmo e outros Guató, todos dali removidos durante o regime militar. Na área há, inclusive, o conhecido Aterro do João Quirino, liderança homenageada com o nome da escola estadual existente na Aldeia Uberaba, TI Guató, em Corumbá.

Conforme dito antes, nos séculos XIX e XX, havia várias comunidades guató registradas em relatos de viajantes e alguns pesquisadores que passaram pelos rios Paraguai, São Lourenço, Cuiabá e Caracará. Apenas três delas constam visibilizadas nas publicações de Max Schmidt (1902, 1905, 1912, 1942a, 1942b, 1942c, 1951): a primeira na porção setentrional do Alto Paraguai, principalmente no município de Cáceres; a segunda na Ilha Ínsua e adjacências, como as lagoas ou *baías* Gaíva e Uberaba e o rio Paraguai, nos municípios de Corumbá, Cáceres e Poconé; e uma terceira no rio Caracará, dentro da área do PARNA Pantanal, município de Poconé. Outras tantas famílias nucleares e extensas permaneceram invisibilizadas por toda a planície pantaneira e cidades localizadas em seu interior, como é o caso de Barão de Melgaço, Cáceres, Corumbá, Coxim, Ladário, Poconé e Santo Antônio de Leverger, bem como no vale dos rios Cuiabá, Piquiri, Taquari e outros. A maioria trabalhou em fazendas de gado, em situação análoga à escravidão, cujas propriedades foram constituídas sobre terras tradicionalmente ocupadas.

Parte das elites ruralistas locais e seus memorialistas também é protagonista de narrativas historiográficas que, desde longa data, invisibilizam os Guató e outros povos indígenas no Pantanal. Segundo costumam divulgar, muitas fazendas teriam sido pacífica e laboriosamente implantadas em supostos vazios demográficos, terras devolutas e lugares inóspitos, ou seja, em verdadeiros sertões ou lugares ermos onde não haveria aldeias indígenas, quer dizer, aldeamentos oficiais. Essa versão da história regional, também recorrida para explicar a gênese de cidades construídas na planície pantaneira, desconsidera o fato do povo Guató não se organizar em aldeias circulares, com grandes casas comunais, diferentemente de outros povos indígenas conhecidos para o antigo Mato Grosso. Tampouco pondera que os canoeiros não viviam confinados em aldeamentos, colônias ou reservas destinadas pelo Estado exclusivamente a eles até o terceiro quartel do século XX. Para os Guató, em geral, a ideia de aldeia costuma estar associada ao

espaço ocupado por famílias extensas e parentelas, onde mantêm uma complexa e dinâmica rede de relações sociais, caracterizada por alianças políticas, solidariedade e reciprocidade, além da conhecida mobilidade espacial e diversas atividades econômicas: pesca, roça, manejo agroflorestal, coleta, caça e outras. Não é raro, porém, ouvir fazendeiros se referirem a trabalhadores rurais como “bugres”, em alusão à ideia de índios “desaldeados”, “aculturados” e supostamente desprovidos de humanidade, termo depreciativo com o qual os próprios indígenas não se identificam.

No tempo presente, o que se pode dizer com convicção, baseando-se no estado da arte da etnologia, etno-história e arqueologia sobre os Guató, é que o território deste povo canoeiro está inserido dentro do Pantanal: onde há rios, lagoas ou *baías* temporárias e permanentes, canais ou *corixos* que conectam cursos d’água, aterros ou *marabohó* e palmeiras acuri ou *midji* (*Scheelea phalerata*), lá houve ou há ocupação tradicional dos canoeiros. Para eles, a água é um elemento total intrinsecamente associado a seu modo de vida e à sua história. Parafraseando Manoel de Barros, por meio de uma bricolagem poética: “Os homens deste lugar são mais relativos a águas do que a terras. [...] No Pantanal ninguém pode passar régua. Sobremuito quando chove. A régua é existidura de limite. E o Pantanal não tem limites” (BARROS, 2010. p. 198-206).

Dito isso, cumpre ressaltar que à época da elaboração do *Relatório Figueiredo*, em 1967, o povo Guató era vítima de um doloso processo de invisibilidade étnica e não tinha a quem recorrer para denunciar a violação de seus direitos. Muitas famílias sequer sabiam da existência de direitos assegurados na legislação nacional e internacional, haja vista que o próprio Brasil vivia uma situação histórica de exceção, inaugurada com o golpe de Estado de 1964, responsável pela deposição do presidente João Goulart (Jango) e a implantação do regime militar (1964-1985). Naquele tempo, prevalecia no Pantanal a *Lei do 44* e a *Lei do 32*. Não se trata de nenhum dispositivo legal, mas dos calibres das armas de fogo, curtas (revólveres Smith & Wesson no calibre .32) e longas (carabinas Winchester no calibre 44 ou .44-40), com que se dizia fazer “justiça” no antigo Mato Grosso. A famosa expressão “Justiça de Mato Grosso”, costumeiramente recorrida para cantar ou anunciar em voz alta a pedra 44 no jogo de bingo, remete à maneira como pessoas e grupos locais, principalmente os vinculados às elites dominantes, resolvia as contendas e disputas diante da ausência eficaz e moralizadora do Estado. Bradar “Justiça de

Mato Grosso” serve, portanto, para rememorar a história da violência armada que caracteriza os contatos interétnicos na região, inclusive a violência promovida contra povos originários e comunidades tradicionais.

Por razões desta natureza, Gislaene Moreno assim afirma em *Terra e Poder em Mato Grosso...*: “A prática da violência contra os povos indígenas pontua todo o processo de formação capitalista do território que hoje se configura Mato Grosso. A história da sua ocupação e colonização tem sido marcada pela escravização, discriminação e extermínio de muitos povos indígenas (MORENO, 2007, p. 277).

Todo esse complexo processo, situado na longuíssima situação histórica de guerra genocida inaugurada no Pantanal desde a primeira metade do século XVI, não se limita apenas à promoção da invisibilidade étnica. Também reverbera no tempo presente em negativas e empecilhos políticos para que muitas pessoas se apresentem como indígenas perante o Estado brasileiro e a sociedade nacional envolvente.

4 MEMÓRIA E HISTÓRIA GUATÓ

A partir da década de 2000, notadamente, a história da diáspora de famílias guató pelo Pantanal e alhures começa a ser registrada e divulgada pelos próprios indígenas e apoiadores pontuais, incluindo pessoas que vivem em contextos urbanos e se dedicam à educação, poesia, teatro e comunicação, bem como ao artesanato e outras atividades. São trajetórias de vida que se somam à história de famílias territorializadas nas aldeias existentes no interior das TIs Guató e Baía dos Guató, além de outras áreas ainda não regularizadas. Várias reportagens foram divulgadas, livros de poesias e trabalhos acadêmicos vieram a público, vídeos passaram a ser postados no YouTube e um longa-metragem foi lançado no país e no exterior, o filme *500 Almas*, dirigido por Joel Pizzini (2004). Mais recentemente, o Canal Off apresentou, em oito capítulos, a série documental *Guató: uma remada no tempo*, dirigida Ricardo Faissol (GUATÓ..., 2020) e filmada em Mato Grosso do Sul, em seguida transmitida por outros canais de TV.

Além disso, algumas pessoas passaram a buscar espaço de representatividade nos parlamentos e no poder Executivo. Exemplo disso é o caso do professor Anisio Guilherme da Fonseca, popular Anisio Guató, nascido em 1966 na cidade de Corumbá, que disputou uma vaga para o senado e a prefeitura do município,

respectivamente em 2018 e 2020, dentre outros cargos pleiteados em momentos anteriores. Nesse contexto mais amplo, também marcado pela popularização da Internet e o fortalecimento do movimento indígena nacional, muitos parentes ou patrícios – como costumam chamar uns aos outros – começam a manter contato entre si pelas redes sociais: Facebook, Instagram, WhatsApp e outras. Ao fazerem tudo isso, avivam memórias, divulgam histórias de vida e participam de um movimento que busca romper com a pressão política que lhes tem sido imposta ao longo século XX, com o propósito de manterem-nos invisibilizados como indígenas e sujeitos da história.

Exemplo disso é a matéria *Uma guató dona de sua própria história*, de Erika Muniz (2018), publicada em 30 de agosto de 2018, que trata da atriz, radialista, produtora cultural e escritora Gleycielli de Souza Nonato, nascida em 1987 na cidade sul-mato-grossense de Coxim e filha da professora Agripina Maria de Souza, nascida em 1968 na mesma localidade e citada como “a primeira-dama do teatro de Coxim” (CURTA..., 2012; A ÚLTIMA..., 2012, 2017). Gleycielli aprendeu com sua mãe e outros parentes sobre a história de sua parentela e a do povo Guató, e é autora do livro *Vila Pequena: causos, contos e Lorotas* (NONATO, 2017), dentre outros trabalhos. Assim ela diz na entrevista:

Minha família é guató e como a maioria dos Guató, eles saíram de suas terras. São conhecidos por serem canoeiros, os ‘verdadeiros donos do Pantanal’. Saíram de suas terras para trabalhar na terra dos outros, dos latifundiários, que invadiram o Pantanal colocando cercas e transformando os indígenas em peões. (MUNIZ, 2018).

Outro exemplo é o professor de literatura, poeta e escritor Júlio César Pereira de Freitas, conhecido como Júlio Guató, nascido na cidade de Corumbá no ano de 1959 e atualmente residente na cidade de São Paulo. O docente é autor de várias publicações, ativista em defesa dos direitos dos povos indígenas e assim escreve no prefácio dos *Seres da Margem*:

O contato que tenho com essa cultura não passa de referências às lembranças de histórias que minha mãe (Alide) e minha bisavó (Hemetéria), guató autêntica, contavam sobre um barco mercante que subia o rio Paraguai, de tempos em tempos. Chamava-se “Príncipe de Astúrias”, e era chamado de “Príncipe d’Astura” pelos moradores da Serra do Amolar, e levava medicamentos, roupas e

mantimentos até Cáceres (MT). Atracava nas encostas rio acima e, ali, além dos olhos do mundo, prenúncio de um olhar espontâneo-espantado-maravilhado, negociavam, marretavam o alumbramento por desejos facilmente trocados por caças, peixes, frutas por panos, perfumes e **bugrinhas que eram levadas desde os 10 anos para trabalharem em casas de família, e/ou serviços no navio em troca de comida, roupas e esperança de uma vida melhor. Os tripulantes colhiam rio acima o que venderiam rota abaixo, mão de obra e mercadoria sexual, e ainda diziam “bugre de estimação”, pois o custo é só a alimentação. Antecedentes criminais. Descendo para a inexistência.** (FREITAS, 2010, p. 7-8, grifo meu).

Na memória registrada por Júlio, com quem conversei e troquei mensagens pelo WhatsApp em março e abril de 2021, constam lembranças ou recordações transmitidas por sua mãe, Alide Clementina Pereira, apelidada de Lili. Ela é filha de Abigail Francisca Pereira e neta de Hemetéria Francisca Pereira, também conhecida pela alcunha de Nhanhá e esposa de Feliciano da Cruz Pereira. Segundo ele explicou, Alide nasceu em 23 de novembro de 1935, foi criada durante parte de sua infância por Hemetéria e mudou-se para a cidade de Corumbá entre fins dos anos 1940 e meados da década de 1950. Foi ela que falou a seus filhos sobre momentos difíceis vividos no Pantanal, incluindo a seca de 1948. Seus relatos corroboram a situação histórica de diáspora e violência a que foram submetidas muitas famílias guató, especificamente na Serra do Amolar, onde teve uma pequena venda ou depósito de mercadorias, incluindo o testemunho de sua mãe e sua bisavó sobre a adoção ou o rapto de “*bugrinhas*” e a exploração de mulheres como “*mão de obra e mercadoria sexual*”.

Relativo ao barco citado pelo autor, nominado como “Príncipe de Astúrias” ou “Príncipe d’Astura”, trata-se provavelmente de um apelido local ao famoso vapor Etrúria e não, obviamente, do conhecido transatlântico espanhol inaugurado em 1914 e naufragado na costa brasileira em 1916, tampouco do transatlântico britânico Etruria, construído na Escócia em 1884 e inaugurado em 1885. Segundo Edil Pedroso da Silva: “Esse vapor [*Etrúria*], desde 1898, realizava o transporte bimensal de passageiros e mercadorias, fazendo o percurso Cáceres/Corumbá e Corumbá/Cáceres” (SILVA, 2002, p. 45). A embarcação foi propriedade do genovês José Dulce, comerciante radicado em Cáceres e dono da empresa José Dulce e Cia (KISHI, 2012).

Figura 10 - Fotografia do vapor Etrúria, sem autoria e data, provavelmente da primeira década de século XX, colorida por meio do aplicativo Photomyne



Fonte: Kishi (2012).

As duas histórias, relativas às trajetórias das famílias de Gleycielli de Souza Nonato e Júlio César Pereira de Freitas, precisam ser mais bem conhecidas porque sinalizam para a ocorrência de casos associados à violação de direitos do povo Guató no Pantanal, inclusive no período de 1946-1988, investigado pela Comissão Nacional da Verdade, e no ano de 1967, data da conclusão e entrega do *Relatório Figueiredo*.

Ainda relativo à memória e à história dos Guató, cumpre registrar que no dia 28 de janeiro de 2016, no bairro Aeroporto, em Corumbá, foi mantida interlocução com o casal Valeriano Caetano da Silva, conhecido pelo apelido de Caboclo, e Cecília de Souza da Silva (Cecília de Souza), falecida em outubro de 2020. Ambos estavam na casa de sua propriedade, onde permaneciam quando vinham à cidade tratar de assuntos particulares. Ela estava cega e ele, seu marido, a acompanhava de perto em todos os momentos. Cecília o chamava carinhosamente de “*meu*

véio” e Caboclo igualmente se referia a ela como “*minha véia*”. Na oportunidade, contou-se com o apoio do professor Zaqueu de Souza Ferreira, docente da Escola Estadual Indígena João Quirino de Carvalho – Toghopanã, localizada na Aldeia Uberaba, TI Guató. Parte de suas trajetórias de vida está registrada no artigo *A perda e a retomada do guató*, de Kristina Balykova e Gustavo Godoy (BALYKOVA; GODOY, 2020), no qual tratam do processo de obsolescência às tentativas de revitalização do idioma indígena.

Na ocasião, Caboclo explicou que nasceu em 13 de julho de 1942 no Aterrado do Bananal, área inundável que foi incluída como propriedade da Fazenda Descalvado ou Descalvados, situada às margens do rio Paraguai, município de Cáceres, onde sua família e outras tantas pessoas trabalharam por muitos anos (Cf. PECLÁT, 2011). Ele é filho de Manoel Pereira e Amélia Caetano da Silva. Sua mãe é filha de Joseja (não confundir com Josefina Alves Ribeiro) que, por sua vez, é irmã de Joaquim Ferreira.

Joaquim Ferreira, tio-avô materno de Caboclo, é citado em vários relatos de viajantes e pesquisadores (ROQUETTE-PINTO, 1975; SCHMIDT, 1942b; RONDON, 1938). Por aquela região do rio Paraguai também passou, no começo do século XX, a Comissão de Linhas Telegráficas do Estado de Mato Grosso, chefiada por Cândido Mariano da Silva Rondon (RONDON, 1949). Entre fins de 1936, Frederico Rondon (RONDON, 1938), oficial do Exército Brasileiro, ao inspecionar aquela fronteira pantaneira do Brasil com a Bolívia, esteve na Fazenda Conceição, onde nasceu Francolina Rondon e outros indígenas. Na localidade, manteve contato com uma liderança guató por nome Jurítana, batizado com o nome cristão de Joaquim Ferreira, à época com uns 40 anos, nascido no Aterrado do Bananal em fins do século XIX e que ali visitava os parentes. Trata-se do tio-avô de Caboclo.

Joaquim Ferreira nasceu no aterrado do Bananal – Muhúngore-bohó (nossa aldeia), segundo sua expressão, na língua indígena. É bem humorado e tem prazer na graça que acham os circunstantes, enquanto nos narra o que sabe de sua infeliz tribo, de sua gente e das desgraças que têm afligido aquela, como a gripe espanhola, que a dizimou, em 1919, e a perda de três filhos nessa ocasião.

— Tinha bastante filho. Gripe já matou tudo. Resta só uma que é grande, Sabina. (RONDON, 1938, p. 260).

Segundo o militar observou, à época os Guató ali viviam em grupos ou parentelas de seis a dez famílias, sempre juntos d’água, apesar da população ter

sido reduzida pela gripe espanhola que os assolou em fins da década de 1910 (RONDON, 1938).

Ainda durante a conversa mantida com o casal, Valeriano Caetano da Silva narra parte de sua história no lugar onde nasceu:

Nós morava em aterro, aqui pra baixo [do rio Paraguai]. Tinha um aterro de meu pai mesmo, chamado Aterro Bananal. Mas trabalhamos com a mesma terra Descalvado. Só separava [...] o patrão tirou aquela área pra ele [seu pai], que era índio dali, morava ali; desde os pais dele morava aí. Aí quando o patrão foi lá, que foi fazer o saladeiro, aí tirou aquela parte pra ele, aquela área pra ele, do meu pai mesmo, no Bananal, onde tinha dois aterros no Bananal; era dele mesmo. Ali que nós morava. [...]. Subindo [o rio] do lado esquerdo. [...]. Lá aonde nós morava, geralmente ali onde era aterro; era aterro feito dos índios mesmo, era Pantanal. Quando enche, enchia duma vez. Só ficava a coroa do aterro, dos dois aterrozinho... Quando era seca, era campo firme mesmo... gado tinha bastante... ocupação, né. Mas nas água, enchia tudo, Pantanal mesmo. [...]. Diz ele [seu pai] que era aterro dos pais dele, mesmo. [...]. Pai dele morava aí desde os avôs, eu acho, do começo, né. Moravam já ali. Aterro feito, feito cascalhado de caramujo, tudo a coisa, né! (Caetano da Silva e Souza da Silva, 2016).

Inquerido sobre sua mãe, Amélia, esclareceu:

O pai dela, geralmente era um poconeano, né. A mãe que era índia, de mãe de minha mãe, né [sua avó materna]. Mãe de minha mãe é... vem ser irmã de sua avó, de Josefina... Amélia [falando para Zaqueu sobre Amélia, irmã de Maria Domingas que, por sua vez, é mãe de Josefina Alves Ribeiro e Francolina Rondon]. [...]. Maria Domingas saiu bem índia mesmo, né, mas o pai de Maria Domingas não era o pai de minha mãe [Amélia]. Por isso que [...] de primeiro era tudo, né. Pois é, pai de minha mãe era um negão, um poconeano. Pois ela saiu bem [mostrando o tipo de cabelo mais crespo] [...] com cabelo, mesmo. Mas é, Maria Domingas era índia também, [de] pai e mãe, tudinho. (Caetano da Silva e Souza da Silva, 2016).

Questionado sobre sua avó, Josefa, disse que ela era mãe de Amélia, sua mãe. Foi quando perguntei: “E quem que era o irmão da Josefa?” Ele respondeu: “Era... Joaquim Ferreira, né, parece. Parece, esse que é. [...] Eu não sei, nem cheguei de conhecer bem direito”, assim falou para explicar que não chegou a alcançar e conviver com Joaquim Ferreira porque seu tio-avô havia falecido quando nasceu ou quando era muito pequeno. Portanto, o que Caboclo soube a respeito dele,

aprendeu com sua mãe. Atento às minhas perguntas para elaborar um diagrama de parentesco e registrar a memória genealógica, disse sorrindo: “*É uma mistureira danada!*”. Afirmou ainda ter um filho adulto na cidade de Cáceres, mas que ainda não o tinha conhecido porque quando veio de lá, aos 17 anos, sua ex-companheira estava grávida e ele não mais voltou àquela cidade (Caetano da Silva e Souza da Silva, 2016).

Uma questão fica cristalina na fala de Caboclo, qual seja, a ideia de que o Pantanal é necessariamente sinônimo de áreas inundáveis, ou seja, o espaço das águas com o qual os canoeiros Guató se identificam. Ademais, vale dizer que comumente os indígenas mais antigos associam a expressão *pantaneiro* à população de peões ou vaqueiros das fazendas; outros, porém, entendem que a palavra se refere ao gentílico de quem é natural do Pantanal. A explicação se faz necessária porque o termo é amiúde reivindicado como designativo de quem nasce, possui sentimento de pertencimento ou se identifica com o Pantanal, incluindo pessoas criadas em centros urbanos, fazendeiros e até mesmo parte da população sul-mato-grossense de alhures. No caso dos ruralistas, muitos deles reivindicam para si certa exclusividade da identidade de *pantaneiro* para, desta maneira, apresentarem-se como voz autorizada a falar sobre todo tipo de assunto a respeito da região: ecologia, economia, geografia, história, políticas públicas etc. Por outro lado, alguns ambientalistas que ali atuam não raramente chamam para si a autoridade científica para falarem sobre diversos assuntos relativos ao bioma e, ademais, dada à ausência de etnólogos em suas equipes e à ignorância que possuem sobre o tema, demonstram incompreensão sobre especificidades históricas e socioculturais da população regional.

Na mesma oportunidade, Cecília de Souza da Silva explica que nasceu por volta de 1944 no vale do rio Caracará, em área transformada na Fazenda Boa Vista. A transcrição de parte de sua fala é longa e se constitui em importante registro à história do povo Guató em temporalidades republicanas:

Ali que eu nasci [no vale do rio Caracará], depois eu me criei até um tempo com a minha mãe. Aí eu saí da minha mãe [...] e acabei de me criar em casa de família de rico, né. Então, mas eu lembro onde é, tudo. Minha família morava tudinho aí nessa fazenda, né. Fazenda Boa Vista era dos Boabaid, né. [...] Boaid, os turco, né. Aí era fazenda dos Boabaid, ali. Então, meus irmão, meu pai, finado meu pai, minha mãe, tudo, moravam aí nesse campo,

mas meus irmãos trabalhavam aí nessa fazenda. Minha família, né, tinha muito de parentagem meu: primo, irmão, tio, este [...] tudo moravam aí. Aí quando morreram os patrão velho, que vieram ali [outros proprietários], foram esparramando tudo da fazenda. Eu nem sei se ainda tem essa fazenda ali, porque faz muitos anos que a gente não vai pra lá. Aí minhas família foram esparramando toda parte aí. Nem eu mesmo sei, nesse rincão. Aí eu vim conhecer, escutar falar desse pessoal [comunidade da Terra Indígena Guató], esse pouco tempo que vim morar aí na aldeia, né, na Uberaba, ali. [...] em 95 [1995]. [...]. Aí que nós, que a gente veio morar aí, precisamente ali, né. Aí veio meus filho, tudo também cuidar ali... os que moram lá [...] os que estavam pequeno acabaram de criar ali, né [...] ali na aldeia. [...] Finado meu esposo, ele não era índio [seu primeiro marido, Sebastião Pedroso Alvarenga, de quem ficou viúva antes de se casar com Caboclo]. Ele era lá de cima, do rio Borerêu, pra lá ... como que chama o lugar lá perto de Cuiabá? [perguntando a Caboclo e Zaqueu] [...] Mimoso! Mimoso que ele era. [...]. Ele falava tanto desse Marechal Rondon aí, que tinha um barquinho, né, que andava de barco... ele era índio também, né [...]. Marechal Rondon, né. [...]. Então aí ele veio trabalhando, trabalhando [...] na fazenda, tudo, aí ele veio, trabalhou aí na fazenda do meu padrinho Nicola, que é o Boobaid, [onde] que eu acabei de me criar com ele, lá na fazenda [Boa Vista, região do rio São Lourenço]. Aí ele trabalhou ali, aí que se conhecemos um ao outro, aí a gente se casou, né. Aí, depois disso que ele foi, saiu trabalhar nas fazendas, nas fazendas... Aí viemos descendo [os rios São Lourenço e Paraguai], trabalhando... Aí depois que nós trabalhemos tudo nessas fazendas, aí ele já trabalhou... assim de roça. Ele gostava muito de plantar. [...]. Nós moremos tempo só rodando aquele pedacinho, aqui pra baixo [...] da Barra [do São Lourenço] pra cá, pra cima no [...] no rio Paraguai. Aí moremos até ali [...] descemos até lá, na Fazenda Carandazinho, aonde era a fazenda do doutor Creto [...]. É, aí foi a última fazenda aonde a gente trabalhou. Nessa época, eu tinha só três criança, que tinha, três filha. Aí nós viemos subindo de volta, aí fiquemos ali, andando pra lá, trabalhando num lugar... não dava certo, saía, ia pra lá, ia pra cá, aí fomos até parar no rio Velho. Conhece o rio Velho? [perguntando ao entrevistador] [...]. Aí ô [...] aí nós moremos lá três anos. [...]. Aí depois saímos, subimos o rio São Lourenço e viemos morar ali no Estirão do Sem Braço, que fala, bem perto da... ali perto da... quase perto da Barra [Barra do São Lourenço] [...], aonde morava compadre Roberto [...]. Não sei o sobrenome dele. Ele já é, já faleceu, né [Roberto Marques da Silva, pai de Denir Marques da Silva, mais conhecido como Negré, Francisco Marques da Silva, ou Chico, nascido em 1957 no Morro do Caracará, e outros filhos]. Só a dona dele, eu não sei... dona Buga [...] [Verônica do Espírito Santo]. Ele é meu compadre [batizou uma de suas filhas]. Aí moremos pra baixinho da casa dele, ali. Aí depois que nós saímos de lá, viemos morando

ali, acima do Refúgio, ali. Aí que viemos trabalhando esse pedaço aí, andando esse pedacinho aí [...]. Moremos uns dois ano num lugar lá pro campo, por nome Sarandinho... E passava nessa baía. [...]. E tinha que cruzar por ali, por aquela Baía do Burro, que fala [também conhecida como Baía do João Casado], pra ir no Sarandinho. Pegava [...]. Fica atrás daquele Morro do Caracará. Não tem o Morro do Caracará, ali? [perguntando ao entrevistador] [...]. Ali aonde é [...] como que fala? [...] o parque, parque [...] sei lá como que é [Parque Nacional do Pantanal Matogrossense]. [...]. É assim [...]. Então, baía e o morro fica de frente, e a baía fica do outro lado. [...]. Aí o Sarandinho, ali que dava com a baía, ali, pra vir aí, entrava, pegava o rio Alegre, um riozinho por nome assim, mais ou menos. [...]. Pra sair lá em cima. Ali, nós morávamos nesse pedaço, ali, chamado o lugarzinho Alegre. Era lugar de acampamento. Só existia caçador, né. [...]. Não era aterro ali. Era muito pequeno o rincão. [...]. Aí nós moremos quase dois anos [...] dois anos. Aí depois veio aquela enchente de 74 [grande cheia de 1974], aí nós mudemos de lá. Aí que nós não fomos, não voltamos mais. Aí ficamos ali por [...] ali onde é Itapoã [...]. Moremos ali, acho que mais de quatro anos... parece, porque ali a gente cuidada [...]. Ali era um retiro de lá da Fazenda Penha. Ali que a gente trabalhava, ali também. Meu esposo trabalhava bastante. Trabalhava ali na Fazenda Acorizal. [...]. Ali também ele trabalhava, ali. Nós morava ali. [...]. Ali, sabe, nessa época [parte dos anos 1970 e meados da década de 1980], quem andava ali, juntando os índios, procurando os índios, era irmão de irmão Severo [Severo Ferreira]... Finado Celso, isso [Celso Alves Ribeiro, assassinado em 28 de fevereiro de 1982 na região do Amolar, em Corumbá]. É ele que sempre ele ia lá, conversar com nós. Sempre ele falava: 'Vamos! Muda lá pra aldeia, ali no [...]' [Aldeia Uberaba] [...]. Mas nós não sabia como que era lá porque nunca fomos pra lá. Aí ele lutou, depois foi quando ele faleceu, daí passou para o irmão Severo ['irmão' e 'irmã' correspondem a parentesco espiritual entre evangélicos]. Quando o irmão Severo... que eu nem conhecia ele; nem ele, a irmã Dalva [Dalva Maria de Souza Ferreira, esposa de Severo], nada. Nós nem aí tava morando, ali na aldeia. Aonde que nós morava era na Bolívia. [...]. Do outro lado do rio [lado pantaneiro da Bolívia, território transnacional dos Guató]. Aí que nós morava. Aí quando veio esta enchente que, deste ano que Caboclo tá falando [...] aí entrou água lá na minha casa, onde nós morava; acabou, acabou tudinho. A água invadiu que foi tudo! Nós estava acampado era ali num... num galpão, ali [...] no Cerradeiro, do Cerradeiro. Ali, aí chegou irmão Severo lá, e coisa [...]. E aí ele falou: 'Agora, o que nós vai fazer? O que que vai fazer aqui? Não tem mais como. Tá tudo a casa da senhora [...] a água invadiu tudo. Vamos embora pra lá. Lá que é nosso lugar, nossa coisa [...]'. Assim mesmo não tava querendo ir. Aí depois que eu resolvi. Por mim só eu vou ir pra lá, falei. [...].

Eu ainda era casada, ainda com meu velho, que é pai dos meus [dez] filhos [ela teve doze filhos, mas dois morreram logo após o nascimento]. Aí nós resolvemos, mudamos pra cá. Aí que nós achessemos [o rio Pando ou Canal D. Pedro II] ali na aldeia. [...]. Aí a gente arrumou um lugarzinho. Hoje em dia a gente tá bem lá, né. Eu não quero nem sair de lá. Pra quê, né? Acostumei gostar daquele lugar, puxa! [...]. Aí que eu falo pro senhor: [...] quando nós achessemos, esse meu filho que é, tá, que mora... Luiz Carlos [Luiz Carlos de Souza Alvarenga, ex-cacique da Aldeia Uberaba], meu caçulo, que tá ali estudando pra ser professor [na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Aquidauana], né, formar para ser professor de lá. Ele estava com idade, parece, de 12 anos. E meu neto, também, que criei como filho, tinha 6 anos; ele acabou de criar lá, estudando [...]. Resolveu, graças a Deus! [...]. Então, como eu conto pro senhor, que lá onde a gente vivia, que minha mãe e meu pai morava, era nesse lugar aí, nessa fazenda [Fazenda Boa Vista], né, no campo da fazenda e num riozinho por nome Caracará. Eu não sei se é o rio do Caracarazinho ou o do Caracará Grande, esqueci o nome do lugar. [...]. Aí eu nasci, nasceram meus irmão, tudo ali nesse lugar, né. Aí mudaram nós na fazenda, depois que já tinha, já estava grande, e meu pai já estava velhinho, quase não aguentava mais andar; também não tinha mais visão. Aí que a gente mudaram [de] lá [...]. Não quiseram mas ficar aí! (Caetano da Silva e Souza da Silva, 2016).

Na transcrição apresentada há o registro da trajetória de uma mulher guató que nasceu no rio Caracará e foi criada na Fazenda Boa Vista, estabelecida dentro de parte do território tradicionalmente ocupado, onde trabalhou por anos. Depois de casada, por volta dos 14 anos, saiu de lá com seu primeiro esposo, Sebastião, com quem teve uma grande prole, ficando viúva décadas depois. Juntos, trabalharam em várias propriedades rurais, geralmente sem registro em carteira de trabalho, até o estabelecimento em definitivo na Aldeia Uberaba, Terra Indígena Guató. Não se trata de um caso isolado ou de um percurso desconexo de uma história maior, a do povo Guató, pelo contrário. São muitas as trajetórias de vida marcadas pela exploração do trabalho, processo de desterritorialização e remoção forçada a que foram submetidas muitas famílias, ao menos desde fins do século XIX e primeiras décadas do XX.

Além disso, Cecília e sua família não circularam por territórios de outrem, mas pelo interior do grande território ocupado por seu povo. Ao transitarem por vários lugares, ela e sua família mantiveram grande mobilidade espacial, sempre em busca de um bem viver num lugar tranquilo onde pudessem ser o que são.

Nessa jornada, permaneceram conectados a uma complexa e dinâmica rede de relações sociais mantida desde tempos imemoriais⁵.

Faz-se oportuno salientar que não foram os Guató que chegaram às fazendas. Foram as fazendas que chegaram até onde viviam, muitas das quais posteriormente transformadas em áreas de preservação ambiental, onde os indígenas estão proibidos de viver e até mesmo de permanecer durante as enchentes. Exemplo disso é o que aconteceu em 2013, quando famílias da comunidade da Barra do São Lourenço obtiveram na justiça o direito de usufruir sazonalmente do *marabohó* conhecido como Aterro do Socorro, em Corumbá:

As 19 famílias da Comunidade Ribeirinha da Barra do São Lourenço, no Pantanal de Mato Grosso do Sul, agora podem voltar a usufruir terra tradicionalmente ocupada. Após 20 anos da expulsão da comunidade para a criação de uma Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN), os ribeirinhos receberam autorização para retornar ao local.

O direito da comunidade foi reconhecido com a identificação de terra da União em propriedade antes considerada privada. Por meio de georreferenciamento de precisão – feito pela Secretaria do Patrimônio da União (SPU), a pedido do Ministério Público Federal (MPF) – técnicos concluíram que área se trata de “ilha em faixa de fronteira”, o que, segundo a Constituição, é terra pública.

[...]

Expulsão – A comunidade da Barra São Lourenço está localizada a 240 km de Corumbá e fica próxima ao encontro do Rio Paraguai com o Rio Cuiabá. Em 1994, os moradores viviam nas redondezas do Aterro do Socorro, mas com a criação de área de preservação ambiental privada, foram obrigada a deixar o local.

‘Na época da criação da reserva, eu trabalhava pra fazenda que comprou a terra. Eu que fui de casa em casa avisar o pessoal pra sair de lá e ir pro outro lado do rio. Isso foi no começo de janeiro, bem na época do mosquito, e todo mundo teve que abandonar suas casas e fazer barracos do outro lado. Várias vezes encontrei eles com a canoinha cheia de madeira, tentando construir

⁵ Ao longo do século XX, muitas mulheres, ao casarem-se com homens não-índios, terminaram indo com eles morar nas cidades e, por este motivo, muitas delas perderam o vínculo de sociabilidade com as comunidades de onde são originárias. A situação explica a marcante presença guató em cidades pantaneiras e para além dos limites do bioma Pantanal. Em muitos casos, o relacionamento interétnico com homens brancos e negros está associado à proibição de falar e ensinar o idioma nativo aos filhos. Portanto, esta diáspora também tem relação com a obsolescência da língua nativa.

alguma coisa antes da enchente chegar', conta Roberto Carlos Conceição de Arruda, morador do Porto Amolar. (ECODEBATE, 2013).

Relativo à região do Caracará, sobremaneira no interior do PARNA Pantanal, Schmidt (1912) revela que ele mesmo não contatou com todas as famílias guató residentes no rio Caracará e adjacências. Como Cecília de Souza da Silva não seria parente próxima do antigo cacique João Caetano (João Casado), acredita-se que nascera no alto curso do rio Caracará, nas proximidades da área onde também nasceram os antepassados de Domingos Manoel de Amorim, apelidado de Pero Véio, liderança da comunidade da Terra Indígena Baía dos Guató, além de outros tantos indígenas (OLIVEIRA, 2018, 2022). O autor explica que durante a expedição de 1901, os Guató mostravam interesse em diminuir o número de seus habitantes, pois constantemente lhe asseguravam que no rio Caracará não existiria mais nenhuma comunidade em virtude da última epidemia de varíola. Sabe-se que a primeira grande epidemia de varíola foi em 1867, no episódio da *Retomada de Corumbá*, durante a guerra entre o Paraguai a Tríplice Aliança (POR..., 2020). Com o tempo, os sobreviventes teriam ido morar na localidade chamada de Figueira, onde residia Joaquim, outro interlocutor de Max Schmidt. Na época de sua primeira expedição, uma família com quatro filhos, vinda do Caracará, foi visitar os parentes que ali moravam. Anos mais tarde, na expedição de 1910, ele constatou que o *cerne* do povo Guató estaria na região do Caracará: “No baixo Caracará encontrei 20 indivíduos, dos quais 11 homens, 7 mulheres e 2 moças. Pelas histórias do cacique Caetano, existe um outro local com moradores na parte superior do Caracará” (SCHMIDT, 1912, p. 143).

A respeito do finado Celso Alves Ribeiro, importa esclarecer que se trata de uma liderança guató assassinada no dia 28 de janeiro de 1982, durante a época do regime militar (1964-1985). Sua vida foi cruelmente ceifada na localidade de Amolar, município sul-mato-grossense de Corumbá, e seu corpo, todo esfaqueado, foi encontrado nas águas de um porto ali existente, por onde desde longa data passavam diversas embarcações, inclusive no passado o famoso vapor Etrúria. Na ocasião, alguns de seus pertences teriam sido furtados ou roubados, segundo informaram pessoas com as quais conversei tempos depois. Os criminosos jamais foram julgados e condenados pelo grave delito. Ele foi o primeiro Guató a liderar o processo de mobilização de famílias indígenas em defesa de seus direitos: reconhecimento étnico por parte do Estado e demarcação de uma pequena porção

do território guató existente na planície de inundação. Isso aconteceu a partir de 1976 e Celso foi, portanto, uma grande liderança durante os anos iniciais da reunião de famílias indígenas e das disputas pela posse de uma extensão da Ilha Ínsua, onde atualmente está localizada a Aldeia Uberaba, TI Guató. Além disso, ainda colaborou com os estudos de Adair Pimentel Palácio, quando a linguista realizava estudos para sua tese de doutoramento, denominada *Guató – a língua dos índios canoieiros do rio Paraguai*, defendida em 1984 (PALÁCIO, 1984). Ao que tudo indica, a morte dessa liderança teria sido consequência de desavenças com alguns indivíduos e, em princípio, não teria ocorrido a mando de fazendeiros locais, embora a hipótese não deva ser descartada. Esta é a interpretação sugerida com base nos *Autos de Ação Penal da Justiça Pública contra os réus Silvério Santana, Ramão Santana e Waldomiro de Assis*, de 1985 (AUTOS..., 1985). A apuração exitosa dos fatos, contudo, nunca foi concluída pelas autoridades judiciais. Ficou tudo por isso mesmo, como amiúde tenho ouvido nas últimas décadas, como escrito em recente artigo destinado ao grande público (OLIVEIRA, 2021).

Voltando à trajetória de Cecília, quando perguntada sobre quem seria o fazendeiro “rico” que a criou, ela explicou de pronto: Nicola José Boabaid, que seria “turco”, seu padrinho. O episódio aconteceu quando ela tinha a idade de 5 ou 6 anos, provavelmente em fins da década de 1940. Assim disse: “*Aí foi perdendo a terra, a linguagem*”, referindo-se à perda do território tradicional e à dispersão das famílias extensas e parentelas e, conseqüentemente, à perda de muitos vínculos de sociabilidade. Mais adiante, complementa:

Quando eu fui pra casa de [...] lá, que quando entregaram eu pra minha madrinha [...] Antonieta [...] Antonieta de Arruda Boabaid [apontada como poconena]. Aí, eu fiquei ali [...]. Aí em já saí dela, quando eu casei com pai de meus filhos, né [...]. Eu tinha, parece, que mais ou menos uns 13, 14 [anos], por aí, não era muito ainda grandona, não. Aí eu fiquei com o pai de minhas crianças [...]. (Caetano da Silva e Souza da Silva, 2016).

Questionada sobre o que fazia na fazenda, quando era criada pelo casal Boabaid, respondeu:

Eu fazia era de tudo os serviço, né, porque a dona era tiririca que só ela [...]. Eu falo pra meus neto, eu falava também pra meus filho. Falei: minhas criança, criado na mão dos outros, meus filho, sofre pior que um cachorro, então, porque eu falo porque sua mãe [foi] desse jeito [...]. Então, e ela

depois, já que todo mundo falou [referindo-se a comentários de Caboclo e Zaqueu durante a conversa], que ela, a ruindade além dela colocar nós trabalhar feito escravo dentro da casa dela, e ela também não teve força de ensinar pelo menos a assinar o nome, né, porque eu não sei nada, nem para assinar meu nome eu não sei. Por quê? Porque ela não ensinou eu, né [...]. (Caetano da Silva e Souza da Silva, 2016).

Indagada se apanhava de sua madrinha, explicou:

Batia mesmo! É, pois é, qualquer coisinha, chicote comia mesmo as costa. E fazia serviço que eu não aguentava fazer ainda ou que eu não era capaz de fazer ainda. Tinha que fazer na marra. [...] Era assim como pra lavar roupa, era assim como era pra passar ferro na roupa, era isso pra limpar casa. Agora, depois que a gente já foi e pegou um tamanho, aí foi já aprendendo fazer tudinho isso aí. Aí, depois, ainda carpia também, batia enxada também. Tudo esse eu fazia isso aí. E depois, quando, antes deles levantarem moinho daquele que puxar água, que fala, né, aquele nós ondeava água do rio... com baldinho, vasilha de coisa, pra encher os tambor lá dentro, aqueles tamborzão de duzentos litro. Aquele era três, quatro [pessoas] para encher, pra ficar cheio aí. (Caetano da Silva e Souza da Silva, 2016).

Nesse momento da conversa, foi indagado a respeito do motivo que teria levado a mãe de Cecília a deixá-la sob os cuidados de seus padrinhos. Ela respondeu da seguinte maneira:

Agora... naquela época, acho que eles fazia assim: um pedia nós e já entrega, né [...]. Prometia que ia ensinar [a ler e escrever em português, por exemplo], tudo, aquele que tinha de aprender, né [...]. E a mesma coisa foi eu. Foi a esposa do irmão de meu padrinho também que pediu eu pra ela porque tinha que ela criou uma irmã minha, que morava com ela, né, a mais velha do que eu. Aí ela falou que minha irmã queria uma irmã junto, porque não sei o quê, porque isso, aí ela pediu eu pra minha mãe. Aí ela finalmente deixou eu ficar. Quando chegou na hora ela não quis, né. Aí ela passou eu pra minha madrinha, Antonieta, né [...]. (Caetano da Silva e Souza da Silva, 2016).

Logo que casou com Sebastião Pedroso Alvarenga, avalia:

Puxa, daí, melhorei mais, como diz o ditado, mudou minha vida depois disso; quando eu saí do poder dela, né, eu casei com o meu véio, que é pai de meus filhos, né. Aí já não fazia mais os serviço que fazia. Meu serviço era só lavar roupa, cozinhar e cuidar dos filho quando já foi tendo os filharada. Mas graças a Deus, né, aí gente criou tudinho as criança, estão tudo aí. (Caetano da Silva e Souza da Silva, 2016).

As narrativas de Valeriano e Cecília fazem parte da memória de parentelas desterritorializadas das terras de onde são originárias: uma no vale do rio Paraguai; outra no vale dos rios Caracará e São Lourenço. Posteriormente, os dois, já adultos – ele solteiro e ela, viúva –, encontraram-se, territorializaram-se e tornaram-se marido e mulher na Aldeia Uberaba, Terra Indígena Guató, em Corumbá. Por isso, a Ilha Ínsua é uma ilha de muitas histórias que se cruzam e entrecruzam sob o ritmo das águas e a dinâmica histórica e sociocultural dos povos indígenas no Pantanal.

A respeito do apadrinhamento de crianças guató, o assunto demanda muitas reflexões porque denota a tentativa de algumas famílias de promover alianças políticas com fazendeiros que se tornaram proprietários de terras tradicionalmente ocupadas. Dessa maneira, ao evitarem conflitos diretos com pessoas empoderadas, seus filhos teriam alguma chance de um futuro melhor na região. Via de regra, contudo, não foi isso o que aconteceu e a força do trabalho de muitas crianças foi explorada de forma análoga à escravidão. Frente à longa situação histórica de guerra genocida, essa não foi uma escolha fácil para muitas mães e pais guató. Portanto, em princípio discorda-se aqui da seguinte afirmativa:

Em linguagem moderna, poder-se-ia dizer que graças a esse expediente, os Guató transformaram seus filhos (ao menos alguns deles) em mediadores entre uma cultura e a outra, tornando-os instrumentos poderosos no processo de aculturação. (OLIVEIRA; LARAIA; OLIVEIRA, 1979, p. 62).

A divergência decorre da compreensão de que tudo isso foi feito como estratégia de resistência para o povo Guató conseguir se manter vivo no Pantanal. Do contrário, poderia ter sido extinto.

Por fim, pode-se dizer que o *Relatório Figueiredo* é, sem dúvida alguma, um conjunto oficial de documentos importantíssimos à história dos povos originários no Brasil republicano, principalmente no que se refere à compreensão da violência perpetrada contra comunidades étnicas e seus desdobramentos. Quando um povo indígena não está ali citado, isso não significa que estivesse imune às violações de direitos nos tempos do regime militar e em outros momentos da história nacional. O caso dos Guató, por exemplo, aqui apresentado de maneira sucinta, chama à atenção para a necessidade do aprofundamento de estudos relevantes à história indígena, incluindo a concatenação de procedimentos recorrentes em vários campos do conhecimento científico, como feito a partir da perspectiva holística

da etno-história. Ocorre que na bacia hidrográfica do Alto Paraguai, o processo de invisibilidade étnica dos argonautas, orientado pelas ideias de aculturação e assimilação, é formalmente inaugurado na década de 1920 e configura, pois, uma espécie de fato colonialista total, haja vista que dele participam agentes e instituições do Estado, representantes das elites dominantes, organizações não-governamentais, ambientalistas, pesquisadores e outras pessoas. Proceder assim, inclusive a partir de uma leitura a contrapelo de conhecidas fontes escritas, implica em descolonizar histórias e historiografias nacionais, regionais e locais para produzir e protagonizar outras histórias.

Oxalá que muitas outras histórias venham a público sobre os Guató e a respeito de outros povos indígenas invisibilizados no Brasil e demais países das Américas.

REFERÊNCIAS

AMADO, L. H. E. *Vukápanavo*: o despertar do povo Terena para os seus direitos- movimento indígena e confronto político. Rio de Janeiro: E-papers, 2020.

ARRUDA, L. C. *Naturalmente filmados*: modos de atuar e de viver nos postos indígenas do SPI na década de 1940. 2012. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

A ÚLTIMA Guató – Monólogo com Agripina Souza. Coxim: Revista SuperLua, 2017. (10min). Publicado pelo canal Revista SuperLua. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gURdVMBAU38>. Acesso em: 6 abr. 2021.

A ÚLTIMA Guató. Coxim: GTC – Grupo Teatral Coxinense, 2012. 1 vídeo (11min). Publicado pelo canal Wagner Rondora. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Tpht_I-TwvA. Acesso em: 6 abr. 2021.

AUTOS de Ação Penal da Justiça Pública contra os réus Silvério Santana, Ramão Santana e Waldomiro de Assis. Número 273. Corumbá: Poder Judiciário do Estado de Mato Grosso do Sul. Comarca de Corumbá. Cartório do 4º Ofício, 1985.

AYALA, C. H. *Para uma etnografia da casa pantaneira*: tempos e espaços vividos na Colônia São Domingos/MS. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

AZANHA, G.; LADEIRA, M. E. Terena. *Povos Indígenas no Brasil*, Brasília, 2021. Disponível

em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Terena>. Acesso em: 24 abr. 2021.

BALYKOVA, K.; GODOY, G. A perda e a retomada do Guató. *Cadernos de Linguística*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 1-15, 2020.

BARROS, M. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, E. P. *Laudo pericial histórico-antropológico*. Processo n. 000.36.00.005382-1. Cuiabá: Justiça Federal, 2006.

BELTRÃO, J. F.; CARDEAL, P. V. N. Povos Indígenas, esbulho territorial e anos de Chumbo: leituras do Relatório Figueiredo. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 290-312, 2018.

BESPÁLEZ, E. Arqueologia e história indígena no Pantanal. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 29, n. 83, p. 45-86, 2015.

BESPÁLEZ, E. *As formações territoriais na Terra Indígena Lalima, Miranda/MS: os significados históricos e culturais da Fase Jacadigo da Tradição Pantanal*. Tese (Doutorado em Arqueologia)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BRASIL. Resolução FUNAI n. 4, de 22 de janeiro de 2021. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-4-de-22-de-janeiro-de-2021-300748949>. Acesso em: 15 de fev. 2021.

BRASIL. Parecer n. GMF- 05. Adoto, para os fins do art. 41 da Lei Complementar n. 73, de 10 de fevereiro de 1993, o anexo Parecer n.0001/2017/GAB/CGU/AGU e submeto-o ao Excelentíssimo senhor Presidente da República, para os efeitos do art. 40 da referida Lei Complementar, tendo em vista a relevância da matéria versada. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade [CNV]. *Comissão Nacional da Verdade Relatório Volume II – Textos Temáticos*. Brasília, DF: CNV, 2014. Disponível em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br>. Acesso em: 13 fev. 2021.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil* (de 24 de fevereiro de 1891). Brasília, DF: Presidência da República, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. *Lei n. 6.001*, de 19 de dezembro de 1973. *Dispõe sobre o Estatuto do Índio*. Brasília, DF: Presidência da República, 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. Decreto n. 1.318, de 30 de janeiro de 1854. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 1854. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/historicos/dim/dim1318.htm. Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. *Lei n. 601*, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Brasília, DF: Presidência da República, 1850. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

CABEZA DE VACA, A. N. *Naufrágios y Comentários*. Madrid: Espasa-Calpe, 1944.

CARDOSO, P. A. *Relatório de viagem aos Guató*s. Brasília: FUNAI, 1985.

CARVALHO, P. L. R. *Comissão Rondon (1900-1915): redesenhando os sertões e os povos indígenas no mapa do Brasil*. 2013. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CASTRO, I. Q. *De Chané-Guaná a Kinikinau: da construção da etnia ao embate entre o desaparecimento e a persistência*. 2011. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

CAVALCANTE, T. L. V. Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. *História*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 349-71, 2011.

CÉSAR, J. V. Guató reaparecem após 40 anos. *Revista da Atualidade Indígena*, Brasília, v. 3, p. 17, p. 51-54, 1979.

COUTO DE MAGALHÃES, J. V. Ensaio de Anthropologia: região e raças selvagens. *Revista Trimensal do Instituto Historico, Geographico e Ethnographico do Brasil*, Rio de Janeiro, n. 36, p. 359-508, 1873.

CRUVINEL, N. V. Relatório de viagem aos Guatós. In: FUNAI. *Processo FUNAI-BSB-4683/77*. Brasília, DF: FUNAI, 1977. p. 82-127.

CRUVINEL, N. V. *Terra Indígena Guató – Relatório de viagem (Portaria N. 403/PRES/95)*. Brasília, DF: FUNAI, 1995.

CUNHA, H. P. *Viagens e caçadas em Mato Grosso – Trez semanas em companhia de Th. Roosevelt*. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1949.

CURTA metragem “Índia do Rio” – Poesia de Gleycielli Nonato. [s.l.: s.n.], 2012. 1 vídeo (7min). Publicado no *youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=md67tnfqR1I>. Acesso em: 6 abr. 2021.

ECODEBATE. Comunidade do Pantanal recebe autorização para uso sustentável de área tradicional. *Portal Ecodebate*, Rio de Janeiro, 2 maio 2013. Disponível em: <https://www.ecodebate.com.br/2013/05/02/comunidade-do-pantanal-recebe-autorizacao-para-uso-sustentavel-de-area-tradicional/>. Acesso em: 2 maio 2021.

FANON, F. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FEITOSA, B. S. O.; SOUZA, J. A. Violência e esbulho territorial de indígenas em Mato Grosso: investigação histórica do Relatório Figueiredo (1950-1960). In: SAMPAIO, P. F.; CAVALCANTE, T. L. V. (Org.). *Povos Indígenas, Gênero e Violências: histórias marginais*. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 65-84.

FIGUEIREDO, J. *Relatório Figueiredo*. Brasília, DF: Ministério do Interior, 1967. Disponível em: <https://www.ufmg.br/brasildoc/temas/5-ditadura-militar-e-populacoes-indigenas/5-1-ministerio-do-interior-relatorio-figueiredo/>. Acesso em: 13 fev. 2021.

FRANCO, J. L. A.; DRUMMOND, J. A.; GENTILE, C.; AZEVEDO, A. I. *Biodiversidade e ocupação humana do Pantanal Mato-grossense: conflitos e oportunidades*. Rio de Janeiro: Garamound, 2013.

FREITAS, J. C. P. *Seres da margem*. São Paulo: Baraúna, 2010.

GUATÓ: uma remada no tempo. Direção: Ricardo Faissol. Rio de Janeiro: Faissol Filmes, 2020. 8 episódios (serviço de *streaming*).

GUIMARÃES, E. *Relatório Figueiredo: entre tempos, narrativas e memórias*. 2015. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

HENRIQUE, M. C. *Sem Vieira nem Pombal: índios na Amazônia do século XIX*. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2018.

IBAMA. *Documento de Informações Básicas do Parque Nacional do Pantanal Matogrossense*. Brasília, DF: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, 1994.

INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE [ICMBio]. Parque Nacional do Pantanal Matogrossense. *ICMBio*, Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.icmbio.org.br/>

icmbio.gov.br/portal/visitacao1/unidades-abertas-a-visitacao/195-parque-nacional-do-pantanal-matogrossense. Acesso em: 17 fev. 2021.

KEHL, M. R. Violações de direitos humanos dos povos indígenas. In: BRASIL. Comissão Nacional da Verdade [CNV]. *Comissão Nacional da Verdade Relatório Volume II – Textos Temáticos*. Brasília, DF: CNV, 2014. p. 203-56. Disponível em: http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/images/pdf/relatorio/volume_2_digital.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

KISHI, W. José Dulce. *ZakiNews*, Cáceres, 12 dez. 2012. Disponível em: <http://www.zakinews.com.br/noticia.php?codigo=3639>. Acesso em: 5 abr. 2021.

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

LEITE, E. F.; OLIVEIRA, J. E. de. “Faço parte da história desse jeito!”: componentes da memória e da identidade de uma indígena Guató. *Tellus*, Campo Grande, v. 12, n. 23, p. 127-146, 2012.

LEOTTI, O. *Labirinto das almas: Diretoria Geral dos Índios – política indigenista em Mato Grosso (1831 a 1889)*. 2001. Dissertação (Mestrado em História)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

LEVERGER, A. *Planta do rio Paraguay: e correcta em seus delineamentos e n'alguns pontos com a indicação da aparência das margens do rio com as sondas (expressas em pés ingleses) desde a embocadura do mesmo até Corumbá pelo Capitão Tenente da Armada Imperial Antonio Claudio Soido*. Rio de Janeiro: Lith. do Arch. Militar, 1854. [mapa cartográfico]. Disponível em: http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_cartografia/cart517169/cart517169.pdf. Acesso em: 3 mai. 2021.

LIMA, E. C.; AZOLA, F. A. Entrevista com Marcelo Zelic: sobre o Relatório Figueiredo, os indígenas na Comissão Nacional da Verdade e a defesa dos Direitos Humanos. *Mediações*, Londrina, v. 22, n. 2, p. 347-65, 2017.

LIMA, E. C.; OLIVEIRA, J. E. de. Remoções forçadas no Brasil republicano. *Mediações*, Londrina, v. 22, n. 2, p. 13-23, 2017.

MAGALHÃES, A. A. B. *Impressões da Comissão Rondon*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942.

MARTINS, A. M. S. O morfema ϵ do Guató: de uma possível marca de ergatividade à marca de concordância. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, Brasília, v. 5, n. 2, p. 435-51, 2013.

MARTINS, A. M. S. *Uma avaliação da hipótese de relações genéticas entre o Guató e o tronco Macro-Jê*. 2011. Tese (Doutorado em Linguística)- Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2011.

MELIÀ, B. 1997. *El Paraguay inventado*. Asunción: CEPAG, 1997.

MÉTRAUX, A. The Guató. In: STEWARD, J. H. (Ed.). *Handbook of South American Indians*. [volume I, The Marginal Tribes]. Washington: Smithsonian Institution, 1946. p. 409-18.

MIGLIACIO, M. C. *O doméstico e o ritual no cotidiano Xaray no Alto Paraguai até o século XVI*. 2006. Tese (Doutorado em Arqueologia)- Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2006.

MIGLIACIO, M. C. *A ocupação pré-colonial do Pantanal de Cáceres, Mato Grosso: uma leitura preliminar*. 2000. Dissertação (Mestrado em Arqueologia)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

MONTEIRO, J. M. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, DF: MEC; MARI; UNESCO, 1995. p. 221-37.

MORAES, J. A. S. Violência e corrupção no SPI: a situação os indígenas no sul de Mato Grosso, uma abordagem a partir do Relatório Figueiredo (1960-1967). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: ANPUH, 2015. p. 1-15. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548945022_b3ae1300f33a902b0d93e6704204fb41.pdf. Acesso em: 15 abr. 2021.

MORENO, G. *Terra e Poder em Mato Grosso: política e mecanismos de burla (1892-1992)*. Cuiabá: Entrelinhas/EdUFMT, 2007.

MUNIZ, E. Uma guató dona de sua própria história. *Continente*, Recife, 2018. Disponível em: <https://www.revistacontinente.com.br/secoes/curtas/uma-guato-dona-de-sua-propria-historia>. Acesso em: 12 mar. 2021.

NONATO, G. *Vila Pequena: causos, contos e lorotas*. Campo Grande: FCMS/Life Editora, 2017.

OBBERG, K. *Indian tribes of northern Mato Grosso, Brazil*. Washington: Smithsonian Institution, 1953.

OLIVEIRA, J. E. de. Etnoarqueologia no laudo pericial sobre a Terra Indígena Baía dos

Guató, Pantanal de Mato Grosso. In: OLIVEIRA, J. E.; CAMPOS, J. B.; FUNARI, P. P. A. (Org.). *Arqueologia: temáticas e perspectivas teórico-metodológicas de pesquisa 2*. Ponta Grossa: Atena, 2022. p. 40-60.

OLIVEIRA, J. E. de. Em memória do líder guató Celso Alves Ribeiro. *Revista IHU On-line*, São Leopoldo, 2021. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/607064-em-memoria-do-lider-guato-celso-alves-ribeiro-artigo-de-jorge-eremitas-de-oliveira>. Acesso em: 26 abr. 2021.

OLIVEIRA, J. E. de. *Laudo pericial de natureza antropológica e histórica sobre a área denominada Terra Indígena Baía dos Guató, localizada no município de Barão de Melgaço, estado de Mato Grosso*. Processo n. 0017708- 79.2011.4.01.3600. Justiça Federal em Cuiabá, 2018. [Não publicado].

OLIVEIRA, J. E. de. Etnoarqueologia, colonialismo, patrimônio arqueológico e cemitérios Kaiowá no Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. *Revista de Arqueologia*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 136-69, 2016.

OLIVEIRA, J. E. de. Arqueologia de contrato, colonialismo interno e povos indígenas no Brasil. *Amazônica: Revista de Antropologia*, Belém, v. 7, n. 2, p. 354-74, 2015a.

OLIVEIRA, J. E. de. (Re) aproximando os campos da antropologia social e da arqueologia no Brasil: etnoarqueologia em laudos antropológicos judiciais sobre terras indígenas em Mato Grosso do Sul. In: PACHECO DE OLIVEIRA, J.; MURA, F.; SILVA, A. B. (Org.). *Laudos antropológicos em perspectiva*. Brasília: ABA, 2015b. p. 234-61.

OLIVEIRA, J. E. de. A história indígena no Brasil e em Mato Grosso do Sul. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 178-218, 2012.

OLIVEIRA, J. E. de. *Arqueologia das Sociedades Indígenas no Pantanal*. Campo Grande: Editora Oeste, 2004.

OLIVEIRA, J. E. de. *Da pré-história à história indígena: (re)pensando a arqueologia e os povos canoeiros do Pantanal*. Tese (Doutorado em História/Arqueologia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2002.

OLIVEIRA, J. E. de. A história indígena em Mato Grosso do Sul: dilemas e perspectivas. *Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, v. 2, n. 2, p. 115-24, 2001.

OLIVEIRA, J. E. de. Diagnóstico sócio-ambiental da Reserva Indígena Guató – Ilha Ínsua: contribuições de um arqueólogo. *Fronteiras: Revista de História*, Campo Grande, v. 2, n. 4, p. 123-42, 1998.

OLIVEIRA, J. E. *Guató: argonautas do Pantanal*. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

OLIVEIRA, J. E. de; MILHEIRA, R. G. Etnoarqueologia e dois aterros guató no Pantanal: dinâmica construtiva e história de lugares persistentes. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 3, p. 1-39, 2020.

OLIVEIRA, J. E. de; PEREIRA, L. M. Do “largão” da terra “voluta” à estreiteza da terra vendida: reflexões sobre territórios e comunidades quilombolas no norte de Mato Grosso do Sul. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, Belém, v. 15, n. 3, p. 1-22, 2020.

OLIVEIRA, J. E. de; PEREIRA, L. M. *Terra Indígena Buriti: perícia antropológica, arqueológica e histórica sobre uma terra terena na Serra de Maracaju, Mato Grosso do Sul*. Dourados: Editora UFGD, 2012.

OLIVEIRA, J. E. de; PEREIRA, L. M. “Duas no pé e uma na bunda”: da participação Terena na guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança à luta pela ampliação de limites da Terra Indígena Buriti. *Revista Eletrônica História em Reflexão*, Dourados, v. 1, n. 2, p. 1-20, 2007.

OLIVEIRA, J. E. de; VIANA, S. A. O Centro-Oeste antes de Cabral. *Revista USP*, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 142-89, 2000.

OLIVEIRA, R. C. de; LARAIA, R. B.; OLIVEIRA, A. G. *Os índios do Mato Grosso e do Mato Grosso do Sul*. Brasília: FUNAI, 1979.

PALÁCIO, A. P. *Guató: a língua dos índios canoieiros do rio Paraguai*. 1984. Tese (Doutorado em Linguística)- Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1984.

PÉCLAT, G. T. S. *Descalvados: a carne de charque em projetos de memória e de identificação de um grupo de trabalhadores (Pantanal, MT, 1945-1990)*. 2011. Tese (Doutorado em História)- Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

PEIXOTO, J. L. S.; SCHMITZ, P. I. A Missão de Nossa Senhora do Bom Conselho, Pantanal, Mato Grosso do Sul. *Pesquisas (Série História)*, São Leopoldo, v. 30, p. 133-55, 1998.

PEREIRA, A. S. *No ciclo das águas: natureza e cultura entre ribeirinhos Indígenas e não-indígenas da Barra do São Lourenço Pantanal/MS*. 2013. Dissertação (Mestrado em Antropologia)- Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2013.

POR uma etno-história Guató. Pelotas: [s.n.], 2020. 1 vídeo (1hr 4min 19 sec). Publicado pelo canal Jorge Eremites de Oliveira. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a7zrBpccL-I>. Acesso em: 26 abr. 2021.

RIBEIRO, D. *Confissões*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

RIBEIRO, D. Culturas e línguas indígenas do Brasil. *Educação e Ciências Sociais*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 5-102, 1957.

RIBEIRO, M. S. *Uma ilha na história de um povo canoieiro: o processo de desterritorialização e reterritorialização dos Guató na região do Pantanal (século XX)*. Dissertação (Mestrado em História)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2005.

RODRIGUES, A. D. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.

RODRIGUES, A. D. Línguas ameríndias. In: DELTA LAROUSSE. *Grande Enciclopédia Delta Larousse*. Rio de Janeiro: Delta, 1970. p. 4034-36.

RONDON, C. M. da S. *Relatório dos trabalhos realizados de 1900-1906 pela Comissão de Linhas Telegráficas do Estado de Mato-Grosso*. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1949.

RONDON, F. *Na Rondônia ocidental*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1938.

RONDON, J. L. N. *Tipos e aspectos do Pantanal*. São Paulo: Gráfica Urupês, 1972.

ROOSEVELT, T. *Através do Sertão do Brasil*. Tradução: Conrado Erichsen. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1944.

ROQUETTE-PINTO, E. *Rondônia*. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.

SCHMIDT, M. Anotaciones sobre las plantas de cultivo y los metodos de agricultura de los indígenas sudamericanos. *Revista do Museu Paulista* (Nova Série), São Paulo, v. 5, p. 239-52, 1951.

SCHMIDT, M. *Estudos de Etnologia Brasileira: peripécias de uma viagem entre 1900 e 1901. Seus resultados etnológicos*. Cannabrava; São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1942a.

SCHMIDT, M. Resultados de mi tercera expedición a los Guatos efectuada en el año de 1928. *Revista de la Sociedad Científica del Paraguay*, Asunción, v. 5, n. 6, p. 41-75, 1942b.

SCHMIDT, M. Resultados de minha expedição bienal a Mato-Grosso. *Boletim do Museu Nacional*, Rio de Janeiro, n. 14-17, p. 141-285, 1942c.

SCHMIDT, M. Reisen in Matto Grosso im Jahre 1910. *Zeitschrift für Ethnologie*, Berlin, v. 44, n. 1, p. 130-174, 1912.

SCHMIDT, M. *Indianerstudien in Zentralbrasilien: Erlebnisse und ethnologische Ergebnisse einer Reise in den Jahren 1900 bis 1901*. Berlin: Dietrich Reimer, 1905.

SCHMIDT, M. Die Guató. *Verhandlungen der Berliner Anthropologischen Gesellschaft*, Berlin, v. 15, 77-89, 1902.

SCHMITZ, P. I.; ROGGE, J. H.; ROSA, A. O.; BEBER, M. V. Aterros indígenas no Pantanal do Mato Grosso do Sul. *Pesquisas (Série Antropologia)*, São Leopoldo, v. 54, 1998.

SCHUCH, M. E. J. Missões capuchinhas entre os Guaná sul-matogrossenses. *Pesquisas (Série História)*, São Leopoldo, v. 30, p. 89-131, 1998.

SÁ, L. V. *Rondon: o agente público e político*. Tese (Doutorado em História)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SGANZERLA, A. *A história do frei Mariano de Bagnaia: o missionário do Pantanal*. Campo Grande: Editora FUCMT, 1992.

SILVA, E. P. *O cotidiano dos viajantes nos caminhos fluviais de Mato Grosso (1870-1930)*. 2002. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2002.

SILVA, G. J. *Relatório de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Baía dos Guató – MT*. Processo n. 2.094/2000. Brasília, DF: FUNAI, 2000.

SILVA, V. C. *Missão, Aldeamento e Cidade*. Os Guaná entre Albuquerque e Cuiabá (1819-1901). 2001. Dissertação (Mestrado em História) — Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2001.

SPI. *Atestado assinado por José Mongenot, Chefe da 5ª Inspeção Regional do SPI, em 30 de junho de 1959*. Campo Grande: 5ª Inspeção Regional do SPI, 1959.

SPI. *Ofício S.E. n. 22*, de 4 de maio de 1946, assinado por José Maria de Paula, Diretor do SPI. Rio de Janeiro: Direção do Serviço de Proteção aos Índios, 1946.

WILSON, J. *Guato word list*. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1959.

XIMENES, L. G.; FERREIRA, E. M. L. Relatório Figueiredo e acervos documentais: um olhar sobre as violações de direitos dos povos indígenas. In: TRUBILIANO, C. A. B. (Org.). *Debates indígenas na contemporaneidade*. Ji-Paraná: Edinter, 2018. p.7-28.

500 ALMAS, de Joel Pizzini. [s.l.]: Atacadoproduções, 2004. 1 vídeo (1hr 43min 35sec)

Da invisibilidade à visibilidade da história do povo Guató no Pantanal

Publicado pelo canal Atacadoproduções. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lhc1Qqjldqg>. Acesso em: 6 abr.2021.

Sobre o autor:

Jorge Eremites de Oliveira: Doutor em História/Arqueologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Docente da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
E-mail: eremites.br@gmail.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0001-9148-1054>

Recebido em: 28/06/2022

Aprovado para publicação em: 17/05/2023

Agrotóxico na Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (Pnapo): interfaces com os territórios indígenas e os polinizadores

Pesticides in the National Policy for Agroecology and Organic Production (Pnapo): interfaces with indigenous territories and pollinators

Rita de Cássia Matos dos Santos Araújo¹

Wbaneide Martins de Andrade¹

Eliane Maria de Souza Nogueira¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v23i51.924>

Resumo: Objetiva-se refletir sobre os desafios contemporâneos na construção da Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (Pnapo) e seus planos, bem como sua interface com uso dos agrotóxicos nos contextos territoriais indígenas e segurança alimentar, associada à conservação da biodiversidade, com ênfase nos polinizadores. Trata-se de uma pesquisa documental, realizada no período de maio a outubro de 2022 nas bases da SciELO e do Google Acadêmico. Esse estudo estrutura-se em quatro fases: na primeira é evidenciada a Construção da Pnapo e seus Planapos I e II; a segunda traz uma reflexão sobre a Pnapo e o caso dos agrotóxicos; na terceira discute-se a relação da Pnapo com os territórios indígenas, o caso das zonas livres de agrotóxico e, por fim, a quarta tece considerações sobre a Pnapo e sua inserção na segurança alimentar com ênfase no serviço ecossistêmico dos polinizadores, na qual é questionado o papel dos agrotóxicos nessa relação. O estudo apontou a importância dos movimentos sociais na construção da Pnapo que, sob o marco da agroecologia (na revalorização do saber popular tradicional ou indígena), ressignificou a discussão de temas relevantes como a problemática dos agrotóxicos na expansão das monoculturas de exportações e a ingerência de zonas livres de agrotóxico em Territórios indígenas, além do comprometimento desses agroquímicos na proteção da biodiversidade e o (re)equilíbrio ecológico. Contudo, aponta-se incertezas no campo sociopolítico e econômico do país provocados pelas reformas ministeriais, legais e de saúde (Pandemia da Covid-19), foram os desafios contemporâneos que mais comprometeram a ação da Pnapo.

¹ Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, Bahia, Brasil.

Palavras-chave: Política Pública; Agroecologia; Agrotóxico; Territórios indígenas; Polinizadores.

Abstract: The objective is to reflect on the contemporary challenges in the construction of the National Policy of Agroecology and Organic Production (Pnapo) and its plans, as well as its interface with the use of pesticides in indigenous territorial contexts and food security, associated with the conservation of biodiversity, with emphasis on pollinators. This is documentary research, carried out from May to October 2022 in the SciELO and Google Scholar databases. This study is structured in four phases: the first highlights the construction of Pnapo and its Planapos I and II; the second brings a reflection on Pnapo and the case of pesticides; the third discusses Pnapo's relationship with indigenous territories, the case of pesticide-free zones and, finally, the fourth makes considerations about Pnapo and its insertion in food security with emphasis on the ecosystem service of pollinators, in which it is questioned the role of pesticides in this relationship. The study pointed out the importance of social movements in the construction of Pnapo which, under the framework of agroecology (in the revaluation of traditional or indigenous popular knowledge), re-signified the discussion of relevant themes such as the problem of pesticides in the expansion of export monocultures and the interference of pesticide-free zones in indigenous territories, in addition to the commitment of these agrochemicals to the protection of biodiversity and ecological (re)balance. However, uncertainties in the socio-political and economic field of the country caused by ministerial, legal and health reforms (Covid-19 Pandemic) were the contemporary challenges that most compromised Pnapo's action.

Keywords: Public policy; Agroecology; Pesticide; Indigenous territories; Pollinators.

1 INTRODUÇÃO

A agricultura brasileira, na atualidade, é caracterizada pelo crescente consumo de agrotóxicos e fertilizantes químicos, que são amplamente utilizados no setor agropecuário, especialmente em monoculturas de exportação que, em ampla expansão, pressionam os ecossistemas naturais, resultando no avanço do desmatamento e conseqüentemente em desequilíbrios ambientais e perda de biodiversidade; além do aumento da contaminação do solo, dos recursos hídricos e do ar, pelo uso exacerbado de agrotóxicos (SARPA; FRIEDRIC, 2022) baseados pelo ideário da Revolução Verde. Afinal de contas, quem não conhece o logo da grande mídia: “agro é pop, agro é tech, agro é tudo!”

A partir da década de 1980 com o crescimento da agroecologia como Ciência e, sobretudo contrária ao padrão estabelecido por esse ideário “Verde”, no qual

a agroecologia assume posição destacada, buscando como fonte de inspiração a revalorização do saber popular (tradicional ou indígena) na relação de respeito com a natureza (EMBRAPA, 2006; NORDER *et al.*, 2019). Contudo, atraindo a atenção de profissionais de várias áreas do conhecimento, bem como de autoridades governamentais e de muitos agricultores em vários territórios brasileiros (ALTIERI, 2004), que vislumbram uma agricultura e um desenvolvimento rural mais sustentável e socialmente justo (CAPORAL; COSTABEBER, 2000), além de políticas de Estado mais atuantes na sociedade e que, por sua vez, promovam o bem coletivo.

De fato, as políticas públicas são essenciais, visto que, além do Brasil ser um país mega diverso, encara distintas realidades socioeconômicas e culturais. Assim, a aplicação de práticas e normas do poder público, permitem que essas diferenças sejam reconhecidas e respeitadas (BAVARESCO; MENEZES, 2014). Assim sendo, a incorporação da agroecologia foi resultado de uma longa trajetória de interações entre os movimentos sociais e as redes de articulação da sociedade civil com o poder público (NIEDERLE *et al.*, 2019). Entretanto, em um contexto de forte apelo ambiental e denúncia da degradação dos recursos naturais, nasce a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica- Pnapo, por meio do Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica – Planapo, com base no Art. 1º Decreto 7.794/2012, com o objetivo de “[...] integrar, articular e adequar políticas, programas e ações indutoras da transição agroecológica e da produção orgânica e de base agroecológica [...]” (BRASIL, 2012).

Todavia, o que se observa no Brasil são limitações no sentido de regular práticas associadas ao agronegócio, como degradações e alterações nos ecossistemas naturais e nos agroecossistemas, colocando em risco a biodiversidade e os serviços ecossistêmicos oferecidos em ambientes naturais, num círculo vicioso e perigoso para a sustentabilidade. Um exemplo desastroso no Brasil é a permissão do uso de uma série de agrotóxicos, altamente prejudiciais à saúde humana e ao meio ambiente, terminantemente proibidos em outros países ser liberada de forma a contrariar orientações dos órgãos ambientais (SARPA; FRIEDRIC, 2022), fortalecendo o Brasil como o maior importador de agrotóxicos de toda a América Latina desde 2008.

Nessa perspectiva, objetiva-se refletir sobre os desafios contemporâneos na construção da Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (Pnapo) e seus planos, bem como sua interface com os agrotóxicos, nos contextos: territoriais

indígenas e na segurança alimentar associada à conservação da biodiversidade (com ênfase nos polinizadores). Frente ao exposto, a problemática central que embasou este estudo resulta da seguinte pergunta norteadora: “Quais os desafios contemporâneos enfrentados pela Pnapo durante sua construção e, na instituição de programas ou políticas de controle ao uso de agrotóxicos no Brasil, cuja temática se remete aos direitos às zonas livres dessas substâncias químicas nos territórios dos povos indígenas, bem como seus reflexos na segurança alimentar sob enfoque na conservação de polinizadores?”

2 MATERIAL E MÉTODOS

Para atender o problema de pesquisa optou-se pela metodologia de análise qualitativa, por meio de pesquisa documental, abordando-se o estado da arte de instrumentos legais e políticos na esfera Nacional. Nesse contexto foram analisados: artigos e periódicos para fundamentação da Pnapo e suas interfaces, Políticas públicas e Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (Pnapo); relatórios de balanço, artigos e publicações oficiais relativas aos Planos Nacionais de Agroecologia e Produção Orgânica (Planapos) e seus resultados e, legislações; sendo as coletas dessas informações realizadas no período de maio a outubro de 2022 utilizando-se para pesquisa as bases de dados: Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico. Não foi imposta restrição quanto ao ano de publicação dos estudos selecionados e idioma das publicações.

Para explicar os dados foi utilizada a análise de conteúdo proposto por Bardin (2016) o qual envolveu as etapas: i) Pré-análise; ii) Exploração do material; e iii) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Ao término dessas etapas foi definido um escopo do estudo onde foram agrupados os temas abordados e organizados em diferentes blocos de discussão, a saber: “a construção da Pnapo, seus avanços e retrocessos, assim como sua implantação, por meio dos Planapos I e II”; “reflexão sobre o percurso dos agrotóxicos nos programas e políticas instituídas nos Planapos, seus entraves e desafios; “considerações acerca da inclusão da temática territorial no Planapo e a problemática dos territórios dos povos indígenas e demais comunidades tradicionais como zonas livres de agrotóxico”; “a relação dos polinizadores sob ação dos agrotóxicos e os reflexos na segurança alimentar, em uma discussão transversal a nível da Pnapo”.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 “Construção da Pnapo e seus Planapos I e II”

Parte do avanço na construção de políticas públicas para a agroecologia se deve aos movimentos sociais, que diante do processo de redemocratização no Brasil, influenciaram pautas que convergiram, a esse favor, na construção da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a qual dedica um capítulo específico ao meio ambiente, e ainda inova, ao incorporar a participação social como diretriz para a construção das decisões governamentais, o que mais tarde influenciaria, sobremaneira, as ações da PNAPO (TROVATTO *et al.*, 2017; LIMA, 2019).

Assim, a partir dos anos de 1990 com a introdução do conceito de agroecologia incorporado no Brasil e os resultados advindos da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Eco-92, realizada na cidade do Rio de Janeiro, o debate se expande e a sociedade civil “parece” tomar consciência das questões socioambientais e ecológicas, impulsionando mudanças significativas no cenário nacional (IPEA, 2009).

Nesse contexto as propostas de construção de políticas públicas voltadas ao fortalecimento da agroecologia ganham força através da realização dos Encontros Nacionais de Agroecologia (Enas) e da Articulação Nacional de Agroecologia (Ana), congregando-se com a Associação Brasileira de Agroecologia (Aba). Contudo, esse adensamento associado as teorias e práticas de agroecologia desenvolvidas por intermédio de organizações não governamentais (Ong) ligadas aos movimentos sociais do campo, juntamente com agricultoras/es familiares, povos e comunidades tradicionais passaram a fazer parte de um amplo processo de luta por demandas de uma legislação específica para a agroecologia (SCHMITT, 2016; TROVATTO *et al.*, 2017; MOREIRA, 2019).

O fortalecimento dessa congregação refletiu nas ações de várias políticas públicas nacionais que passaram a incorporar, ao menos em parte, proposições elaboradas por organizações promotoras da agroecologia (MOURA, 2017) dentre os quais, destacam-se: o Programa Nacional de Agrobiodiversidade (em 2003); o Marco Referencial de Agroecologia, no âmbito da Embrapa (2006); o Programa de Desenvolvimento da Agricultura Orgânica (em 2007) e, no âmbito da educação

formal, também foi registrado avanços importantes, com a criação, a partir de 2003, de mais de 100 cursos de Agroecologia ou com enfoque em Agroecologia no Brasil (EMBRAPA, 2006; CAPORAL; PETERSEN, 2012; CANAVESI, MOURA, SOUZA, 2016). Entretanto, questiona-se a maneira lenta e marginal da inserção da agroecologia na pauta das políticas públicas quando comparada, por exemplo, aos “avanços” conquistados pelo setor do agronegócio.

Outrossim, a partir de 2003, ano que ficou marcado pelo aumento da permeabilidade do Estado aos movimentos sociais, vários setores da sociedade organizada iniciaram debates em torno da criação de uma Legislação Nacional voltada para a produção orgânica, fortalecendo assim o enfoque agroecológico. Todavia, segundo Trovatto *et al.* (2017), apesar de todo avanço ao longo de décadas, o fato é que até 2011, a produção de base agroecológica ainda não possuía uma política que a apoiasse, apesar dos esforços da sociedade civil organizada por meio da Ana, da Aba e das Comissões da Produção Orgânica (Cporgs).

Não obstante, ainda em 2011 este cenário começa a mudar, quando a pauta da IV Marcha das Margaridas (movimento de mobilização das mulheres do campo, das águas e das florestas), sob pressão de 70 mil mulheres reunidas em Brasília, reivindicaram uma maior importância ao desenvolvimento de um plano nacional para apoiar ações no campo agroecológico, com a preocupação de produzirem alimentos de quantidade e qualidade, com menos impacto ao meio ambiente para assegurar uma melhor qualidade de vida (MOREIRA, 2019), visibilizando, portanto, a agroecologia para um cenário público e, através dessa pressão, o pleito foi prontamente atendido pelo Governo Brasileiro (MOREIRA, 2019; TROVATTO *et al.*, 2017).

Em resposta a tal pauta debatida na coletividade e negociada com o governo, nascia a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (Pnapo), assim instituída em agosto de 2012 por meio do Decreto n. 7.794 (BRASIL, 2012), tendo suas metas e ações implantadas a cada quatro anos através do Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica – Planapo (BRASIL AGROECOLÓGICO, 2013), um dos principais instrumentos da Pnapo, também conhecido sob a denominação de Brasil Agroecológico (ANTUNES, 2017), tendo por finalidade implementar programas e ações indutoras da transição agroecológica e da produção orgânica de base agroecológica.

A primeira edição do Plano foi lançada em 2013 para ser executada no período 2013-2015, denominada de Planapo I (buscando adaptar-se ao Plano Plurianual 2012-2015) (BRASIL AGROECOLÓGICO, 2013), sendo o segundo ciclo lançado no período 2016-2019, intitulado de Planapo II (BRASIL AGROECOLÓGICO, 2016).

Estruturalmente, as ações dos Planapos I e II foram articulados através da coordenação da Câmara Interministerial de Agroecologia e Produção Orgânica (Ciapo), contando com a contribuição de ministérios parceiros, dentre eles o Ministério de Desenvolvimento Agrícola (MDA) em parceria com a sociedade civil e suas representações na Comissão Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (Cnapo), colegiado que tem por objetivo promover a participação da sociedade na elaboração e acompanhamento do Plano e da Política de Agroecologia (BRASIL, 2012). Essa gestão, inovadora, fez a diferença nas ações dos Planos, como espaço de diálogo entre as instâncias governamentais e não governamentais relacionadas à agroecologia.

O primeiro Plano Nacional (Planapo I) contou com 125 iniciativas, distribuídas por seis objetivos (incluindo várias estratégias) e quatorze metas organizadas a partir de quatro eixos estratégicos, a saber: i) produção; ii) uso e conservação de recursos naturais; iii) conhecimento e iv) comercialização e consumo (BRASIL AGROECOLÓGICO, 2013).

O segundo ciclo (Planapo II) seguiu como continuação do primeiro (Planapo I), contendo atualizações e revisões, além de contar, também, com extensa participação da sociedade civil no seu desenvolvimento, a este plano, foi acrescentado mais dois eixos, além dos quatro do plano anterior: vi) terra e território (eixo V) e, vii) sociobiodiversidade (eixo VI) fortalecendo as discussões e a interdisciplinaridade entre os eixos. Por fim, o Planapo II, se encontra estruturado em 185 iniciativas (perpassando os seis eixos), divididas em sete objetivos (e várias estratégias para cada um) e, 29 metas, superando as perspectivas estabelecidas no Plano I (BRASIL AGROECOLÓGICO, 2016).

3.2 “Pnapo: o caso dos agrotóxicos”

O termo “agrotóxico”, que expressa a conotação negativa relacionada à toxicidade das formulações destes produtos e sua inerente finalidade, começou a ser mais comumente utilizado a partir de 1980, década em que houve a aprovação da

Lei Federal nº 7.802/89 (HESS; NODARI; LOPES-FERREIRA, 2021), conhecida popularmente como “Lei de Agrotóxicos”, um marco inicial da regulamentação da agricultura orgânica brasileira (BRASIL, 1989), um processo considerado tardio e fruto de uma longa mobilização popular em prol da regulação específica do uso de agrotóxicos.

Tais mobilizações aliadas à expansão mundial da produção orgânica e à consolidação e crescimento das experiências produtivas no Brasil, colaboraram para a entrada de temas considerados fundamentais para a Pnapo, o caso dos agrotóxicos foi um deles, um avanço a ser considerado nesse cenário. Assim, o Planapo I traz o tema agrotóxico associado ao eixo “produção”, que tem como uma de suas metas (meta 5) a proposta de criar um Programa Nacional para Redução do Uso de Agrotóxicos – Pronara (BRASIL AGROECOLÓGICO, 2014). Entretanto, o Programa não chegou a ser lançado, permanecendo “engavetado” até o final do referido ciclo, por falta de chancela do Ministério da Agricultura, ficando para o Planapo II (2016-2019) com o desafio de consolidar novos avanços no que diz respeito à formalização e execução do Pronara, que propunha na “meta 7” a implementação e o monitoramento do Programa Nacional de Redução do Uso de Agrotóxicos (BRASIL AGROECOLÓGICO, 2016).

Apesar dos muitos entraves, as organizações sociais continuaram na persistência e na luta pelo Pronara, todavia, foram vencidos pelos impasses políticos e, mais uma vez o projeto não foi executado, sendo a meta suspensa para ajustes a pedido do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Mapa). Diante da falta de consenso entre os órgãos responsáveis, as organizações da sociedade civil transformaram o Pronara em Projeto de Lei (BRASIL, 2016), instituído Política Nacional de Redução de Agrotóxicos (Pnara) em 13 de novembro de 2018.

Em contrapartida, e com muita urgência a articulada “bancada ruralista” e entidades ligadas ao setor patronal rural no Brasil aceleraram para recolocar em pauta o Projeto de Lei 6.299/02 (BRASIL, 2002a), denominado PL do veneno, pelas entidades ambientalistas, tal projeto visou atualizar a legislação dos Agrotóxicos, criada em 1989. Uma das alterações propostas violou diretamente o art. 220, §4º da Constituição Federal, que por sua vez menciona textualmente o termo agrotóxico (BRASIL, 1988). A proposta do PL é que tais produtos biocidas utilizem a nomenclatura pesticida (HESS; NODARI; LOPES-FERREIRA, 2021), sugerindo assim uma representação supostamente positiva ou neutra dos mesmos.

Evidentemente, que a nova estrutura regulatória proposta e as normas advindas dela representam enorme retrocesso acerca da temática do uso de agrotóxicos no território brasileiro, em especial no que se refere aos cuidados e proteção para com a saúde pública e o meio ambiente. Entretanto, apesar das inúmeras controvérsias e contestações, o Projeto de Lei nº 6.299 (BRASIL, 2002a) foi aprovada pelo Senado Federal, em fevereiro de 2022, revoga-se a Lei atual sobre agrotóxicos (BRASIL, 1989) e flexibiliza-se seu controle e aprovação no Brasil, concentrando as decisões junto ao Ministério da Agricultura (PIOVESAN, 2022). É fato que, desde 2019, mesmo sem aprovação do PL, houve 653 novos registros de agrotóxicos no Brasil, sendo 150 apenas em 2020 (MOURA; ROZENDO; OLIVEIRA, 2020). O Período de isolamento social ocorrido em razão da Pandemia do Coronavírus, além desta marca, deixa o registro em que o cidadão brasileiro teve que lidar com a liberação de mais cento e dezoito (118) agrotóxicos no país (GRIGORI, 2020) dos quais 44% pela sua composição tóxica são banidos de uso na União Europeia (MOURA ; ROZENDO; OLIVEIRA, 2020).

Com relação ao texto da Política Nacional de Redução de Agrotóxicos- Pnara (BRASIL, 2016), acima mencionado, foi aprovado em dezembro de 2018 pela Comissão Especial que analisa a matéria, mesmo sob obstrução de parlamentares ruralistas (GREENPEACE BRASIL, 2018). Até o presente momento não houve nenhum trâmite. Em que pese a gravidade do tema, como já relatado, recorrente tem sido a violação da legislação de agrotóxicos por parte das próprias agências reguladoras e manipulação de bancadas no freio da tramitação política em benefícios próprios, em um ciclo vicioso.

3.3 “Pnapo e territórios indígenas: zonas livres de agrotóxico?”

No Brasil, existem cerca de 725 Terras Indígenas (TI) em diferentes fases do processo demarcatório (ISA, 2020). Iniciativas envolvendo a reforma agrária estão difusas em diversas políticas públicas, entretanto, com a instituição da Pnapo a reforma agrária passou por um processo de ressignificação e fortalecimento sob o marco da agroecologia, da agricultura de base ecológica e da produção orgânica (IPEA, 2019).

Importante destacar, que apesar da demanda, o eixo relativo à terra e território foi introduzido apenas no Planapo II (2016-2019), como já mencionado,

tratando das discussões envolvidas com reforma agrária e reconhecimento de territórios, com objetivo precípua de: “Garantir o acesso à terra e a territórios, como forma de promover o etnodesenvolvimento dos povos e comunidades tradicionais, povos indígenas e assentados da reforma agrária.” (BRASIL AGROECOLÓGICO, 2016, p. 67), além dessa ação, os indígenas também foram contemplados com o convite à participação da Fundação Nacional do Índio (Funai), como membro permanente da Câmara Interministerial de Agroecologia e Produção Orgânica (Ciapo), o que representou um ganho no diálogo sobre as questões indígenas.

Nesse sentido a meta 21 (Planapo II), vinculada ao objetivo acima descrito, tem sob suas iniciativas o comando da Fundação Nacional do Índio (Funai) como órgão responsável à delimitação de terras indígenas e, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), responsável pela maioria das iniciativas referentes a este tema, relacionado à regularização fundiária de assentamentos e de territórios quilombolas (BRASIL AGROECOLÓGICO, 2016).

Contudo, a reestruturação proposta pela Medida Provisória no ano de 2019 (MP 870) (BRASIL, 2019) que estabeleceu a organização da Presidência e dos Ministérios, provocou mudança organizacional na Estrutura Regimental do Incra e da Funai, o que resultou na paralisação de iniciativas do Planapo II, especialmente as relacionadas com a reforma agrária e demarcação das terras indígenas. Consequentemente, trazendo como marca os conflitos fundiários. Essa medida colocou em prática o ataque, o desmonte e a pilhagem dos territórios dos povos tradicionais, indígenas e quilombolas, corroborando a promessa/ameaça de campanha proferida no ano de 2018 de não demarcar “[...] nem mais um centímetro de terras indígenas” (MONDARDO, 2019).

Não por acaso, em 2018, mais uma vez se assistiu a tentativa de violação dos direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais, nesta altura, pela Confederação da Agricultura e Agropecuária do Brasil (CNA) e pela Frente Parlamentar da Agropecuária (FPA) que, por meio de ofício encaminhado ao Governo Federal, solicitaram a revogação do Decreto 6.040 (BRASIL, 2007), que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, além da suspensão dos processos de reconhecimento de tais territórios (BRASIL, 2007). Percebe-se a intencionalidade, da invisibilidade étnica, perante o cenário Nacional

Em resposta ao referido ofício a Cnapo se manifestou, defendendo a manutenção do referido Decreto e também ressaltou ao Governo Federal a urgência na agilização dos processos de identificação e regularização dos territórios tradicionais e demarcação das terras indígenas, no intuito de fortalecer a Agroecologia, garantindo a diversidade cultural e a biológica brasileira (ANA, 2018).

Todavia, a grande rotatividade presidencial no final da década de 2010 no Brasil, proporcionou aos povos indígenas um contexto político muito adverso, desta feita, é oficializada, pelo então Presidente interino e, de acordo aos interesses Ruralista e setores interessados na exploração das terras tradicionais, a tese do “marco temporal” (Parecer 001/2017 da Advocacia Geral da União- AGU) (BRASIL, 2017) a qual institui aos povos indígenas o direito à demarcação das terras que estivessem sob sua posse até o dia 5 de outubro de 1988. Tal parecer, deixa claro a vontade política na paralisação e tentativa de reverter as demarcações, ignorando as históricas violações que esses povos sofreram ao longo dos anos.

Em que pese, o processo de reintegração de posse movida pelo governo de Santa Catarina contra o povo Xokleng, que se arrastava desde 2009, ganha devida proporção em 2019, quando então chega ao Supremo Tribunal Federal (STF) por via do extraordinário (RE/1.017.365), recurso que, posteriormente, ganha o status de “repercussão geral”, ou seja a decisão da corte servirá de diretriz para a gestão federal e todas as instâncias da justiça no que diz respeito ao processo demarcatório, assim reabrem às discussões sobre o “marco temporal” (ISA, 2021) e, mais tensões no campo do direito territorial indígena ocorrem.

Após a resistência dos movimentos indígenas e dos imensos prejuízos o Parecer n.º 001 da Advocacia Geral da União (AGU), é suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em 2020, bem como todas as ações judiciais de reintegrações de posse ou anulação de processos de demarcação de terras indígenas enquanto durasse a Pandemia da Covid-19, ou até o julgamento final do Recurso Extraordinário (RE) n.º 1.017.365 (AMADO, 2020), o qual até o presente momento encontra-se com julgamento suspenso pelos ministros do STF, postergando aos indígenas mais tensões.

Recentemente, em 2022, mais um embate político leva os indígenas às ruas, nesta ocasião, em um Ato Pela Terra, onde mais de sete mil indígenas marcharam em defesa da demarcação de seus territórios e contra a agenda anti-indígena

do atual Governo Brasileiro (MONCAU, 2022), aumentando a pressão sobre os parlamentares, no mesmo período em que o Congresso e o Governo pautavam a votação de mais um dos projetos que violam os direitos dos povos indígenas (PL: 191) (BRASIL, 2020a), tendo seu tramite em regime de urgência, cujo Art. 1º regulamenta: “[...] a realização da pesquisa e da lavra de recursos minerais e hidrocarbonetos e para o aproveitamento de recursos hídricos para geração de energia elétrica em terras indígenas [...]”. É notório o intuito claro de flexibilizar a exploração das terras desses povos em um desmonte deliberado.

Ressalta-se que a ausência de demarcações das terras indígenas inviabiliza o acesso dessas comunidades as ações de políticas públicas fundamentais, ocasionando desterritorialização e precarização, especialmente, com relação aos danos à saúde e qualidade de vida pelas vias diretas e indiretas, como por exemplo, exposições aos agrotóxicos, que devem ser analisadas enquanto processo de contaminação nos Territórios étnicos (OLIVEIRA *et al.*, 2018; MONDARDO, 2019; GONZÁLEZ-CASANOVA, 2006).

Raros são os estudos sobre o impacto dos agrotóxicos para as populações tradicionais, notadamente, em territórios dos povos indígenas (MONDARDO, 2019). Relatos trazidos pelo Conselho Nacional de Segurança Alimentar e nutricional (Consea), em visita a diversas aldeias indígenas no estado de Mato Grosso do Sul em 2016, com escuta direta dos(as) indígenas, no território onde habitam, sem interferência de terceiros ou mediadores, notificou que problemas enfrentados pelas etnias da região, especialmente as crianças, seria a intoxicação proveniente da pulverização de agrotóxicos em fazendas localizadas no entorno de terras indígenas (CONSEA, 2017).

Todavia, apesar de sua atuação, desde 1993, envolvendo assuntos como o combate à fome, agricultura familiar, controle de agrotóxicos, merenda escolar, entre outros temas pertinentes a agenda da Segurança Alimentar e Nutricional, o CONSEA também foi extinto, pela Medida Provisória (MP 870) (BRASIL, 2019). Certamente por não atender aos anseios da nova gestão governamental no que tange a vulnerabilidade social.

Não fosse suficiente essa falta de rigidez legislativa, particularmente com populações tradicionais, na contramão do discurso, o relatório IPEA destaca a declaração do Mapa que, por meio de Ofício, manifesta que: “se posiciona

favoravelmente ao avanço da implementação do Planapo 2016-2019” em contrapartida, recomenda que seja retirada da meta a iniciativa:

[...] Elaborar diretrizes para o reconhecimento de Zonas Livres de Transgênicos e Agrotóxicos, especialmente em regiões de forte presença da agricultura familiar, assentamentos da reforma agrária, territórios de povos e comunidades tradicionais, unidades de conservação e seu entorno. (BRASIL AGROECOLÓGICO, 2016, p. 162).

A iniciativa das Zonas Livres que está presente no Planapo II no eixo 2 – Recursos Naturais, meta 10 e iniciativa 11, permanece como um desafio aos povos e comunidades mais vulneráveis. Percebe-se o negligenciamento e falta de comprometimento do Ministério da Agricultura com a flexibilização legal e a negação de direitos étnicos e ambientais.

Outrossim, esses Territórios abrigam uma grande diversidade faunística e florística brasileira, contendo espécies endêmicas e\ou pouco conhecidas cientificamente, sendo a presença dos agrotóxicos nessas áreas uma ameaça ambiental e igualmente ao patrimônio genético e aos valores culturais relacionados aos conhecimentos tradicionais, definido por (COSTANZA *et al.*, 2017) como serviços ecossistêmicos culturais. Conforme a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO, 2004), são os povos indígenas quem mais preservam a natureza no mundo e percentualmente são nos territórios indígenas as maiores áreas de conservação ambiental em todo o planeta.

3.4 “Pnapo, segurança alimentar com ênfase no serviço ecossistêmico dos polinizadores: o que os agrotóxicos tem com isso?”

O movimento em prol da segurança alimentar e nutricional no país ganha força nos anos 1990 e, sua crescente expansão reforça a entrada do tema na Pnapo, se destacando como diretriz (Inciso I do Art. 3º no Decreto 7.794) (BRASIL, 2012), na participação e na orientação das ações dos Planapos, especificamente, nas questões relacionadas ao uso dos agrotóxicos e suas interconexões políticas e socioambientais. Ganha destaque, também nos anos de 1990, sobretudo, a ação deletéria dos agroquímicos, no impacto do declínio dos polinizadores na produção de alimentos e na agricultura sustentável, temática que surge com grande intensidade no mundo devido a sua alta relevância política na segurança alimentar (IMPERATRIZ-FONSECA; SARAIVA; GONÇALVES, 2007).

Nesse sentido, a problemática dos polinizadores marca uma discussão transversal a nível da Pnapo, haja vista, a forte conexão do Planapo com a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Eco 92), na qual foi aprovada a Convenção da Diversidade Biológica (CBD), sendo o Brasil signatário (BRASIL AGROECOLÓGICO, 2016), reconhecendo oficialmente que organismos polinizadores possuem um papel fundamental na manutenção da biodiversidade mundial (MAIA, 2021). A CBD foi ratificada pelo Brasil em 1994 e promulgada pelo Decreto nº 2.519, de 16 de março de 1998 (BRASIL, 1994, 1998), sendo o compromisso de instituir uma Política Nacional de Biodiversidade (PNB) concretizado em 2002 (BRASIL, 2002b).

Dentre as ações da CBD, cita-se seu desempenho na avaliação dos “polinizadores, polinização e produção de alimentos”, realizado pela Plataforma Intergovernamental de Biodiversidade e Serviços de Ecossistemas (IPBES) em 2016. Na altura, a CBD se pronunciou aos governos e às indústrias ligadas aos defensivos químicos. A esta última, foi sugerido: “[...] revisão da avaliação de risco de seus produtos, aplicando o princípio da precaução [...] trazendo de modo transparente os resultados para o público” (IMPERATRIZ-FONSECA, 2017, p.16) quanto aos governos, a sugestão foi:

O estabelecimento de políticas públicas, a promoção de habitats amigáveis aos polinizadores, a melhoria do conhecimento sobre o manejo dos polinizadores, redução de riscos resultantes de espécies invasoras, pragas e doenças, a redução de riscos trazidos pela aplicação de pesticidas incluindo herbicidas, e finalmente o apoio a atividades e políticas ligadas aos polinizadores. (IMPERATRIZ-FONSECA, 2017, p.16).

Entretanto, monitoramentos em nível nacional e regional sobre a ação dos agrotóxicos nas atividades ecológicas dos polinizadores, ainda é insuficiente e ineficaz (FREITAS; PINHEIRO, 2010) e, quanto ao papel das indústrias e do governo, supracitados, percebe-se a omissão com essa questão, bem como a falta de transparência almejada pela CBD. Dados recentes (GRIGORI, 2019) indicam que nos três primeiros meses do ano de 2019, mais de 500 milhões de abelhas foram encontradas mortas em quatro Estados brasileiros, sendo: 400 milhões no Rio Grande do Sul, 7 milhões em São Paulo, 50 milhões em Santa Catarina e 45 milhões em Mato Grosso do Sul. Um dado preocupante se considerarmos o valor ecológico das atividades desempenhadas apenas pela Guilda das abelhas em detrimento de outros polinizadores.

De acordo (KLEIN *et al.*, 2006), 75% de todas as espécies de culturas agrícolas, significantes para a produção de alimentos, dependem da polinização por meio da ação de animais, principalmente do grupo dos insetos.

Nesse cenário, as abelhas se destacam como insetos polinizadores de muitas espécies de interesse agrícola (WITTER *et al.*, 2014), especialmente os meliponíneos (Hymenoptera: Apidae: Meliponini) grupo de abelhas nativas e sociais que apresentam ferrão atrofiado, daí decorre a denominação, “abelhas sem ferrão”. Os nomes desses insetos, em geral, têm origem indígena, o que indica seu interesse e importância para diversas etnias (NOGUEIRA-NETO, 1970), dos quais os saberes nativos associados, adquiridos ao longo das gerações, agregam à ciência a base para seus conhecimentos. No Brasil, há mais de 400 espécies de abelhas sem ferrão descritas (SILVEIRA; MELO; ALMEIDA, 2002; PEDRO, 2014), importantes, tanto para a manutenção e conservação das redes de interações entre plantas e animais como, para produção de alimentos (YAMAMOTO; BARBOSA; OLIVEIRA, 2010).

A conservação da diversidade das abelhas é de extrema importância ecológica, econômica e de segurança alimentar devido ao serviço de polinização que elas fornecem em ambientes naturais e agrícolas (BEZERRA *et al.*, 2020), uma vez que o potencial da polinização, como serviço ecossistêmico², pode ser ressaltado quando associado à produção de alimento (COSTANZA *et al.*, 2017), haja vista o aumento no número e na qualidade de sementes (teor de óleos), no tamanho, peso e qualidade dos frutos (acidez, teor de açúcares e volume de suco) e na melhoria de seu formato (diminui os índices de deformação), encurtando o ciclo de certas culturas agrícolas e ainda uniformizando o amadurecimento dos frutos e conseqüentemente diminuindo as perdas na colheita (WILLIAMS *et al.*, 1991; WITTER *et al.*, 2014).

A constatação de que várias plantas de interesse econômico são mais eficientemente polinizadas por abelhas nativas tem levado a algumas tentativas de preservação, aumento, introdução e manejo das espécies nativas em áreas cultivadas (WITTER *et al.*, 2014), aumentando o interesse pela criação dessas espécies. Assim, os meliponários, locais de criação racional de abelhas sem ferrão,

² Serviços ecossistêmicos são os serviços prestados pelos ecossistemas naturais e as espécies que os compõem, na sustentação e preenchimento das condições para a permanência da vida humana na Terra (DAILY, 1997).

(CORTOPASSI-LAURINO *et al.*, 2006) podem promover a conservação dos serviços ecossistêmicos da polinização ao aumentar as populações de insetos polinizadores nos locais onde estão instalados, sendo esta ação disciplinada pelo Conselho Nacional do Meio Ambiente (Resolução nº 496/20) (BRASIL, 2020b) que fiscaliza o uso e o manejo sustentáveis das abelhas nativas sem ferrão em meliponários, além do Projeto de Lei (4429/2020) (BRASIL, 2020c), que transforma a meliponicultura em atividade de utilidade pública, com base em seu perfil conservacionista sendo essas medidas necessárias para a preservação desses meliponíneos.

No entanto, sem a devida atenção às áreas de agricultura intensiva no país, que resultam em paisagens agrícolas homogêneas com grandes alterações no uso do solo, a abundância e riqueza de polinizadores, certamente estará ameaçada (WITTER *et al.*, 2014), podendo resultar na insuficiência de polinização para atender as demandas de oferta e qualidade de alimentos neste século (STEFFAN-DEWENTER; POTTS; PACKER, 2005), ainda mais grave, quando 35% dos táxons da fauna meliponícola mais manejados no Brasil se encontram em listas estaduais ou na lista federal de espécies ameaçadas (SANTOS *et al.*, 2021), sendo as abelhas dependentes de paisagens diversificadas tanto nativas como cultivadas para o sucesso do forrageio na obtenção da dieta alimentar.

Contudo é cada vez mais urgente o envolvimento da sociedade civil e o comprometimento dos parlamentares em juntarem esforços para garantir ações de conservação das abelhas, por ser um grupo que presta serviço ecológico importante tanto para manutenção das florestas nativas como na agricultura.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso histórico da Pnapo e dos seus planos foram marcados por avanços e retrocessos, consubstanciados por uma sequência de descontinuidades administrativas durante implementações, especialmente no segundo ciclo, gerado em período de incertezas no campo sociopolítico e econômico do Brasil. Entretanto, sob um olhar interdisciplinar da matriz agroecológica a Pnapo buscou articulação institucional, ampliando debates junto ao governo e à sociedade, ao passo que influenciou a formulação e a execução de várias políticas públicas, se consolidando como relevante para o enfrentamento de questões socioambientais decorrentes, em grande parte, do agronegócio.

Neste contexto, há controvérsias, em que se questiona a coexistência, de um de um Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica e o atual modelo de produção de *commodities* agrícolas para exportação, a qual ano a ano vêm apresentando sinais de aumento da transgenia, do uso intensivo de máquinas, de insumos importados e de agrotóxicos. É latente no país a ambiguidade do sistema de produção: um de base ecológica e outro com base na revolução verde, percebe-se nessa relação a existência de muitos desafios na garantia da sustentabilidade, tão almejada.

Levando em consideração a problemática inicial deste estudo e o que foi demonstrado ao longo do trabalho, permite-se deduzir que os desafios contemporâneos sobre a Pnapo, especialmente se tratando das inferências políticas de bancadas parlamentares (na votação de leis e programas de interesse particulares, a exemplo do Pronara e do Pnara) e, àquelas provocadas pelas reformas administrativas ocorridas em 2019, pelo executivo, foram determinantes à continuidade das metas e iniciativas dos planos, em cujas temáticas, aqui desenvolvidas, influenciaram direta ou indiretamente. Essa situação ficou mais desafiadora com a chegada da pandemia da covid-19, usada como justificativa pelo Governo Federal nos cortes orçamentários, que somados a outros fatores afetaram diretamente a continuidade e o início do terceiro ciclo do plano (Planapo III), para o quadriênio (2020-2023).

Outros eventos, como o desmonte dos órgãos ambientais somados a extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário e sua posterior dissolução no Ministério da Agricultura, bem como a reestruturação do Incra e da Funai, também, desmobilizaram articulações que estavam em curso como a reforma agrária e a demarcação de terras indígenas, afetando diretamente parcelas da população de vulnerabilidade social. Em que pese, a Constituição de 1988 adotou a teoria do indigenato ao reconhecer o direito originário dos povos indígenas às terras tradicionalmente ocupadas. Mesmo assim, observam-se constantes disputas no campo político e judicial, com diversos atos que contrariam a Constituição no que diz respeito a proteção dos povos indígenas e seus territórios, como exemplos, a “luta” recente pela revogação da tese do “marco temporal”, ainda em voga, uma das mais graves violações contra os povos indígenas, além do notório interesse na exploração de minérios e riquezas ambientais associadas a estas terras. Salienta-se

o protagonismo indígena na resistência e na mobilização pela garantia de seus direitos e, no enfrentamento, contra a agenda anti-indígena instaurada no país.

Dentre todas as reformas do Governo Federal, em 2019, a que mais afetou à continuidade da Pnapo foi a desinstitucionalização da participação social na política de agroecologia no Brasil, ao extinguir do art. 6º ao art.11- Decreto 7.794/2012, as duas instâncias colegiadas, que a coordenavam, a Ciapo e a Cnapo, primordiais, como espaço de diálogo entre as instâncias governamentais e não governamentais relacionadas à agroecologia, um modelo elogiado (inclusive, internacionalmente) e a ser seguido em outras gestões no país.

Quanto a segurança alimentar e a preservação da biodiversidade dos polinizadores e, dentre estes as abelhas sem ferrão, também foram diretas ou indiretamente atingidos pela reforma, com a redução orçamentaria, bem como com a ingerência aos agrotóxicos que continuam, cotidianamente, provocando doenças letais aos humanos e morte desses insetos, comprometendo a proteção da biodiversidade e o (re)equilíbrio ecológico.

Impede salientar, que essa, foi uma conquista da Sociedade Civil Brasileira, fruto de uma construção participativa que envolveu dez ministérios, representantes da sociedade civil. quatorze representantes de órgãos do Governo Federal, sendo fundamental o desempenho dos movimentos sociais, além do importante papel exercido pelas mulheres do campo, das florestas e das águas, atores determinantes para a materialização desse evento. Todavia, com essa grandeza e sob as adversidades a Pnapo, ainda de forma marginalizada, segue na pauta do Mapa, na esperança de que dias melhores possam surgir.

Fica a certeza de que este foi apenas um recorte do vasto conteúdo a ser explorado na Pnapo e seus planos, muito ainda a ser pesquisado, especialmente o desafio na continuidade dessa política com a implantação do seu terceiro ciclo. Visto, mais uma vez, a mudança no governo brasileiro, espera-se que a Pnapo seja, novamente, contemplada na agenda de prioridade governamental.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, Miguel. *Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável*. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

AMADO, Luiz Henrique Eloy. Situação jurídica das terras Terena em Mato Grosso do

Agrotóxico na Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (Pnapo): interfaces com os territórios indígenas e os polinizadores

Sul. *Tellus*, Campo Grande, v. 20, n. 41, p. 11-34, jan./abr. 2020. Doi: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v20i41.637>

ANTUNES, Natan Camillo. *Percepção dos estudantes sobre a formação técnica em agroecologia: a experiência do Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais- Campus Muriaé*. 2017. 66p. Dissertação (Mestrado em Agronomia)- Universidade Federal do Rural Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

ARTICULAÇÃO NACIONAL DE AGROECOLOGIA [ANA]. Comissão de Agroecologia reafirma direitos dos povos e comunidades tradicionais e defende Decreto 6040. *Articulação Nacional de Agroecologia*, Brasília, 23 ago. 2018. Disponível em: <https://agroecologia.org.br/2018/08/24/comissao-de-agroecologia-reafirma-direitos-do-povos-e-comunidades-tradicionais-e-defende-decreto-6040/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAVARESCO, Andréia; MENEZES, Marcela. *Entendendo a PNGATI: Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental Indígenas*. Brasília: GIZ/ Proj; GATI/Funai, 2014.

BEZERRA, Leilane Ávila; CAMPBELL, Alistair; BRITO, Thaline de Freitas; MENEZES, Cristiano; MAUÉS, Márcia Motta. Pollen loads of flower visitors to açai palm (*Euterpe oleracea*) and implications for management of pollination services. *Neotropical Entomology*, v. 49, n. 4, p. 482-90, 2020.

BRASIL AGROECOLÓGICO. *Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica – Planapo: 2016-2019*. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2016. Disponível em: <https://agroecologia.org.br/wp-content/uploads/2016/06/Planapo-2016-2019.pdf>. Acesso em: 9 set. 2022.

BRASIL AGROECOLÓGICO. *Proposta Pronara – Programa Nacional de Redução de Agrotóxicos*. Brasília, DF: Brasil Ecológico, 2014. Disponível em: <https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/pronara-programa-nacional-de-reducao-de-agrotoxicos-aprovado-por-merito-na-cnapo-em-agosto-de-2014.pdf>. Acesso em: 9 set. 2022.

BRASIL AGROECOLÓGICO. *Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica – Planapo*. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2013. Disponível em: <https://agroecologia.org.br/wp-content/uploads/2013/11/planapo-nacional-de-agroecologia-e-producao-organica-planapo.pdf>. Acesso em: 9 set. 2022.

BRASIL. *Projeto de Lei n. 191*, de 6 de fevereiro de 2020. Regulamenta o § 1º do art. 176 e o § 3º do art. 231 da Constituição para estabelecer as condições específicas para

a realização da pesquisa e da lavra de recursos minerais e hidrocarbonetos e para o aproveitamento de recursos hídricos para geração de energia elétrica em terras indígenas e institui a indenização pela restrição do usufruto de terras indígenas. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2236765>. Acesso em: 9 set. 2022

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Conselho Nacional do Meio Ambiente. *Resolução 496*, de 19 de agosto de 2020. Disciplina o uso e o manejo sustentáveis das abelhas-nativas-sem-ferrão em meliponicultura. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2020b.

BRASIL. *Projeto de lei n. 4.429*, de 2020 (Do Sr. Darci de Matos). Dispõe sobre a criação, manejo, o transporte e o comércio de colônias de abelhas nativas sem ferrão, ou de suas partes, e dos produtos, subprodutos e serviços oriundos da Meliponicultura. Câmara dos Deputados, Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020c. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2261942>. Acesso em: 9 set. 2022.

BRASIL. *Medida Provisória n. 870*, de 1º de janeiro de 2019. Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2019/Mpv/mpv870.htm#:~:text=Objeto%20e%20%C3%A2mbito%20de%20aplica%C3%A7%C3%A3o,nos%20decretos%20de%20estrutura%20regimental. Acesso em: 9 set. 2022.

BRASIL. *Parecer n. 0001.19*, de julho de 2017. Adoto, para os fins do art. 41 da Lei Complementar nº 73, de 10 de fevereiro de 1993, o anexo GAB/CGU/AGU e submeto-o ao Excelentíssimo Senhor Presidente da República, para os efeitos do art. 40 da referida Lei Complementar, tendo em vista a relevância da matéria versada. Brasília, DF: AGU, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp73.htm. Acesso em: 9 set. 2022.

BRASIL. *Projeto de Lei n. 6.670*, de 2016 (Da Comissão de Legislação Participativa) Sugestão nº 83/2016 Institui a Política Nacional de Redução de Agrotóxicos- PNARA, e dá outras providencias. Brasília, DF: Câmara do Deputados, 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2120775>. Acesso em: 9 set. 2022.

BRASIL. *Decreto n. 7.794*, de 20 de agosto de 2012. Institui a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO). Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/decreto/d7794.htm#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20institui%C3%ADda%20a%20Pol%C3%ADtica,a%20qualidade%20de%20vida%20da. Acesso em: 9 set. 2022.

BRASIL. *Decreto n. 6.040*, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 9 set. 2022.

BRASIL. *Projeto de Lei n. 6.299*, 11 julho de 2002. Altera os arts 3º e 9º da Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989, que dispõe sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem e rotulagem, o transporte, o armazenamento, a comercialização, a propaganda comercial, a utilização, a importação, a exportação, o destino final dos resíduos e embalagens, o registro, a classificação, o controle, a inspeção e a fiscalização de agrotóxicos, seus componentes e afins, e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2002a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=46249>. Acesso em: 9 set. 2022.

BRASIL. *Decreto n. 4.339*, de 22 de agosto de 2002. Institui princípios e diretrizes para a implementação da Política Nacional da Biodiversidade. Brasília, DF: Presidência da República, 2002b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4339.htm. Acesso em: 9 set. 2022.

BRASIL. Decreto n. 2.519, de 16 de março de 1998. Promulga a Convenção sobre Diversidade Biológica, assinada no Rio de Janeiro, em 05 de junho de 1992. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2519.htm. Acesso em: 9 set. 2022.

BRASIL. Decreto Legislativo n. 2, 3 de fevereiro de 1994. Aprova o texto do Convenção sobre Diversidade Biológica, assinada durante a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, realizada na Cidade do Rio de Janeiro, no período de 5 a 14 de junho de 1992. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 1994. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1994/decretolegislativo-2-3-fevereiro-1994-358280-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 9 set. 2022.

BRASIL. Lei n. 7.802, de 11 de julho de 1989. Dispõe sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem e rotulagem, o transporte, o armazenamento, a comercialização, a propaganda comercial, a utilização, a importação, a exportação, o destino final dos resíduos e embalagens, o registro, a classificação, o controle, a inspeção e a fiscalização de agrotóxicos, seus componentes e afins, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7802.htm. Acesso em: 9 set. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 9 set. 2022.

CANAVESI, Flaviane; MOURA, Iracema Ferreira de; SOUZA, Cláudia. Agroecologia nas políticas públicas e promoção da segurança alimentar e nutricional. *Segurança Alimentar e Nutricional*, Campinas, v. 23, p. 1019-30, dez. 2016. Doi: 10.20396/san.v23i2.8635617

CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável: perspectivas para uma nova Extensão Rural. *Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 16-37, jan./mar. 2000.

CAPORAL, Francisco Roberto; PETERSEN, Paulo. Agroecologia e políticas públicas na América Latina: O caso do Brasil. *Agroecologia*, [s.l.], v. 6, p. 63-74, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL [CONSEA]. *Tekoha: direitos dos Povos Guarani e Kaiowá: visita do Consea ao Mato Grosso do Sul*. Brasília, DF: Consea, 2017. 126 p.

CORTOPASSI-LAURINO, Marilda; IMPERATRIZ-FONSECA, Vera Lucia; ROUBIK, David Ward; DOLLIN, Anne; HEARD Tim; AGUILAR, Ingrid; VENTURIERI, Giorgio; EARDLEY, Connal; NOGUEIRA-NETO, Paulo. Global meliponiculture: challenges and opportunities. *Apidologie*, [s.l.], v. 37, n. 2, p. 275-92, 2006. Doi: 10.1051/apido:2006027

COSTANZA, Robert; GROOT, Rudolf de; BRAAT, Leon; KUBISZEWSKI, Ida; FIORAMONTI, Lorenzo; SUTTON, Paul; STEVE, Farber; GRASSO, Monica. Twenty years of ecosystem services: how far have we come and how far do we still need to go? *Ecosystem Services*, [s.l.], v. 28, n. PA, p. 1-16, 2017. Doi: 10.1016/j.ecoser.2017.09.008

DAILY, Gretchen (Ed.). *Nature's services: societal dependence on natural ecosystems*. Washington, DC: Island Press, 1997.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA [EMBRAPA]. *Marco referencial em agroecologia*. Brasília: Embrapa, 2006.

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION [FAO]. Conservation and management of pollinators for sustainable agriculture – the international response. In: FREITAS, Breno Magalhães; PEREIRA, Júlio Otávio Portela (Ed.). *Solitary bees: conservation, rearing and management for pollination*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2004.

FREITAS, Breno Magalhães; PINHEIRO, José Nunes. Efeitos sub-letais dos pesticidas agrícolas e seus impactos no manejo de polinizadores dos agroecossistemas brasileiros. *Oecologia Australis*, v. 14, n. 1, p. 282-98, 2010. Doi: 10.4257/oeco.2010.1401.17

GONZÁLEZ-CASANOVA, Pablo. Colonialismo interno (una redefinición). In: BORON,

Agrotóxico na Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (Pnapo): interfaces com os territórios indígenas e os polinizadores

Atilio; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (Org.). *La teoría marxista hoy: Problemas y perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO, 2006. p. 431-458.

GREENPEACE BRASIL. *Relatório Anual 2018*. Greenpeace Brasil, [s.l.], 28 out. 2019. Disponível em: <https://www.greenpeace.org/brasil/publicacoes/relatorio-anual-2018/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

GRIGORI, Pedro. Em meio à pandemia, governo Bolsonaro aprova 118 agrotóxicos em dois meses. *Agência pública*, [s.l.], 13 maio 2020. Disponível em: <https://apublica.org/2020/05/em-meio-a-pandemia-governo-bolsonaro-aprova-96-agrotoxicos-em-dois-meses/>. Acesso em: 23 set. 2022.

GRIGORI, Pedro. Apicultores brasileiros encontram meio bilhão de abelhas mortas em três meses. *Agência pública*, [s.l.], 7 mar. 2019. Disponível em: <https://apublica.org/2019/03/apicultores-brasileiros-encontram-meio-bilhao-de-abelhas-mortas-em-tres-meses/>. Acesso em: 22 set. 2022.

HESS, Sonia Corina; NODARI, Rubens Onofre; LOPES-FERREIRA, Mônica. Agrotóxicos: críticas à regulação que permite o envenenamento do país. *Desenvolvimento e Meio ambientes*, Curitiba, v. 57, p. 106-34. 2021. Doi: 10.5380/dma.v56i0.76169.

IMPERATRIZ-FONSECA, Vera Lúcia. Avaliação polinizadores, polinização e produção de alimentos da Plataforma Intergovernamental de Biodiversidade e Serviços de Ecossistemas (IPBES). In: CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS [CGEE]. *Ciência amiga das abelhas: o papel dos polinizadores na produção de alimentos e o fenômeno do desaparecimento das abelhas*. Brasília, DF: CGEE, 2017. 111p.

IMPERATRIZ-FONSECA, Vera Lúcia; SARAIVA, Antônio Mauro; GONÇALVES, Lionel Segui. A iniciativa brasileira de polinizadores e os avanços para a compreensão do papel dos polinizadores como produtores de serviços ambientais. *Bioscience Journal*, Uberlândia, v. 23, p. 100-6, 2007.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA [IPEA]. *Brasil em desenvolvimento: Estado, planejamento e políticas públicas* / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: 2009.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL [ISA]. STF retoma julgamento histórico sobre terras indígenas. *Instituto Socioambiental*, [s.l.], 2021. Disponível em: <https://site-antigo.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/stf-retoma-julgamento-historico-sobre-terras-indigenas-nesta-quarta-25>. Acesso em: 10 set. de 2022.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL [ISA]. Situação atual das Terras Indígenas. *Terras indígenas*

no Brasil, [s.l.], 2020. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/>. Acesso em: 20 ago. 2022.

KLEIN, Alexandra-Maria; VAISSIÈRE, Bernard; CANE, James; STEFFAN-DEWENTER, Ingolf; CUNNINGHAM, Saul; KREMEN, Claire; TSCHARNTKE, Teja. Importance of pollinators in changing landscapes for world crops. *The Royal Society*, [s.l.], 27 oct. 2006. Doi: 10.1098/rspb.2006.3721

LIMA, Ingrid Borges. *Agrobiodiversidade no Brasil uma análise de como agrobiodiversidade entra para a agenda das políticas públicas*. 2019. 119 p. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento)- Instituto latino-Americano de Economia, Sociedade e Política (ILAESP), Foz do Iguaçu, 2019.

MAIA, Raimundo Tarcísio Feitosa. *Abelhas indígenas da Amazônia: a importância para a agroecologia na região metropolitana de Santarém, Pará-Brasil*. 2021. 107p. Dissertação (Mestrado em Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável)- Universidade Federal da Fronteira Sul, Laranjeiras do Sul, 2021.

MONCAU, Gabriela. Documento final do Acampamento Terra Livre 2022 traz propostas e demandas dos povos indígenas. *Brasil de Fato*, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/04/18/documento-final-do-acampamento-terra-livre-2022-traz-propostas-e-demandas-dos-povos-indigenas>. Acesso em: 22 set. 2022.

MONDARDO, Marcos. O governo bio/necropolítico do agronegócio e os impactos dos agrotóxicos sobre os territórios de vida Guarani e Kaiowá. *Ambientes*, Franciso Beltrão, v. 1, n. 2, p. 155-87, 2019.

MOREIRA, Sarah Luiza de Souza. *A contribuição da marcha das margaridas na construção das políticas públicas de agroecologia no Brasil*. 2019. 193 p. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e desenvolvimento rural)- Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MOURA, Iracema Ferreira de. Antecedentes e aspectos fundantes da agroecologia e da produção orgânica na agenda das políticas públicas no Brasil. In: SAMBUICHI, Regina Helena Rosa; MOURA, Iracema Ferreira de; MATTOS, Luciano Mansor; ÁVILA, Mário Lúcio de; SPÍNOLA, Paulo Asafe Campos; SILVA, Ana Paula Moreira (Org.). *A política nacional de agroecologia e produção orgânica no Brasil: uma trajetória de luta pelo desenvolvimento rural sustentável*. Brasília: Ipea, 2017. p.87-117.

MOURA, Joana Thereza Vaz; ROZENDO, Cimone; OLIVEIRA, Márcio Vilela de. Movimento e contramovimento e as configurações do campo político em torno da utilização dos agrotóxicos no Brasil, *Desenvolvimento e meio Ambiente*, Curitiba, v. 54, p. 560-609, 2020. Doi: 10.5380/dma.v54i0.75103

NIEDERLE, Paulo; GRISA, Catia; PICOLOTTO, Everton Lazaretti; SOLDERA, Denis. Narrative Disputes over Family-Farming Public Policies in Brazil: Conservative Attacks and Restricted Countermovements. *Latin America Research Review*, v. 53, n. 3, p. 707-20, 2019.

NOGUEIRA-NETO, Paulo. *A criação de abelhas indígenas sem ferrão*. 2. ed. São Paulo: Tecnapis, 1970.

NORDER, Luiz Antonio; TEIXEIRA, Carine Andrade; COSTA, Renata Maria Guerreiro Fontoura; SANTOS, Tatiane Ribeiro dos; TRINDADE, Elen Regina Romo; NOVASKI, Gustavo Scagliusi; POYARES, Gustavo; CADORIN JUNIOR, Mario Cesar; ALENCAR, Maria Cleophas Faggion; Agroecologia em terras indígenas no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 291-329, 2019. Doi: <https://doi.org/10.22456/1982-6524.88858>

OLIVEIRA, Luã Kramer de; PIGNATI, Wanderlei; PIGNATI, Marta Gislene; BESERRA, Lucimara; LEÃO, Luís Henrique da Costa. Processo sócio-sanitário-ambiental da poluição por agrotóxicos na bacia dos rios Juruena, Tapajós e Amazonas em Mato Grosso, Brasil. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 573-87, 2018. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902018170904>

PEDRO, Silvia. The stingless bee fauna in Brazil (Hymenoptera: Apidae). *Sociobiology*, v. 61, n. 4, p. 348-354. 2014. DOI 10.13102/sociobiology.v61i4.348-354

PIOVESAN, Eduardo. Câmara aprova projeto que altera regras de registro de agrotóxicos: entre outros pontos, a proposta centraliza no Ministério da Agricultura as tarefas de fiscalização e análise de pesticidas. *Agência Câmara de Notícias – Câmara dos Deputados*, Brasília, 9 fev. 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/849479-camara-aprova-projeto-que-altera-regras-de-registro-de-agrotoxicos/>. Acesso em: 15 set. 2022.

SANTOS, Charles Fernando dos; RAGUSE-QUADROS, Mateus; RAMOS, Jenifer Dias; SILVA, Nicole Luize Garcia da; GOMES, de Carvalho Fernanda; BARROS, Cristiane Andrade de; BLOCHTEIN, Betina. Diversidade de abelhas sem ferrão e seu uso como recurso natural no Brasil: permissões e restrições legais consorciadas a políticas públicas. *Revista Brasileira de Meio Ambiente*, Teresina, v. 9, n. 2, p. 2-22, ago. 2021.

SARPA, Márcia; FRIEDRIC, Karen. Exposição a agrotóxicos e desenvolvimento de câncer no contexto da saúde coletiva: o papel da agroecologia como suporte às políticas públicas de prevenção do câncer. *Saúde em debate*, v. 46, n. 2, p. 407-25, 2022. Doi: <https://doi.org/10.1590/0103-11042022E227>

SCHMITT, Cláudia Job. A transformação das “ideias agroecológicas” em instrumentos de políticas públicas: dinâmicas de contestação e institucionalização de novas ideias

nas políticas para a agricultura familiar. *Política & Sociedade*, v. 15, p. 16-48, 2016. Doi: 10.5007/2175-7984.2016v15nesp1p16

SILVEIRA, Fernando Antônio; MELO, Gabriel; ALMEIDA, Eduardo. *Abelhas brasileiras: sistemática e identificação*. Belo Horizonte: MMA. 2002.

STEFFAN-DEWENTER, Ingolf; POTTS, Simon; PACKER, Laurence. Pollinator diversity and crop pollination services are at risk. *Trends in Ecology & Evolution*, v. 20, n. 12, p. 651-52, 2005.

TROVATTO, Cássio Murilo Moreira; BIANCHINI, Valter; SOUZA, Cláudia de; MEDAETS, Jean Pierre; RUANO, Onaur. A construção da Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica: um olhar sobre a gestão do primeiro Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica. In: SAMBUICHI, Regina Helena Rosa; MOURA, Iracema Ferreira de; MATTOS, Luciano Mansor; ÁVILA, Mário Lúcio de; SPÍNOLA, P. A. C.; SILVA, A. P. M. (orgs.). *A política nacional de agroecologia e produção orgânica no Brasil: uma trajetória de luta pelo desenvolvimento rural sustentável*. Brasília: Ipea. 2017. p. 87-117.

WILLIAMS, Ingrid; BORBET, Sarah; OSBORNE, Juliete. Beekeeping, wild bees and pollination in the European Community. *Bee World*, [s.l.], v. 72, n. 4, p. 170-80, 1991.

WITTER, Sidia; NUNES-SILVA, Patrícia; BLOCHTEIN, Betina; LISBOA, Bruno Brito; IMPERATRIZ-FONSECA, Vera Lúcia. *As abelhas e a agricultura*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

YAMAMOTO Marcela; BARBOSA, Ana Angélica Almeida; OLIVEIRA, Paulo Eugênio. A polinização em cultivos agrícolas e a conservação das áreas naturais: o caso do maracujá-amarelo (*Passiflora edulis* f. *flavicarpa* Deneger). *Oecologia Australis*, [s.l.], v. 14, p. 174-19, 2010.

Sobre os autores:

Rita de Cássia Matos dos Santos Araújo: Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/DTCS III). Mestrado em Botânica pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialista em Botânica com ênfase na Flora do Nordeste pela UEFS. Especialista em Ciências pelo Instituto Anísio Teixeira (SEC/IAT). Licenciada em Ciências Biológicas pela UEFS. Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia UNEB, Paulo Afonso. **E-mail:** rcmaraujo.uneb@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-5895-2376>

Wbaneide Martins de Andrade: Doutora em Etnobiologia e Conservação da Natureza pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (PPGE/UFRPE), atua na

área de Botânica, Etnobotânica, Etnoecologia e Conservação da Biodiversidade com ênfase na flora e vegetação da Caatinga. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/DEDC/VIII), Paulo Afonso. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental da UNEB/DTCS III. Vice líder do Grupo de Pesquisa em Etnobiologia e Conservação dos Recursos Naturais da UNEB. **E-mail:** wandrade@uneb.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-0336-7620>

Eliane Maria de Souza Nogueira: Doutora e mestre em Ciências Biológicas (Zoologia) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Graduada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Filosofia do Recife. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/DEDC/VIII), Paulo Afonso. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental da UNEB/DTCS III e do Programa do Programa de Pós-graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial da UNEB. **E-mail:** enogueira@uneb.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-2681-7601>

Acadêmicos indígenas no ensino superior: apresentando trajetórias universitárias que contribuem para a afirmação étnica

Indigenous students in higher education: presenting academic trajectories that contribute to ethnic affirmation

Acadêmicos indígenas en educación superior: presentando trayectorias universitarias que contribuyen a la afirmación étnica

Carlos Magno Naglis Vieira¹

Gustavo dos Santos Souza¹

Eva Maria Luiz Ferreira¹

DOI: <https://dx.doi.org/10.20435/tellus.v23i51.909>

Resumo: Partindo de experiências dos autores com povos indígenas no ensino superior, o artigo busca apresentar as trajetórias universitárias que contribuem para a afirmação étnica de acadêmicos indígenas que cursam ou cursaram graduação na Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, Mato Grosso do Sul/Brasil. Fruto de reflexões de uma pesquisa em desenvolvimento no Grupo de Pesquisa Educação Intercultural e Povos Tradicionais/CNPq, o texto está amparado em estudos que estão marcados pelo pensamento de intelectuais que se orientam pela cosmovisão de populações tradicionais e que transitam pelos diferentes espaços escolares/acadêmicos e uma metodologia de caráter qualitativo, que utiliza como procedimento metodológico para a produção dos dados, a observação e a entrevista com acadêmicos indígenas. O artigo procura contribuir para a troca de experiências universitárias e colaborar para a desestruturação de uma subalternização direcionada a estes povos, incentivando o protagonismo indígena no que se refere à representatividade social, política e acadêmica/científica, e ressaltando a presença indígena na universidade como fonte para a construção de saberes decolonizados e a possibilidade de criação de uma educação intercultural.

¹ Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Palavras-chave: acadêmicos indígenas; ensino superior; indígenas no ensino superior; afirmação étnica.

Abstract: Based on the authors experiences with indigenous peoples in higher education, the article seeks to present the university trajectories that contribute to the ethnic affirmation of indigenous students who attend or have attended undergraduate courses at the Catholic University Dom Bosco/UCDB, Mato Grosso do Sul/Brazil. As a result of reflections from research in progress at the Intercultural Education and Traditional Peoples Research Group/CNPq, the text is supported by studies that are marked by the thinking of intellectuals who are guided by the cosmovision of traditional populations and who transit through different educational spaces and a qualitative methodology, which uses observation and interviews with indigenous students as a methodological procedure for data production. The article seeks to contribute to the exchange of university experiences and to contribute to the destructuring of a subordination aimed at these peoples, encouraging indigenous protagonism in terms of social, political and academic/scientific representation, and emphasizing the indigenous presence in the university as a source for the construction of decolonized knowledge and the possibility of creating an intercultural education.

Keywords: indigenous students; higher education; indigenous higher education; ethnic affirmation

Resumen: Basado en las experiencias de los autores con pueblos indígenas en la educación superior, el artículo busca presentar las trayectorias universitarias que contribuyen a la afirmación étnica de académicos indígenas que cursan o cursaron cursos de pregrado en la Universidad Católica Dom Bosco/UCDB, Mato Grosso do Sul/Brasil. Como resultado de las reflexiones de investigaciones en curso en el Grupo de Investigación Educación Intercultural y Pueblos Tradicionales/CNPq, el texto se sustenta en estudios que están marcados por el pensamiento de intelectuales que se guían por la cosmovisión de las poblaciones tradicionales y que transitan por diferentes espacios escolares/académicos y una metodología cualitativa, que utiliza la observación y entrevistas con académicos indígenas como procedimiento metodológico para la producción de datos. El artículo busca contribuir al intercambio de experiencias universitarias y contribuir a la desestructuración de una subordinación dirigida a estos pueblos, fomentando el protagonismo indígena en términos de representación social, política y académica/científica, y enfatizando la presencia indígena en la universidad como fuente para la construcción de saberes descolonizados y la posibilidad de construir una educación intercultural.

Palabras clave: académicos indígenas; educación superior; indígenas en la educación superior; afirmación étnica

1 PALAVRAS INICIAIS

A experiência de conviver com acadêmicos indígenas no Ensino Superior foi significativa, pois possibilitou uma vasta troca de conhecimentos e vivências entre os autores² (não indígenas) com os indígenas que circulavam pela universidade e, principalmente, no espaço do Programa Rede de Saberes - Permanência de Indígenas no Ensino Superior, projeto desenvolvido pela Universidade Católica Dom Bosco/UCDB no Núcleo de Estudos de Pesquisa das Populações Indígenas/NEPPI. O projeto foi criado pela Fundação Ford e busca a permanência dos acadêmicos indígenas que ingressam na universidade. A iniciativa tem ajudado diversos indígenas a se manterem no município de Campo Grande, capital do Mato Grosso do Sul, para concluir sua primeira graduação, o que demonstra a necessidade de pensar e refletir sobre as políticas de inclusão e acesso ao ensino superior, para reparar as desigualdades étnico-sociais existentes na contemporaneidade acadêmica.

Mesmo com o apoio de projetos como o Rede de Saberes/NEPPI/UCDB, ainda é muito tensa, complicada e difícil a passagem de um estudante indígena pela universidade. Enfrentam dificuldades como moradia e alimentação, mas também adversidades vivenciadas pelos indígenas em decorrência do preconceito racial, discriminação intensificada pela LGBTfobia, caso o mesmo seja LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros).

A partir dos diálogos com os acadêmicos indígenas, tivemos a oportunidade de perceber por meio de suas falas o quão desgastante são suas experiências negativas vividas em âmbito acadêmico. Refletindo sobre isso, notamos que são encontradas dificuldades maiores do que para um não-índio, causando frequentemente a evasão acadêmica.

Desta forma, enquanto sujeitos não-indígenas, vemos no desenvolvimento desta pesquisa uma possibilidade de contribuir para que sejam reformulados os pensamentos em torno das temáticas indígenas e, na condição de pesquisadores no campo da educação, temos a oportunidade de atuar na luta para a desestruturação da subalternização, inferiorização e silenciamento dos povos tradicionais.

² Os três autores do referido artigo são sujeitos não-indígenas. No momento da construção deste estudo, dois dos autores se encontravam na condição de professores nos cursos de graduação da Universidade Católica Dom Bosco, e o terceiro autor se fazia acadêmico em nível de graduação e estagiário no NEPPI/UCDB.

Nesse período em que permanecem na universidade, podemos ser incentivadores e contribuir para o protagonismo indígena no que se refere à ocupação de espaços em âmbito social, político e acadêmico/científico.

Construímos este trabalho a partir de entrevistas realizadas com acadêmicos indígenas em formação/formados pela UCDB, sob as diretrizes do Comitê de Ética e Pesquisa/CEP para com as pesquisas científicas com seres humanos e respeitando o espaço/vontade dos entrevistados. Foram efetuadas gravações com os acadêmicos Ademar Tsereowé e Elinaldo Tsereaube do povo Xavante e Andrya Kiga do povo Boe Bororo (ambos os povos situados no estado de Mato Grosso).

Com o intuito de entender os processos pelos quais passaram os interlocutores desta pesquisa, desenvolvemos a investigação sob os encaminhamentos metodológicos fornecidos pela História Oral (FERREIRA; AMADO, 2006), cuja perspectiva visa a construção do conhecimento de forma que os discursos voltados aos acadêmicos indígenas advenham das palavras dos próprios, que foram e são protagonistas nesse processo. Além disso, fundamentados sob a História Oral, produzimos este artigo na expectativa de contribuir para o registro e a exposição de narrativas que tensionam o espaço universitário a perceber a diversidade cultural que transita por esse ambiente.

Buscamos ainda, por intermédio do diálogo com estes estudantes, analisar suas respectivas trajetórias dentro da universidade, investigar as dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos para se manterem no ensino superior e contextualizar suas vivências neste ambiente que, historicamente foi arquitetado e direcionado a uma pequena parcela privilegiada não indígena.

Ao longo do estudo discorreremos também sobre as relações interpessoais estabelecidas em meios sociais diretamente ligados à sua jornada acadêmica, a começar pela residência (próxima à universidade para facilitar a locomoção até a mesma), na qual ficam hospedados convivendo com diferentes etnias indígenas neste mesmo local; o campus universitário, onde entram em contato com múltiplas personalidades e culturas; e por fim a sala de aula, na qual as pessoas que ali coabitam (a maioria) os acompanharam até o fim da graduação.

Fazemos essas discussões na expectativa de avançar em relação ao tema, porém com o reconhecimento da relevância de produções já concebidas sobre o mesmo e que, algumas por sinal, se apresentam neste estudo enquanto base

teórica. Os professores Antônio Carlos de Souza Lima, Beatriz dos Santos Landa, Eva Maria Luiz Ferreira, Antônio H. Aguilera Urquiza e Fernando de Luiz Brito Vianna, produziram um livro contextualizando historicamente o surgimento e a estruturação do Programa Rede de Saberes, explicitando o processo de financiamento de projetos pela Fundação Ford e a participação do Laboratório de Pesquisa em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento- LACED e do Projeto Trilhas do Conhecimento, que vieram a direcionar verbas desse fundo internacional para o Rede de Saberes (VIANNA *et al.*, 2014).

Outra produção significativa para a discussão do tema é a trazida pela professora Maria Macedo Barroso e o professor supracitado, Antônio Carlos de Souza Lima, onde discorrem especificamente sobre o Projeto Trilhas do Conhecimento e como ele colaborou para a captação de fomento para o desenvolvimento de ações afirmativas voltadas ao ensino superior de indígenas no Brasil (LIMA; BARROSO, 2018).

A professora, anteriormente citada, foi coordenadora do Programa na UCDB até o ano de 2022, contribuindo significativamente na organização e gestão do projeto na instituição, mas também colaborou com investigações acadêmicas junto da professora Beatriz dos Santos Landa, que atualmente coordena o Programa Rede de Saberes na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul- UEMS, campus de Dourados. Juntas, dissertaram sobre as experiências de acadêmicos indígenas no ensino superior no contexto do Mato Grosso do Sul, ressaltando os 10 anos de existência do Programa Rede de Saberes (LANDA; FERREIRA, 2016).

Em suma, trabalharemos expondo a iniciativa do Programa Rede de Saberes - Permanência de Indígenas no Ensino Superior, que promove uma política de permanência dos discentes indígenas na universidade, promovendo-lhes suporte em diferentes instâncias, ajudando a criar “[...] um ambiente propício a que, antes de tudo, os ingressos da Universidade contrariem as fortes pressões em termos de discriminação e estereotipia para afirmar-se individualmente como indígenas” (VIANNA *et al.*, 2014, p. 11).

2 A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO DE AFIRMAÇÃO ÉTNICA E DE TRANSFORMAÇÃO

Localizado na região Centro-Oeste do país, o estado de Mato Grosso do Sul possui um número significativo de povos indígenas. São aproximadamente 80 mil índios (SESAI/MS), divididos em diferentes grupos étnicos, sendo eles: Guarani-Ñandeva, Guarani-Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Kinikinau, Guató e Ofaié. A história dos povos indígenas de nosso estado é marcada pelo esbulho de suas terras (principalmente o povo Guarani), que resultou em um processo de confinamento no qual foram submetidos a residirem em territórios reduzidos, as chamadas reservas indígenas (FERREIRA; BRAND, 2009).

Apesar da lamentável expropriação de suas terras, não somente o povo Guarani, mas também a maioria dos povos indígenas têm reivindicado seus territórios com mais veemência, amparados nas disposições constitucionais de 1988 (FERREIRA; BRAND, 2009). Em muitas situações, os conflitos e as tensões são maiores, principalmente por se tratar de um Estado em que a “cultura do boi” dita as regras e impõe seus valores, e a economia do agronegócio e da pecuária constrói, estimula e reproduz um discurso carregado de estereótipos e intenso preconceito e discriminação, ou seja, um discurso fortemente marcado pela colonialidade. Reconhecer que vivemos na colonialidade significa dizer que as assimetrias de poder construídas e produzidas durante o período colonial continuam presentes e marcantes nas relações de poder e de dominação no momento atual (VIEIRA, 2015).

Um direito reivindicado pelos povos indígenas atualmente é acesso ao ensino superior, uma vez que o mesmo

[...] é direito de todos e que tal direito se insere num movimento coletivo de mudança, que aponta para a adoção de políticas públicas inclusivas, para a transformação dos sistemas educacionais e das práticas sociais, que envolvem as relações com as famílias e a comunidade. (AMADO; BROSTOLIN, 2011, p. 2).

É visível o aumento do número de acadêmicos indígenas nas universidades quando comparados a alguns anos atrás. Isso ocorreu porque a Lei de Cotas (BRASIL, 2012)³ auxiliou o ingresso destes estudantes em universidades públicas,

³ Em seu Artigo 5º diz: “Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as

porém a mesma não se faz suficiente para confirmar com clareza a presença indígena no ensino superior e notamos isso quando não vemos a presença dos mesmos com notoriedade nas IES (Instituições de Ensino Superior).

Estes povos estão, cada vez mais, buscando espaço para que sejam notados e respeitadas as suas “diferenças” e perceberam:

[...] o ensino básico de qualidade nas suas aldeias e as Universidades como espaços estratégicos relevantes em seus esforços de melhorar suas condições de inserção, diálogo e de enfrentamento nesses novos territórios, sem abrir mão da afirmação de suas múltiplas identidades e projetos de autonomia. (BRAND; CALDERONI, 2012, p. 88).

Neste contexto da busca pela universidade, se fazem necessárias estruturas de apoio a eles, para que tenham condições de reivindicar seu espaço dentro da academia, onde complementarão seus entendimentos ancestrais e, posteriormente, utilizarão os novos aprendizados em prol de sua comunidade. Na tentativa de amparar esta resistência indígena, algumas iniciativas foram tomadas por Instituições de Ensino Superior, como é o caso da Universidade Católica Dom Bosco que, por meio das ações do professor Antônio Brand (*in memória*), em parcerias com IES públicas e financiamento da Fundação Ford, idealizou e edificou o Programa Rede de Saberes- Permanência de Indígenas no Ensino Superior.

O Programa está em vigor atualmente e vêm sendo amparo para os acadêmicos/as indígenas desde 2005, quando foi concretizado através da parceria entre a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), recebendo fundos, para a realização das atividades, da Fundação Ford (LANDA; FERREIRA, 2016).

Em um conjunto de o Programa Rede de Saberes promove diversas atividades para auxiliar e prestar assistência aos indígenas. As realizações por parte do Programa abrangem o financiamento de moradia para os acadêmicos indígenas que vêm de fora do município de Campo Grande e do estado do MS, além da oferta

vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE”. (BRASIL, 2012).

de bolsas de até 100% para os cursos de graduação da instituição. Presta também assistências mais pontuais, como por exemplo o fornecimento de materiais didáticos; impressora para realização de cópias; ambiente com computadores e acesso à internet; monitorias para auxiliar no entendimento dos conteúdos dos cursos; minicursos para o enriquecimento das aprendizagens e do currículo profissional.

Tais ações estimulam a continuidade nas inscrições de indígenas nos processos seletivos da universidade (UCDB). Estes estudantes são oriundos dos povos Terena, Kadiwéu e Kinikinau; Xavante e Boe Bororo, dos estados de Mato Grosso do Sul e Mato Grosso, respectivamente. Estão presentes nos mais diversos cursos oferecidos pela universidade (UCDB), sendo eles os cursos de Administração, Agronomia, Biomedicina, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Design, Direito, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, História, Jornalismo, Letras, Logística, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Medicina Veterinária, Nutrição, Pedagogia, Psicologia, Publicidade e Propaganda, Serviço Social e Zootecnia. Neste sentido, o Programa “[...] tem sido suporte para que acadêmicos indígenas possam produzir a sua própria história em suas relações estabelecidas com seus grupos de origem e com as instituições de Ensino Superior pelas quais transitam” (LANDA; FERREIRA, 2016, p. 2).

Os escritos das autoras sinalizam aquilo que é possível perceber e observar no dia-a-dia das aulas na graduação, no diálogo com os acadêmicos indígenas onde mostram e apontam a importância de ações desenvolvidas no programa e em depoimentos de egressos que participaram das atividades ao longo da graduação. Ainda, nessa discussão, verificamos a contribuição do Rede de Saberes na continuidade da vida acadêmica de importantes intelectuais indígenas como: o atual secretário executivo do Ministério do Povos Indígenas, o Dr. Luiz Henrique Eloy Amado, o advogado indígena da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil/APIB, Maurício Serpa França, da advogada e professora universitária, Simone Eloy Amado, da Designer e mestra em Antropologia, Kiga Boe, entre outros.

Devemos ressaltar a importância de projetos como este, pois apesar de estarem ganhando espaço no mundo acadêmico, os povos indígenas até hoje sofrem com as cicatrizes deixadas pela colonização e ambientes como o universitário precisam de transformações para que estes indígenas sejam respeitados e tenham as condições básicas de transitarem pelo mundo acadêmico.

Apesar do crescente protagonismo indígena na construção e transformação de sua história, estes povos ainda são subalternizados, constantemente não sendo reconhecidos como detentores de saberes próprios e capacitados para o ensino superior. O conhecimento sobre as possibilidades de ingressar em uma universidade, até este momento, não é propagado nas aldeias como deveria. Isso acontece porque são poucas as ações direcionadas a este público, principalmente no contexto governamental em que vivemos atualmente, como nos mostra Brand *apud* Brand e Calderoni (2012, p. 87) dizendo que ainda:

[...] persiste uma enorme dificuldade e quase incapacidade das diversas instâncias que compõem o Estado (Executivo, Judiciário e Legislativo) e suas estruturas burocráticas em superar uma visão profundamente monocultural e colonialista, que marcou a relação histórica dos Estados Nacionais com esses povos e incorporar a ideia, ou a perspectiva pluricultural, ou melhor, intercultural nas políticas públicas voltadas para os povos indígenas.

As políticas públicas direcionadas aos povos tradicionais, atualmente são desenvolvidas, em grande parte, por não índios ou até mesmo lideranças indígenas atreladas à condução autoritária herdada do militarismo do Serviço de Proteção aos Índios, e posteriormente da Fundação Nacional do Índio- FUNAI. Este contexto acaba por se tornar um agravante para a escassa presença indígena no ensino superior, pois os mesmos representam uma ameaça a essa estrutura:

Afinal de contas, os indígenas formados nas universidades acumulam conhecimentos novos, que os capacitam com uma visão crítica e transformadora, e ao retornarem para suas comunidades estarão sedentos de contribuir para as mudanças que precisam ser feitas pela comunidade para melhorar as condições de vida das pessoas, questionando, enfrentando e denunciando muitas vezes práticas viciadas de corrupção e autoritarismo de lideranças indígenas forjadas pela ideologia tutelar, paternalista e autoritária da prática indigenista da FUNAI. (BANIWA; OLIVEIRA; HOFFMANN, 2010, p. 9).

Como vimos no tópico anterior desta pesquisa, a permanência/passagem destes indígenas pela graduação é cheia de complicações. O ambiente acadêmico em si é propício à desalegres experiências para os que foram, intencionalmente, deixados às margens desses espaços. Historicamente o cenário educacional, desde o ensino básico até a criação do ensino superior, tem sua matriz alicerçada pelo saber científico eurocêntrico e podemos confirmar isso analisando o período

colonial. Conforme Brasil e Portugal adentravam ao sistema capitalista mundial, os interesses educacionais jesuítas se alteravam e neste contexto:

[...] os índios foram deixados de lado pela missão educacional da Companhia de Jesus, que os substituíram pelos filhos dos grandes proprietários agrários. A ação pedagógica jesuítica, na prática, ficou reduzida a formação de um minúsculo estrato social de letrados que, através do domínio do saber erudito e técnico europeu de então, orienta as atividades mais complexas e opera como centro difusor de conhecimentos, crenças e valores. (MELO; SANTOS; ANDRADE, 2009, p. 3).

Sobre a essência da universidade, reafirmamos que sua construção se deu, primariamente, para atender interesses nacionais, onde o ensino direcionava-se de maneira profissionalizante, visto que a universidade:

[...] foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento. Produção essa que deveria procurar responder às necessidades sociais mais amplas e ter como preocupação tornar-se expressão do real, compreendida como característica do conhecimento científico, mas sem a falácia de respostas prontas e acabadas. (FÁVERO, 2006, p.19).

Mesmo com todas essas informações a respeito da construção educacional em nosso país e sobre as estruturas que, na atualidade, encontram-se administradas sob um viés ainda atrelado a uma lógica cultural ocidental, encontramos na sociedade pessoas contrárias à Lei de Cotas (BRASIL, 2012), alegando esta ser um reforçador das diferenças, quando de fato esta se faz uma tentativa de minimizar as disparidades e injustiças cometidas pelos processos seletivos das IES brasileiras ao longo da história (BANIWA, 2006). Não podemos fechar os olhos e dizer que todos têm as mesmas oportunidades de acesso às IES, basta analisarmos a nossa volta e ver que:

É absolutamente desigual e injusto que estudantes indígenas de aldeias, negros das periferias das grandes cidades, que durante toda a vida vivenciaram as péssimas condições do ensino público, concorram a algumas pouquíssimas vagas nas universidades com os filhos das elites que sempre estudaram nas melhores escolas privadas ou públicas e ainda puderam contar com seletos cursos preparatórios especializados. (BANIWA, 2006, p. 165).

Por isso, a presença indígena no ensino superior não pode mais ser vista sob a ótica colonizadora, pois esta reafirma a subjugação das narrativas indígenas, submetendo-os à deslegitimação de seus conhecimentos e taxando-os como limitados, saberes de segunda categoria (URQUIZA; CALDERONI, 2015). Ao ingressarem nas IES, os estudantes indígenas, infelizmente, ainda vivenciam um ambiente ríspido quanto ao diálogo entre saberes, onde toda legitimação do conhecimento continua sendo pautada sob as lógicas ocidentais. Isto acaba por apresentar certo preconceito, visto que é quase uma afirmação de que os saberes tradicionais não têm valor. Isso nunca será realidade, uma vez que a história dos povos indígenas brasileiros antecede a conquista portuguesa, provando que são dotados de conhecimentos autênticos milenares que foram a base para a perpetuação de suas civilizações, conhecimentos estes que atendiam às suas necessidades e desejos, assim como qualquer outra civilização humana (BANIWA, 2006).

É importante lembrarmos e pensarmos sobre isso para desconstruirmos a ideia de dependência dos povos indígenas em relação à população ocidental para que possam sobreviver, como argumenta Baniwa:

É óbvio que os conhecimentos científicos e tecnológicos da sociedade moderna são importantes e desejáveis para aperfeiçoar suas condições de vida, como é o desejo de toda a sociedade humana. Mas isso não significa que sem eles os índios não possam se manter. Como se explicaria então o desenvolvimento de centenas de complexas civilizações autóctones no continente americano milhares de anos antes da chegada dos europeus? (BANIWA, 2006, p. 170).

Com o ingresso de vários indígenas no nível superior, conhecimentos postos como científicos advindos da estrutura universitária ainda carregada de concepções modernas/colonizadas (MIGNOLO, 2010), têm sido tensionadas a partir das atuais relações interculturais. A atuação dos povos tradicionais tem contribuído para uma inquietação no espaço acadêmico, na perspectiva de se reconhecer as diferenças e seus conhecimentos específicos, de modo que se ampliem as possibilidades de análise, não sendo somente atreladas à epistemologia ocidental, tida há alguns anos como única lógica possível (NASCIMENTO, 2014).

3 “[...] EU, COMO ACADÊMICO INDÍGENA, EU TÔ LÁ POR UM ÚNICO OBJETIVO, O ESTUDO [...]” : O DESLOCAMENTO PARA O ESPAÇO URBANO E A ENTRADA NA UNIVERSIDADE

A ampliação da oferta de educação nas comunidades indígenas, inicialmente com o Ensino Fundamental, ciclos I e II e, complementada pelo Ensino Médio, constata um fluxo cada vez maior de indígenas concluintes da Educação Básica. Diante desse cenário e do aumento quantitativo da universidade, temos observado o aumento de matrículas de acadêmicos indígenas no ensino superior.

Nessa discussão, Paladino (2012) escreve que a busca das populações indígenas pelo ensino superior inicia diante da

[...] necessidade de adquirir melhores ferramentas para a interlocução com os diferentes órgãos governamentais responsáveis pela implementação de políticas indigenistas e de qualificar a participação de indígenas em projetos e ações de interesse de suas comunidades. Neste contexto, a educação superior é percebida por muitos como um meio de prepará-los para tais expectativas e necessidades. (PALADINO, 2012, p. 176).

Ainda sobre esse assunto, observamos que o compromisso para a construção de uma nova educação escolar indígena é um fator significativo que tem levado muitos professores indígenas com formações em nível médio a procurar o ensino superior. Diante desse cenário, percebemos um aumento da presença do protagonismo indígena, tanto no diálogo, quanto na elaboração de políticas públicas para o seu povo e de projetos para a sua comunidade. Com isso, a influência externa tem ocorrido de outras formas e ocupando espaços diferenciados (VIANNA *et al.*, 2014).

É importante destacar que no período de implantação do Programa Rede de Saberes na UCDB, espaço de análise deste artigo, os acadêmicos indígenas matriculados nos diferentes cursos de graduação da instituição⁴ eram de etnias indígenas do Mato Grosso do Sul. A partir de estudos realizados sobre o programa, o ano de 2005 registrou a matrícula de 25 acadêmicos indígenas, em 2006, foram 41 matrículas realizadas, no ano de 2007 tivemos o registro de 52 acadêmicos

⁴ Administração, Agronomia, Biologia, Comunicação Social (Jornalismo), Design, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharia da Computação, Engenharia Mecânica, Engenharia Sanitária e Ambiental, Farmácia, Filosofia, Fisioterapia, Geografia, História, Letras, Matemática, Nutrição, Pedagogia, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Redes de Computadores, Terapia Ocupacional ou Zootecnia (VIANNA, *et al.*, 2014, p. 26-27).

indígenas matriculados (VIANNA *et al.*, 2014). Na segunda fase de desenvolvimento do programa, no período de 2011 à 2014, a UCDB passou a oferecer bolsas sociais de 50% e 100% e teve a entrada de 85 acadêmicos indígenas em cada ano. É durante o segundo momento do Rede de Saberes que a presença de diferentes etnias, residentes fora do contexto do Mato Grosso do Sul, inicia.

Nesse novo contexto, para adentrar nos cursos de graduação da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, as seleções são realizadas, através da comunidade salesiana residente na aldeia, processos seletivos, pois o número de bolsas destinadas aos indígenas é limitado. Após a seleção, os aprovados são orientados a se mudarem para o município de Campo Grande - MS, e partir daí já começa o desafio, uma vez que, para os indígenas, é extremamente difícil sair da comunidade, isso porque seus vínculos familiares são muito fortes e a comunidade é algo carregado de significados para eles (KARAJÁ, 2020).

É importante destacar que esse processo mencionado acima, é uma conquista recente dos indígenas, principalmente para aqueles cujas comunidades estão no estado de Mato Grosso e possuem missões religiosas salesianas. Essa aproximação com os salesianos, no contexto discutido neste artigo, facilitou a entrada de acadêmicos indígenas na Universidade Católica Dom Bosco, pois as missões instaladas nas aldeias promoveram processos seletivos específicos para os indígenas das comunidades em que estavam. Por meio deste seletivo eram selecionados os acadêmicos para ingressarem na UCDB, sendo então, para muitos, o início dos estudos na educação superior.

Nesse sentido, ao passarem pelo seletivo e se deslocarem até a Universidade, reforçaram-se alguns processos de afirmação étnica, significativas lutas em busca de direitos e a ocupação de espaços que a formação no ensino superior possibilitaria. A decisão de sair da aldeia, se direcionar até a universidade, é um projeto coletivo de apropriação das ferramentas oferecidas pelo mundo ocidental, com as quais querem melhor negociar suas demandas e construir suas autonomias.

Voltando nossas atenções para os acadêmicos indígenas que estão matriculados nos cursos da UCDB, identificamos que as primeiras dificuldades já aparecem nos procedimentos burocráticos de entrada no ensino superior. Após esse início conturbado, os estudantes vão para a residência ou república estudantil, onde ficam hospedados durante seus 4 ou 5 anos de curso.

Esse espaço de convívio e moradia é financiado pelo projeto Rede de Saberes. Em conversa com alguns acadêmicos, é possível identificar que é neste que se desenvolvem, mesmo que de maneira involuntária, relações interculturais de grande valor, tanto para eles, quanto para nós, não-indígenas que estamos convivendo com os mesmos na universidade, lemos e/ou pesquisamos a respeito dos estudantes indígenas. Em conversa com indígenas universitários, Xavante e Boe Bororo, tivemos a oportunidade de perceber em suas falas que a primeira experiência na residência causaram-lhes estranheza sobre como seria essa vivência em grupo, visto que habitavam ali diferentes etnias. Porém, o tempo colaborou para uma convivência harmoniosa, conforme apresentam os discursos: “*Foi uma coisa que me chamou muita atenção, dois povos que não se davam estarem na mesma casa. Mas a gente foi se conhecendo, foi convivendo e aprendendo um com outro. Eu aprendi muito com eles, com os Bororos e eles a nós também*” (Elinaldo Tsereaube, indígena Xavante, entrevista II).

A casa foi super de boa, porque, fora ter colegas de outras aldeias, tinham também colegas de outras etnias. Então nesse 1 ano a gente foi construindo uma família. A gente se ajudava no que podia; a gente sabia dividir as coisas. A gente brigava às vezes, mas é normal de toda família. Mas a gente se entendia muito um com o outro, se preocupava com o outro [...] nessa pandemia mesmo, a outra etnia manda mensagem para gente e a gente para eles, perguntando se estão bem [...] (Andrya Kiga, indígena Boe Bororo, Entrevista III).

Apesar da semelhante fala dos acadêmicos a respeito disso, havia outras barreiras a serem quebradas dentro desta convivência, e a maior delas era a língua. Os acadêmicos do povo Xavante falavam fluentemente sua língua materna, tendo dificuldades com o entendimento da língua portuguesa, enquanto que os do povo Boe Bororo, compreendiam melhor o português e raramente falavam sua língua materna. Essa diferença linguística proporcionou um incentivo mútuo de aprendizado. De um lado, a frequente fala na língua Xavante estimulava os colegas do povo Boe voltarem a falar sua língua materna e, por outro lado, o desenvolvimento do povo Boe para com a língua portuguesa encorajava os estudantes Xavante a melhorarem sua relação com o idioma:

Cheguei lá [na residência] estavam lá ainda o meu irmão [entrevistado I] e o Advailson; eram os veteranos daqui dos Xavante. A gente conversava na nossa língua e eles [colegas Boe] ficavam quietos, meio espantados [...].

nessa convivência alguns tiveram curiosidade do porque a gente falava e logo em seguida, parece que a gente despertou essa vontade de eles [Bororo] começarem a falar de novo. Porque na história diz que o povo Bororo tinha perdido sua língua há alguns anos atrás, só que encontrei lá povos de duas regiões, os daqui de Meruri e os de Rondonópolis. Os de Rondonópolis falavam fluentemente a língua deles [...]. Eu fiquei admirado porque até então eu não sabia que alguns ainda falavam [aldeia Bororo de Rondonópolis]. (Elinaldo Tsereaube, indígena Xavante, entrevista II).

Em contrapartida a esse estímulo e aprendizagem recíproca, coexistiam diferenças culturais, herança do passado histórico⁵ dos Xavantes e dos Bororos que, além da perda do território tradicional em decorrência do contato com a sociedade dita nacional, tiveram conflitos territoriais entre as próprias comunidades. Apesar disso, houve, por parte dos estudantes indígenas, um reconhecimento de que cada cultura era igualmente importante para os seus povos e mereciam tamanho respeito. Os acadêmicos demonstram em suas palavras, quão rica e necessária foi a experiência de conviver com colegas de outras etnias, para que houvesse uma reflexão a respeito de ambos os povos e a quebra de uma barreira histórica entre essas etnias: *“Eu entrei com uma nova visão. Aquela história para mim foi só história [...]. Mas eu, como acadêmico indígena, eu tô lá por um único objetivo, o estudo e não a história antiga que o pessoal carregava consigo [...].”* (Elinaldo Tsereaube, indígena Xavante, entrevista II).

No meu pensar não tem mais isso, porque agora os povos indígenas entendem que precisam se unir [...] agora a gente entende que precisamos lutar como um só, porque enquanto a gente está fazendo atrito um com o outro, tem um monte de branco tentando derrubar os povos indígenas. [...] isso ajudou muito a gente não ficar pensando nesse atrito que a gente tinha. Acho que isso ficou no passado, já abrimos nossas cabeças. A gente entende que precisamos ficar unidos [...] a gente luta por eles e eles por nós. (Andrya Kiga, indígena Boe Bororo, entrevista III).

⁵ Em 1902, os Salesianos fundaram a Colônia do Sagrado Coração e iniciaram a catequese dos Bororo. Em 1906, criaram a Colônia do Sangradouro, que mais tarde acolheria os Xavante expulsos da área de Parabuburi. “Atualmente, os Bororo detêm seis Terras Indígenas demarcadas no Estado do Mato Grosso, num território descontínuo e descaracterizado, que corresponde a uma área 300 vezes menor do que o território tradicional. As TIs Meruri, Perigara, Sangradouro/Volta Grande e Tadarimana estão registradas e homologadas; a TI Jarudori foi reservada aos índios pelos SPI (Serviço de Proteção ao Índio), mas foi sendo continuamente invadida, a ponto de hoje estar totalmente ocupada por uma cidade; já a TI Teresa Cristina está sob júdice, uma vez que sua delimitação foi derrubada por decreto presidencial” (ISA, 2014).

Portanto, sabendo das experiências dos acadêmicos em âmbito social residencial, podemos ter breves conclusões de que a diversidade étnica não foi e nunca será empecilho para o crescimento intelectual e pessoal dos indivíduos. Devemos nos espelhar mais nestes relatos, de modo que possamos estabelecer com o “outro” uma troca de conhecimento, nos abrindo a novas possibilidades e interpretações, sempre respeitando as especificidades de cada um.

4 “EU FIQUEI PENSANDO, COMO QUE EU VOU ENFRENTAR ESSAS PESSOAS E ESSA FACULDADE GRANDONA”: AS TRAJETÓRIAS DOS ACADÊMICOS INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE

Conforme apresentado, o primeiro contato dos estudantes indígenas com a instituição de ensino superior é marcado pela dificuldade. Isso porque é uma realidade diferente da vivenciada na aldeia; então os problemas começam no próprio ingresso onde, além de terem de passar por um processo burocrático em que é realizada a seleção dos documentos necessários para criar um elo formal com a universidade, lidam também com a mudança brusca de rotina, mudando-se para o município de Campo Grande- MS, como vemos nas palavras do Entrevistado I (relato oral):

Eu me senti assustado e principalmente fiquei com saudade. Mato Grosso e Mato Grosso do Sul é muito longe! Isso que ‘quase me matou’ [...]. Quase desisti no primeiro semestre por causa de saudade da minha família, nunca deixei eles tão longe assim [...]. Eu fiquei pensando, como que eu vou enfrentar essas pessoas e essa faculdade ‘grandona’ [...]. (Ademar Tsereowe, indígena Xavante, entrevista I).

Estes procedimentos burocráticos se tornam um pouco mais fáceis devido às orientações fornecidas através do Programa Rede de Saberes, pois o mesmo promove ações para facilitar a vida universitária destes acadêmicos, práticas essas que abrangem a facilitação de materiais didáticos, fornecimento de fotocópias, equipamentos e salas de informática (VIANNA *et al.*, 2014). Direccionam também, assistência:

[...] no tocante seja à assimilação dos conteúdos tratados em sala de aula e em textos de estudo, seja à expansão dos seus recursos de construção do conhecimento: cursos extra de línguas e informática; tutorias de matérias específicas; oficinas de elaboração de projetos e incentivo à participação

em grupos de pesquisa; organização de seminários e encontros nos quais a condição de acadêmico indígena é valorizada e colocada em relação com as discussões mais amplas sobre a realidade de suas comunidades. (VIANNA *et al.*, 2014, p. 11).

E por isso sempre é lembrado com muito carinho e gratidão pelos acadêmicos, como podemos ver em suas falas:

Tinha uns colegas que me orientaram e me levaram até o NEPPI. Lá eu encontrei a Héliça e a professora Eva, que me acolheram como acadêmico indígena. Elas me mostraram as possibilidades e o empenho delas para com os indígenas que estavam ali na UCDB. Aí eu me senti acolhido [...] (Elinaldo Tsereaube, indígena Xavante. Entrevista II).

Na UCDB indicaram a gente para Héliça, a gente foi nela e ela ajudou. A professora Eva também [...]. Ela super indicou a gente certinho nos lugares que era para ir se matricular. Então nessa parte, a gente gostou muito do NEPPI, a gente se sente muito confortável no NEPPI [...]. (Andrya Kiga, indígena Boe Bororo, entrevista III).

Depois de conquistar e aprender estes primeiros acessos ao espaço da instituição e realizar suas matrículas, os acadêmicos passam a circular e vivenciar a universidade na prática. É a partir desse momento que muitas tensões emergem e ficam presentes em suas vidas. Diferentemente das boas experiências no NEPPI e das relações tranquilas mantidas na república estudantil, o ambiente universitário apresenta a esse estudante um contexto onde diferentes culturas e identidades se relacionam, tencionam e buscam no espaço uma afirmação que está em disputa.

Através das entrevistas, compreendemos as particularidades das experiências individuais destes estudantes, visto que muitos eventos, processos e vivências não podem ser entendidas de outra forma que não seja a partir da fala do sujeito da própria história (FERREIRA; AMADO, 2006). Ouvindo-os com atenção, enxergamos a complexidade das experimentações dos universitários indígenas frente às dificuldades encontradas, visto que as universidades, em geral, abrangem os mais variados públicos, sendo estes, em sua grande maioria, alienados ou mesmo totalmente desconhecedores da realidade dos povos indígenas; fato este que aumenta as incertezas destes indígenas quanto à recepção e ao acolhimento por parte da comunidade estudantil não indígena.

No contexto universitário, os estudantes indígenas apresentam particularidades em seus primeiros momentos vivenciando a graduação, relatando as adversidades encontradas em seu contato com a cultura educacional não indígena universitária:

Primeiro dia que cheguei na sala a gente se apresentou, eu senti um ar assim... de estranheza. Um olhava para a cara do outro e eu me perguntei onde que eu estou? [...]. Que mundo que eu estou? [...]. Entrando para esse mundo eu fiquei muito chocado com a realidade e ao mesmo tempo, me senti indígena. (Tsereaube, indígena Xavante, entrevista II).

Fui para o meu primeiro dia de aula no Design. Eu não chego a falar que eu sofri um preconceito no Design não, mas também não tive um acolhimento. Para muitos, não era interesse para a vida deles não [...] parecia que eu não tinha nada a acrescentar para eles. (Andrya Kiga, indígena Boe Bororo, entrevista III).

Logo de início, percebemos em suas falas tons desanimados, sendo resultado da recepção de uma sociedade acadêmica, até o momento, preconceituosa com os povos tradicionais. O preconceito velado é algo muito presente na contemporaneidade e que infelizmente é de difícil combate devido à falta de evidências concretas que confirmem tais atitudes. Este é mais um dentre os vários outros desafios enfrentados pelo público estudantil indígena no nível superior. Sem exceção, os três entrevistados, em algum momento de sua conversação, explanaram experiências particulares, onde identificaram comportamentos segregacionistas e até mesmo falas agressivamente discriminatórias:

Dentro da sala, eu fiquei assim [...] é muito difícil de me aproximar. Eu ficava lembrando 'não é assim que eu vivo na aldeia' [...]. Fiz duas semanas sem fazer amizade [...]. Eu percebi bastante um preconceito corporal [...] é difícil alguém falar na cara, mas eu já vi alguns falando nas costas [...] acontece na sala, nos trabalhos em grupo você fica sozinho. (Ademar Tsereowe, indígena Xavante, entrevista I).

Quando eu cheguei, a maioria não queria conversar. Poucos (as) se aproximavam, mas era uma conversa bem curtinha. No começo nem me cumprimentavam, eu que cumprimentava [...]. Foi um distanciamento enorme [...]. Um preconceito enorme [...] ninguém queria saber de mim [...] eu percebia como que as pessoas que estudavam ali, olhavam para gente assim de evitar né [...]. Se a gente observar bem a atitude das pessoas, fica muito visível. (Tsereaube, indígena Xavante, entrevista II).

Eu acho que sofri mais por ser LGBT [...] percebia no olhar das pessoas, principalmente com o público masculino, eles tinham esse lado mais difícil de entender. As meninas vinham conversar [...] vinham perguntar do meu cabelo, como eu me produzia [...]. Eu sofri muito no tempo da política para a votação do presidente. Eles falavam 'o presidente tem que ganhar para gente exterminar essa raça logo'; 'tomara que legalizem as armas logo pra dar um tiro na cara desse 'viado'. (Andrya Kiga, indígena Boe Bororo, entrevista III).

A partir desses relatos, conseguimos enxergar a necessidade de desconstrução e ressignificação do ambiente acadêmico, tanto no que se refere à cientificidade do saber, quanto ao reconhecimento e ao respeito à diferença étnico-cultural. Se este meio estivesse realmente desvinculado do cerne colonizador, tal deficiência não seria notada, e estes estudantes provavelmente teriam boas experiências para relatarem a respeito dessas primeiras interações.

Apesar destas dificuldades, os estudantes ainda se mostram resistentes. Segundo as palavras de Karajá (2020), os acadêmicos indígenas têm consciência de que são necessários sacrifícios, e a vontade de se formar e contribuir de alguma forma para com sua comunidade, ultrapassa estes desafios: “*Eu vi bastante [preconceito] [...]. Alguns vão achar que você não sabe de nada [...]. Mas eu não ligo! Eu fui lá para aprender e só. Aprender o que não conheço e para trazer para minha comunidade, para aumentar nosso conhecimento*”. (Ademar Tsereowe, indígena Xavante, entrevista I).

Teve trabalhos que eu já fiquei sozinho, porque a sala funcionava assim: quem se conhecia ficava ali, ficava lá [...]. E eu ficava olhando pra onde ia. Quando eu olhava para os colegas eles viravam a cara tipo 'aquí não'. Aí eu fazia com quem sobrava. Para mim não importava se isso acontecia, porque o meu foco ali era o estudo. (Elinaldo Tsereaupe, indígena Xavante, entrevista II). [...] por ser LGBT eu sofri mais [...]. Tive mais medo, mas não deixei de ser quem eu sou. Eu não esquentava a cabeça com pessoas assim, porque eu tenho um pensamento de que pessoas que fazem isso nem gostam de si mesmas [...]. Eu nem mexo com essas pessoas. Eles falavam e davam mais força para eu continuar minha faculdade [...] sua fala não interferiu em nada, eu continuo aqui fazendo minha faculdade. (Andrya Kiga, indígena Boe Bororo, entrevista III).

Para não indígenas a graduação já é um processo difícil, pois há uma mudança de rotina onde se afunilam os conhecimentos por área e a própria aprendizagem científica se mostra complicada. Pelas exposições dos entrevistados, notamos

variadas infelicidades encaradas por eles que nós da comunidade ocidental, na grande maioria das vezes, não passamos. Visto isso, não é necessário muito para perceber o quão complexo é a passagem desses alunos indígenas pela academia. Ao analisar as narrativas, fica nítida a necessidade de um suporte para melhor atendê-los, de modo que suas experiências universitárias se tornem satisfatórias e construam um conjunto de memórias e aprendizados que agreguem a eles e seus respectivos povos.

Nesse contexto, a Universidade Católica Dom Bosco- UCDB tem como política de ação afirmativa para os povos indígenas um programa de oferecimento de bolsas de estudos (disponibilizadas pelo Programa) que cobre 100% do valor das mensalidades. Essas bolsas são disponibilizadas para todos os cursos de graduação oferecidos pela universidade, nas áreas sociais aplicadas, saúde, engenharias e humanas. Dessa forma, por meio das ações do Rede de Saberes e esforço dos próprios indígenas, muitos conseguiram concluir o ensino superior e de alguma maneira ajudar sua comunidade.

Em outras palavras, nota-se que a UCDB articulada ao NEPPI/Programa Rede de Saberes, têm possibilitado que os acadêmicos indígenas, apesar das diferentes adversidades, consigam percorrer seus caminhos pela universidade de modo mais agradável, sabendo que a instituição, por meio do NEPPI/REDE, está preparada e disposta a ampará-los nos mais diversos contextos.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Não trazemos palavras finais, pois seria grande equívoco limitar as reflexões sobre a passagem de indígenas pelas instituições de ensino superior. Além de reconhecermos que os povos tradicionais, cada vez mais, têm ocupado os espaços de resistência político-social, reconhecemos também a necessidade de novas problematizações acerca do tema, sob óticas diferentes no intuito de contribuir com as discussões acadêmicas e para formação de um ambiente universitário pluriétnico e multicultural.

Dessa forma, os primeiros resultados mostram a pertinência da investigação e exposição do tema para “[...] fazer emergir um debate com novas configurações em torno da produção de conhecimento, outras formas constituídas de saber e suas relações com os campos disciplinares instituídos pela e na modernidade”

(NASCIMENTO, 2014, p. 35). Salientamos ainda a importância da discussão, pois essas questões são hoje parte de nosso cotidiano e orientam/desorientam nossas concepções, ressignificações e a reformulação de nossas epistemes, agora tensionadas por aqueles que historicamente tiveram suas vozes silenciadas e seus conhecimentos subalternizados.

Dessa forma, compreendemos que a presença de sujeitos advindos de comunidades tradicionais nas universidades são mais do que uma questão inclusiva, são presenças que proporcionam transformações no pensamento da sociedade acadêmica, por isso projetos como o Rede de Saberes são tão relevantes, pois proporcionam aos indígenas espaço para que seus conhecimentos tradicionais, aprendizados, histórias e cosmovisões, contribuam para o reconhecimento e legitimação dos múltiplos saberes aqui existentes, anterior a qualquer contato intercontinental.

Finalizamos estes escritos, por enquanto, e esperamos ter colaborado de alguma forma, expondo a temática para o público acadêmico numa tentativa de colocar em prática o que Backes e Nascimento (2011, p. 25) nos apresentam como sendo o exercício de “[...] aprender a ouvir as vozes dos que estão posicionados nas fronteiras da exclusão, articuladas com as fronteiras étnico-culturais” e por meio deste artigo possibilitar, ainda que de forma limitada, que essas vozes sejam ouvidas.

REFERÊNCIAS

AMADO, Luiz Henrique Eloy; BROSTOLIN, Marta Regina. *Educação superior indígena: desafios e perspectivas a partir das experiências dos acadêmicos indígenas da UCDB*. In: IV SEMINÁRIO POVOS INDÍGENAS E SUSTENTABILIDADE: SABERES TRADICIONAIS E FORMAÇÃO ACADÊMICA, 4., 2011, Campo Grande. *Anais [...]*. Campo Grande: UCDB, 2011.

BACKES, José Licínio; NASCIMENTO, Adir Casaro. Aprender a ouvir as vozes dos que vivem nas fronteiras étnico-culturais e da exclusão: um exercício cotidiano e decolonial. *Série-Estudos*, Campo Grande, n. 31, p. 25-34, jan./jun. 2011.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. [Coleção Educação para Todos]. Brasília: Edições MEC/UNESCO, 2006.

BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano; OLIVEIRA, Jô Cardoso; HOFFMANN, Maria

Barroso. *Olhares indígenas contemporâneos*. [Série Saberes Indígenas]. Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP), 2010.†

BRAND, Antônio Jacó; CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. Povos indígenas e formação acadêmica: ambivalências e desafios. *Currículo sem Fronteiras*, [s.l.], v. 12, n. 1, p. 85-97, jan./abr. 2012.

BRASIL. *Lei n. 12.711*, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 19 maio 2023.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERREIRA, Eva Maria Luiz; BRAND, Antônio Jacó. O esbulho do território Guarani no sul de Mato Grosso (1910-1967). *Tellus*, ano 9, n. 17, p. 233-26, Campo Grande, jul./dez. 2009.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (Org.). *Usos e abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV. 2006.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL [ISA]. Bororo. *Povos Indígenas no Brasil*, São Paulo, 2014.

KARAJÁ, Vanessa Hatxu De Moura. Trajetórias de uma estudante Iny (Karajá): narrativa de acesso e permanência no curso superior. *Tellus*, Campo Grande, ano 20, n. 41, p. 169-73, jan./abr. 2020.

LANDA, Beatriz dos Santos; FERREIRA, Eva Maria Luiz. A experiência de 10 anos do projeto Rede de Saberes: permanência de acadêmicos/as indígenas no ensino superior em MS. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA: NOVAS EPISTEMES E NARRATIVAS CONTEMPORÂNEAS, 5., 2016, Jataí. Anais [...]. JATAÍ: Universidade Federal de Goiás, 2016.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO, Maria Macedo (Org.). *O projeto trilhas de conhecimentos e o ensino superior de indígenas no Brasil: uma experiência de fomento e investigação para ações afirmativas*. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

MELO, André Lins de; SANTOS, Elisângela de Jesus Ribeiro dos; ANDRADE, Gercília Pereira de. *Ensino superior no Brasil: do elitismo colonial ao autoritarismo militar*. SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 8., 2009, Campinas. Anais [...]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). 2006.

Acadêmicos indígenas no ensino superior: apresentando trajetórias universitárias que contribuem para a afirmação étnica

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão e o diálogo com as culturas ancestrais: uma construção difícil, mas possível. *Série-Estudos*, Campo Grande, n. 37, p. 33-46, jan./jun. 2014.

PALADINO, Mariana. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. especial, p. 175-95, dez. 2012.

URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera; CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. A influência dos estudos culturais para a construção dos diferentes olhares e saberes sobre os povos indígenas. *Caderno de estudos culturais*, Campo Grande, v. 7, n. 13. p. 9-22, jan./jul. 2015.

VIANNA, Fernando de Luiz Brito; FERREIRA, Eva Maria; LANDA, Beatriz dos Santos; URQUIZA, Antonio Aguilera. *Indígenas no Ensino Superior: as experiências do programa Rede de Saberes em Mato Grosso do Sul*. Rio de Janeiro: LACED, 2014.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. *A criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidade e diferença*. 2015. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, 2015.

ENTREVISTAS

KIGA, Andrya. Indígena Boe Bororo. *Entrevista III*. Entrevistador: Gustavo dos Santos Souza, 2020. arquivo.mp4, 37 min, set. 2020.

TSEROWE, Ademar. Indígena Xavante. *Entrevista I*. Entrevistador: Gustavo dos Santos Souza, ago. 2020. [Arquivo.mp4, 61 min].

TSEREAUBE, Elinaldo. Indígena Xavante. *Entrevista II*. Entrevistador: Gustavo dos Santos Souza, ago. 2020. [Arquivo.mp4, 48 min].

Sobre os autores:

Carlos Magno Naglis Vieira: Doutor e mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Graduado em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Graduado em História pela UCDB. Professor do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho. Líder do Grupo de Pesquisa

Carlos Magno Naglis VIEIRA; Gustavo dos Santos SOUZA; Eva Maria Luiz FERREIRA

Educação Intercultural e Povos Tradicionais/CNPq e vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade/CNPq. **E-mail:** cmhist@hotmail.com, **Orcid:** 0000-0003-4004-4836

Gustavo dos Santos Souza: Doutorando em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Mestre em Educação pela UCDB. Licenciado em História pela UCDB. Membro do Grupo de Pesquisa Educação Intercultural e Povos Tradicionais/CNPq. **E-mail:** gustaucdb@gmail.com, **Orcid:** 0000-0002-0727-7980

Eva Maria Luiz Ferreira: Mestre em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Populações Indígenas (NEPPI/UCDB). Historiadora. **E-mail:** evam@ucdb.br, **Orcid:** 0000-0002-7792-6253

Recebido em: 01/11/2022

Aprovado para publicação em: 08/08/2023



escritos
indígenas

A circulação da família guarani Sarate de Brum – o *guatá* entre Kajekue e a Colonia Fortuna’i, Paraguai, e Porto Lindo, Brasil¹

Onésimo Sarate de Brum²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v23i51.940>

Resumo: É de conhecimento de todos que a vasta literatura sobre os Guarani considera o tema do *guata*, a mobilidade espacial guarani, como um aspecto recorrente. Este trabalho buscou descrever e analisar como se realiza o *guata* (caminhar, circular) entre os Guarani nas comunidades Colonia Fortuna’i (Paraguai) e Porto Lindo (Brasil), principalmente a partir de relatos de pessoas da minha família. Com esta pesquisa, também nos debruçamos para entender os impactos gerados nas pessoas que fazem essa circulação, no que se refere à documentação, denominação étnica, língua, forma de organização política das comunidades, práticas rituais, organização das famílias, acesso às políticas públicas e aos programas sociais, etc. Por este trabalho, consegui descrever as aldeias nas quais os Guarani da minha família circulam: onde ficam, como são organizadas, quais relações mantêm com as instituições dos *karai*. Além das leituras sobre o tema, conversei com os meus parentes, principalmente com meu pai, meu avô e minha mãe, e também examinei minhas próprias memórias e experiências. Considero a pesquisa muito importante, porque consegui organizar a história da caminhada da minha família.

Palavras-chave: Ava Guarani; mobilidade espacial guarani; territorialidade guarani.

Resumen: Es de conocimiento común que la vasta literatura sobre los Guarani considera recurrentemente el tema del *guata*, la movilidad espacial guaraní. Este trabajo buscó describir y analizar cómo se realiza el *guata* (caminar, moverse) entre las personas guaraníes de las comunidades de Colonia Fortuna’i (Paraguay) y Porto Lindo (Brasil), principalmente a partir de relatos de personas de mi familia. Con esta investigación también nos dedicamos a comprender los impactos que tiene esa movilidad sobre las personas que circulan, en cuanto a documentación,

¹ Este texto é uma adaptação do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, da Universidade Federal da Grande Dourados, no ano de 2022, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Licenciatura Intercultural Indígena, na área de Ciências Humanas, sob a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Rosa Sebastiana Colman.

² Prefeitura municipal de Japorã, Japorã, Mato Grosso do sul, Brasil.

denominación étnica, lengua, organización política de las comunidades, prácticas rituales, organización de las familias, acceso a políticas públicas y programas sociales etc. A través de este trabajo pude describir las aldeas en las que circulan los Guaraní de mi familia: dónde están, cómo se organizan, qué relaciones tienen con las instituciones *karai*. Además de leer sobre el tema, conversé con mis familiares, principalmente mi padre, abuelo y madre, y también examiné mis propios recuerdos y experiencias. Considero muy importante la investigación, porque pude organizar la historia del viaje de mi familia.

Palabras-clave: Ava Guaraní; movilidad espacial guaraní; territorialidad guaraní.

Abstract: It is common knowledge that the vast literature on the Guarani peoples considers the issue of *guata* – Guarani spatial mobility – as a recurrent theme. This work sought to describe and analyze how *guata* (walking, wandering) is performed among the Guarani in the communities Colonia Fortuna’i (Paraguay) and Porto Lindo (Brazil), mainly based on reports from the people in my family. With this research, we also endeavored to understand what are the impacts of this wandering on those people who move, in terms of documentation, ethnic denomination, language, local political organization, ritual practices, family arrangements, access to public policies and social programs, etc. Through this work, I managed to describe the villages in which the Guarani people of my family circulate: where they are, how they are organized, what relationships they maintain with the *karai* (non-indigenous) institutions. In addition to reading on the subject, I talked with my relatives, mainly my father, grandfather, and mother, and also examined my own memories and experiences. I consider it very important to have carried out the research because I was able to organize the history of my family’s journey.

Keywords: Ava Guarani; Guarani spatial mobility; Guarani territoriality.

1 INTRODUÇÃO

Eu sou Onésimo Sarate de Brum. Fui acadêmico da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, e sou indígena da fronteira. Atualmente, moro na aldeia Porto Lindo, município de Japorã, Mato Grosso do Sul. Fiz este artigo pensando em mostrar como é o sofrimento do povo indígena que mora na fronteira. Minha pesquisa é um relato sobre o sofrimento do nosso povo guarani vivendo entre os dois países, porque eu sou a prova viva desse sofrimento na caminhada em busca do espaço.

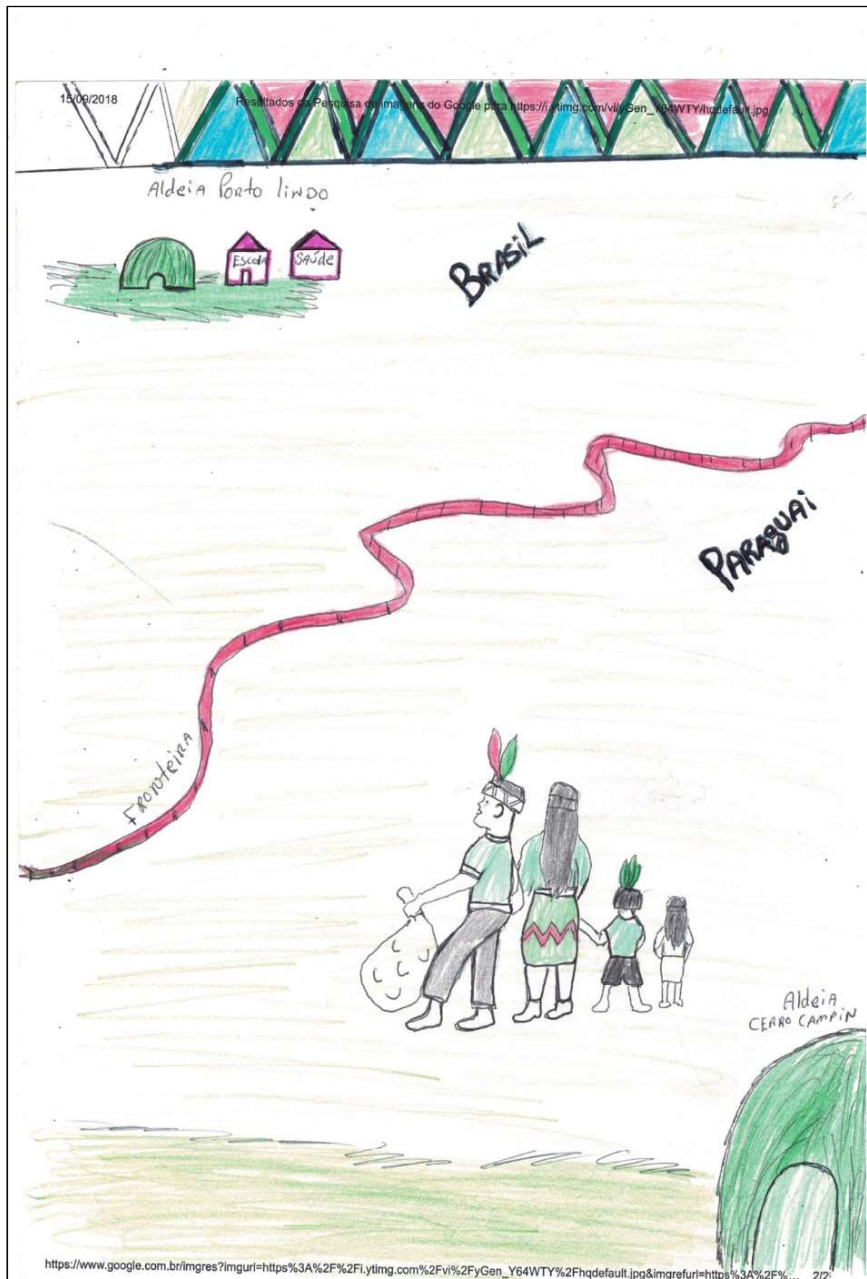
Sou indígena guarani, e assim eu relatarei o que eu presenciei e passei no meio da sociedade – junto com minha família indígena guarani ñandeva – e também na minha trajetória acadêmica e como estudante. Esse sofrimento é

só uma marca do que a minha família passou. Foi com muita luta que sofreram antigamente, e assim sobrevivemos.

A história começa desde que eu nasci na aldeia Cerro Campín. No período da infância, eu costumava frequentar a igreja e a escola desde cedo, e tudo que eu aprendi foi de lá; mas o meu viver como indígena nunca mudava, na aldeia onde eu e minha família morávamos. Lá que era nosso território; mas saímos em busca do “progresso”, na visão do meu pai e da minha mãe. Ele e ela acreditavam muito na educação brasileira e, por tudo isso, eles arriscaram, até chegar no território do povo indígena que mora no Brasil. Essa travessia em busca de melhores condições é representada no desenho da Figura 1, de minha autoria.

Mas, para chegar, a caminhada foi longa. Antes de chegar na aldeia Porto Lindo, passamos e moramos em dois locais – onde é a colônia aldeia Bajada Guasu (no Paraguai) e em Sombrerito (Brasil), na retomada – para só depois chegar à aldeia Porto Lindo. A aldeia em que minha família vivia era o *tekoha* Kajekue, e passamos a morar muitos anos na região conhecida por Fortuna’i e Cerro Campín, de Bajada Guasu – lugar também conhecido como Guyraju Miri. Depois, moramos em Sombrerito, já no Brasil, até chegarmos em Jakarei (Porto Lindo), que podemos visualizar melhor no mapa (Figura 2, mais adiante) e no detalhamento do que irei descrever.

Figura 1 - Travessia do Brasil ao Paraguai



Fonte: Ilustração do autor.

Estudei desde o ensino fundamental nas escolas da comunidade indígena. Comecei meu estudo na escola indígena do Paraguai: foi ali que aprendi a ler e escrever, nas línguas que se estudavam lá, que eram a língua guarani e o espanhol. Depois passei a frequentar várias escolas, também dos *karai*, no país Paraguai. Estudei assim até o 7º ano. Já na escola da aldeia Porto Lindo, comecei a iniciar de novo o meu estudo desde o 5º ano, na escola indígena, e também estudei na cidade, até concluir o ensino médio.

Logo comecei a me ingressar para fazer Normal Médio na cidade de Iguatemi, e finalizei. Isso foi em 2017. No mesmo ano, fiz o vestibular do Teko Arandu e passei, para fazer curso superior na UFGD/Faind, que é a Licenciatura Intercultural Indígena.

Meu interesse por esta pesquisa é porque quero mostrar a realidade de uma família indígena que vive na fronteira; a luta de um indígena com sua família buscando o melhor para os familiares dele, e a sua busca de um bom local para se viver. Também quero mostrar como a fronteira oprime um indígena que não conhece esse sistema do *karai*, e a minha visão como pesquisador acerca de tudo que eu observei através de *guata* para o melhor. Finalmente, quero mostrar a diferença entre os dois estados nacionais distintos que são o Brasil e o Paraguai.

A minha fonte de pesquisa foram as pessoas da minha família. As pessoas com quem conversei foram: meu pai, Dionisio Sarate Gonçalves, com idade de 59 anos; minha mãe, Matilde de Brum Recalde, com idade de 63 anos; meu avô Natalício de Brum, que tem a idade de 83 anos, e minha avó Salvadora Sarate, com idade de 81 anos.

2 LUGARES DE CIRCULAÇÃO DA MINHA FAMÍLIA SARATE DE BRUM

Inicialmente, apresento o mapa que localiza por onde minha família circulou, o que vou descrever neste texto (Figura 2). Saímos de Fortuna'i e Cerro Campín, e passamos por Bajada Guasu, no Paraguai, lugares que aparecem no mapa. Depois moramos em Sombrerito, já no Brasil, até chegarmos em Jakarei (Porto Lindo).

sacerdotes católicos. Eles é que formavam os professores indígenas, e eles também traziam materiais escolares nas aldeias: traziam caderno e livros, e às vezes traziam leite e bolacha para a escola. Então, essa forma de viver eu relato, sobre a minha própria lembrança do ano de 1998.

Com relação à situação do território indígena lá no Paraguai, tem algumas diferenças do Brasil. Naquela época a gente morava na aldeia também, ali onde o governo paraguaio havia implantado para nós, povos indígenas, morarmos em colônia. E a reserva onde nós morávamos se chama Cerro Campín. E eu me lembro onde meu pai e seu grupo tentaram fazer retomada, mas não foram bem-sucedidos porque a polícia ameaçou despejar. Eu me lembro que eu via meu avô Natalício, ele dançava na retomada, e, nesse conflito, quem veio intimidar os parentes foi o policial do Paraguai. Meu pai me contou que foi a polícia do Paraguai que veio falar com ele e ameaçar dos despejos; e, por isso, ele desistiu de continuar com o processo de retomar seu território. Assim, ele e as famílias que estavam lá voltaram à aldeia Cerro Campín ou Fortuna'i, como também é conhecida. Isso foi uma pequena tentativa de retomar sua terra Sýi Ygua¹, antigo *tekoha* dos Guarani.

2.2 Indígena guarani da fronteira

O povo indígena procurava entender a realidade do que estava acontecendo com o seu modo de viver no seu território, e o que estava acontecendo com a sua terra. Acabou tudo: do que sempre fazíamos no dia a dia, em nosso modo de ser como *ava reko*, muita coisa se alterou durante esta grande mudança de território em busca do espaço. Mas já sabíamos que a floresta não tinha mais animais nem peixes que nós pudéssemos consumir para nossa sobrevivência, como os antigos dos nossos parentes sustentavam e alimentavam sua família.

O povo guarani vivia sem entender qual era o real motivo desse trágico acontecimento no seu território. O caminho é sofrido também, mas meu pai tinha a esperança de conseguir um lugar onde ele iria viver com a família e parentes, e isso era o motivo do *guata* da nossa família.

Entre os anos de 2000 e 2007, sendo este o ano da chegada dos últimos parentes que vieram, foi o momento do *guata* indígena a partir do país Paraguai, em busca de melhores oportunidades. E todos os que chegaram foram muito bem recebidos na aldeia por parentes: tinha direito a tudo, porque o povo se

conhecia. As comunidades ficaram muito felizes com a chegada, e agiram sem nenhum estranhamento com o parente.

Esse comportamento vai mudar mais para a frente: a primeira barreira é a fronteira, e a segunda é a documentação. Também a língua era um pouco diferente. Sem documento, não se tem nenhum direito, a não ser na saúde – ali, até que se tinha seu direito, mas o atendimento no posto era muito precário.

O capitão da comunidade ajudava o povo que precisava de documento. Na época, fazia de tudo para contemplar os parentes. A documentação era mais fácil de fazer para crianças que estudavam: como eu e minha irmã³ éramos estudantes na nova aldeia, os professores e a Funai fizeram documento para nós. Já os meus pais ainda não tinham documento, mas logo o capitão ajudou eles, e fez tudo. Fizeram o nosso cadastro, e isso era uma primeira conquista para nós.

Tanto o capitão quanto o líder da Funai, o chefe, ajudaram os indígenas a fazerem o documento. O idoso, as crianças, o pai de família, todos foram contemplados. Para muitas pessoas do nosso povo guarani, o documento não era nada: eles pensavam que documento era só uma folha simples.

Lembro de uma história, aliás um fato real: um indígena idoso que morava na comunidade, ele sempre dizia que ele tinha documento. Ele dizia que tinha, até que um dia eu e meu pai fomos visitar ele e, por curiosidade, perguntamos sobre o documento. E o senhor mostrou para nós – era uma carteirinha de vacina que ele trouxe da aldeia do Paraguai.

Esta pequena história já diz tudo: que indígena não entende nada de documento.

A migração não deve ser nunca proibida ao povo indígena, como garante uma frase no artigo 231 da Constituição Federal. Somos o povo originário; o indígena guarani são todos desta parte da região, e o que impede ao povo guarani o viver em paz são a fronteira e a documentação que o branco criou.

A migração, ou seja, a circulação, não deve nunca ser proibida para o indígena. Mesmo que o branco fale do povo indígena que este não tem o direito de fazer essas coisas, tem muito indígena guarani que ainda precisa atravessar

¹ Significa “bebedouro do pássaro que parece papagaio”. Essa área atualmente está retomada pelos Guarani: em 2013, tivemos notícias de que outros Guarani da parentela do meu pai conseguiram entrar e morar no Sýi Ygua. É um lugar bem bonito, que tem um pequeno córrego.

a fronteira, nos dois lados da fronteira, para sobreviver no meio da sociedade. A união é importante para o povo indígena da fronteira.

Em geral, o indígena guarani sofre muito com o sistema do branco, principalmente na questão de documentação. Para o indígena, antigamente, era só gostar do lugar. Se ele achava que essa terra daria produtividade em relação ao sustento para sua família, ele ficava ali. Mas, agora, isso não pode mais, o que deixa apavorado o povo indígena, porque há fronteira e documentação. Isso fecha os olhos do povo indígena. Mas é porque o índio guarani é sem fronteira.

A vida do Guarani na fronteira do Paraguai e do Brasil tem separação pela linha. Isso trouxe muito estranhamento entre os parentes guarani nhandeva. A colonização do branco está muito avançada na reserva; por causa disso, houve muita exclusão entre os Guarani Nhandeva, em torno da crítica e do modo de tratamento. Desde 2000, tinha muitas famílias que se mudavam de um lugar da aldeia para outra aldeia. O objetivo do parente que faz isso é conseguir um tratamento melhor, que, no outro lado do Estado Nacional, ou País, não se oferecia, pois não se conseguiam as oportunidades nas áreas de educação e saúde, principalmente.

A família que morava no país Paraguai sabia que no Brasil teria mais oportunidades; e o Guarani antigo sabia que esse lugar era o território deles, e são realmente terras deles. As barreiras que os povos guarani enfrentam são a documentação e a linha da fronteira. Essa barreira não existia antigamente: tudo era livre, por isso ninguém se preocupava no que aconteceria. Quando houve a mudança de lugar, tinha muitos obstáculos e sofrimentos. Tudo era sistema dos *karai*, nos dois lados dos Estados-Nação.

O que ajudava muito era o *kasique* da comunidade, que tinha muita autonomia. Mas, mesmo assim, com tudo isso, no decorrer do tempo isso mudou: cresceu a inveja, e os brancos culpavam o indígena. Por causa disso, no posto de saúde e na escola, durante o atendimento, até agora escutamos esses relatos de quem vem da aldeia do Paraguai: ninguém cuida da saúde, São vários relatos de mortes nos hospitais, isso só por não ter documento. Nesses casos, nem o líder da comunidade consegue impedir. Assim ocorria antigamente.

No ano 2000, foi muito mais bem-aceito ao Guarani atravessar a fronteira. Quem conseguia, aproveitava o estudo e tudo o que o governo dava para a comunidade. Se vivia em comunhão naquela época. Mas, com a mudança, veio a

cultura diferente. A língua tinha mais sotaque do espanhol, mas o que unia era que se falava em guarani.

2.3 Chegada no Brasil

Ao atravessar a fronteira e chegar ao Brasil, encontramos muitos desafios, mas também apoio, e muita esperança de melhorar as condições de vida. Havia a religião da qual éramos seguidores: éramos de missão, enquanto outros eram os rezadores. Vários eram agricultores, e havia muitas crianças. Alguns parentes estavam voltando ao lugar onde eles já tinham vivido um tempo, e a cada ano vinham mais parentes indígenas. O cacique da comunidade dava lugar para os parentes, e assim se vivia, do ano de 2000 a 2007.

Desde então, no lugar, o terreno já se vendia, e a aldeia já ficava cheia. A aldeia era muito melhor de se viver; a educação era de qualidade na aldeia, e era fácil de estudar ali. Já na cidade não, por não ter transporte escolar para os alunos. Na aldeia se dava um jeito de ir à escola, porque a escola ficava perto. Já melhorava muito, porque na escola tinha merenda, e na comunidade tinha cesta básica que a Funai e o governo estadual davam para a comunidade.

A mudança trouxe o conhecimento importante para a sociedade, o que antes não se conseguia colocar em prática, sem oportunidades de praticar o conhecimento. A aldeia Porto Lindo era um lugar de muita circulação do Guarani: os mais velhos, ou seja, os *nhanderu*, sempre diziam que esses lugares são parte do território do povo guarani, que já vivia nesse lugar, e que todos eram indígenas.

Em suma, na aldeia Porto Lindo se conseguiam melhores condições de vida, que antes não se conseguiam, como aposentadoria, cesta básica e aulas na escola na melhor qualidade. Mas isso tudo, esses benefícios, o acesso a eles trouxe uma grande inveja entre os parentes. A liderança da comunidade começou a perseguir os mais envolvidos, principalmente aqueles que participavam mais na política do partido e da capitania. Na época, teve parentes indígenas sendo expulsos da aldeia, e outros que foram ameaçados pelo líder indígena antigo da aldeia.

Com tanta ameaça e conflito, foi acionado o Ministério Público Federal, e um dos líderes indígenas da aldeia pedia a expulsão de todos os parentes e o bloqueio dos benefícios que já havia, inclusive o documento RANI (Registro Administrativo de Nascimento de Indígena) que a Funai fazia para o povo. Houve a explicação

do Ministério Público ao parente envolvido, e também para a liderança da aldeia Porto Lindo. O senhor do Ministério Público falou que o indígena não tem fronteira: que essa linha da fronteira foi feita por não indígenas, e que o dono do país são os *karai*. Mas, desde então, teve a mudança na lei interna, e ninguém conseguia fazer documento facilmente. Aumentou a separação entre os parentes indígenas.

E permanecia o problema na aldeia Porto Lindo. Na época, tinha grupo indígena que tentou voltar à aldeia do Paraguai, mas lá também eles não eram mais aceitos, porque eles diziam que essas famílias já pertenciam no Brasil. E a liderança também já não aceitava mais a mudança. Isso fez com que eles voltassem para aldeia do Brasil na fronteira. Mas, no meio disso, vieram tantos problemas na comunidade, e havia um grupo familiar que não podia mais voltar para o meio da sua própria família.

Refletindo sobre o fato político e o interesse do branco, penso o seguinte. Um dos líderes diz que a aceitação da mudança de novos parentes para a aldeia tinha seu objetivo: era para que a pessoa servisse como eleitor para esse município. Mas, o povo indígena que mudava na comunidade não sabia disso. Lembro que, para o indígena, o documento não é nada, principalmente para quem não sabe ler e escrever.

E ninguém sabia que esse tanto de pessoas em mobilidade espacial também colocaria tanto problema para a aldeia, como o esgotamento do espaço. No decorrer do tempo, já não tinha muito lugar para fazer uma roça no local, e não dava mais para criar animais domésticos. Com isso aumentou o roubo, o estupro e o uso de drogas. E, assim, o capitão não conseguia mais o total domínio da sua comunidade. O problema mais grave foi o aumento dos estudantes que não têm documentos brasileiros, e há muitos doentes também sem documentos, além de crianças, adultos, pais e mães, por vezes a mulher grávida, e com essa circunstância. Tinha parente que já morava fazia muito tempo, e permanecia sem documentos ainda na aldeia. Me questiono: será que nós indígenas é que causamos o problema, ou foi o sistema, ou a barreira de documentos, ou a fronteira?

Os *karai* não dão total apoio para a aldeia. E, assim, os que andavam sem se preocupar em fazer o seu documento ficava sem documento, e até mesmo a família, os filhos todos. Por essa razão, até hoje algumas famílias vivem sem seu documento na reserva da fronteira. E, assim, as crianças e adultos vivem sem

nenhum acesso ao direito dos benefícios e serviços que o estado oferece. Desde então, reflito sobre o fato de que mudar de uma aldeia para outra aldeia tem se tornado muito mais difícil, pois a mudança foi praticamente proibida.

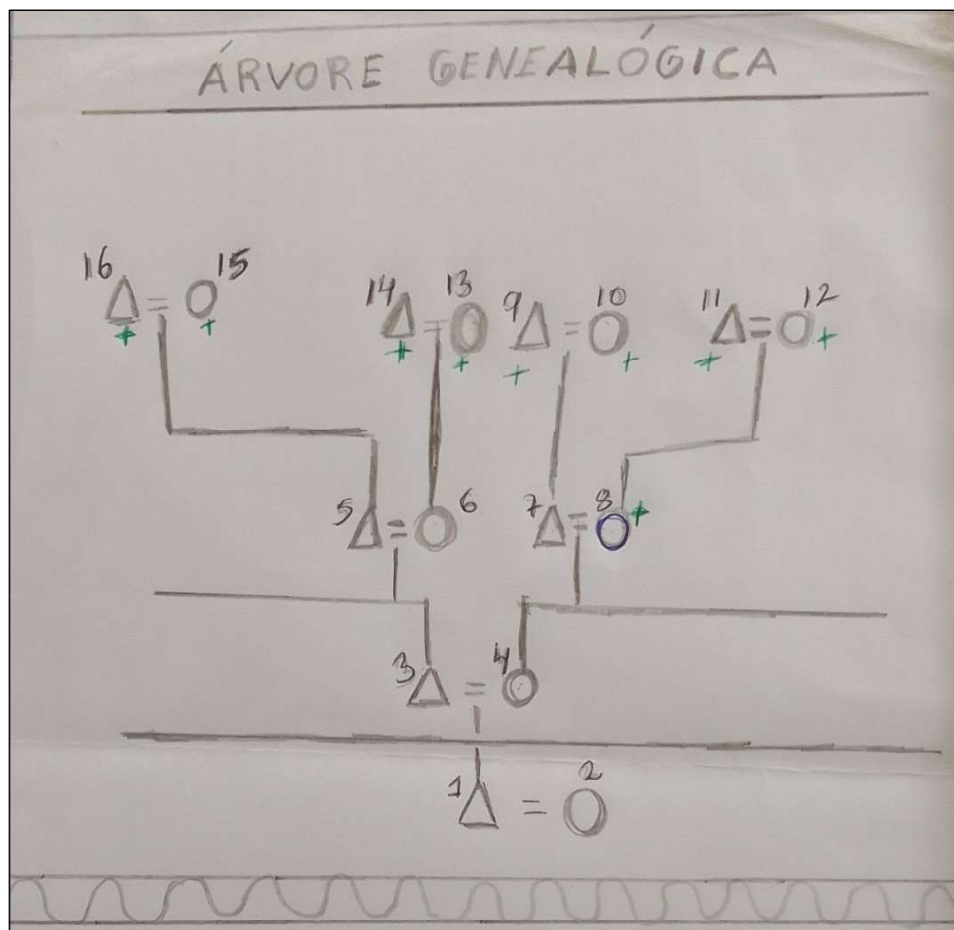
E quem conseguia documentação vivia na exclusão, principalmente quem mudou a partir de 2004. Além dos estranhamentos no sotaque, o aluno sofria discriminação por ser filho de Guarani do Paraguai. Sempre tinha os que falavam que “eram *Brasilgua*”, e os outros eram “*Paraguaigua*”, querendo dizer que quem veio do Paraguai, veio por causa da crise de fome. Também tínhamos muita dificuldade para conseguir emprego para trabalhar na prefeitura: o líder da comunidade não aceitava muito e, com isso, ocorriam mais estranhamentos.

Essa situação vai perdurar até o ano de 2012, porque o maior aliado para se conseguir emprego foi o político candidato a prefeito daquele ano, o Wanderlei Bispo. Foi ele quem deu a oportunidade de emprego para quem a comunidade chamava de *Paraguai gua’i*, mesmo que o líder indígena ignore. O mandato desse prefeito foi muito importante para acabar a exclusão entre os parentes: foi ele que deu a oportunidade, e ele defendia: quem tem documento, não importa de onde você vem, “o indivíduo tem direito, sim”, dizia.

3 MINHA HISTÓRIA FAMILIAR E A PRÁTICA DO GUATA

Para descrever um pouco melhor a história das andanças da minha família, inicialmente vou detalhar um pouco mais, a partir do diagrama de parentesco a seguir (Figura 3). Vou tentar explicar um pouco de cada membro da minha família, onde nasceu e onde morou, ou só onde nasceu e onde faleceu. Este exercício mostra bem a prática do *guata* como algo intrínseco ao modo de ser dos Guarani. Também detalharei melhor a história de vida de três pessoas da minha família: meu bisavô materno, Irma de Brum, meu avô materno, Natalício de Brum, e meu pai, Dionísio.

Figura 3 - Diagrama de parentesco da família Sarate de Brum



Fonte: Ilustração do autor.

1. Onésimo Sarate de Brum, nasceu em Cerro Campín, Paraguai, e mora em Porto Lindo / Jakarey, Brasil, com idade de 32 anos.
2. Anália Vera, nasceu e mora em Porto Lindo / Jakarey, Brasil, com idade de 26 anos.
3. Dionísio Sarate Gonçalves, nasceu em Cerro Lima, Paraguai, e mora em Yvy Katu / Porto Lindo / Jakarey, Brasil, com idade de 59 anos.
4. Matilde de Brum, nasceu em Kajekue, Paraguai, e mora em Yvy Katu / Porto Lindo / Jakarey, Brasil, com idade de 63 anos.

5. Arquile Gonçalves Portilho, nasceu em Ypehü, Paraguai, e mora na mesma região de Ypehü, Paraguai.

6. Salvadora Sarate, nasceu em Fortuna'i, Paraguai, e mora em Yvy Katu / Porto Lindo / Jakarey, Brasil, com idade de 81 anos.

7. Natalício de Brum, nasceu em Takuara, na Região de Sete Quedas, Brasil, e mora em Porto Lindo / Jakarey, Brasil, com idade de 83 anos.

8. Irena Recalde, nasceu em Karapa'i, Paraguai, e faleceu em Corpus Christi, Paraguai.

9. Irma de Brum, nasceu em Dourados, Brasil, e faleceu em Fortuna'i, Paraguai.

10. Venita Moreira, nasceu em Kajekue, Paraguai, e faleceu em Porto Lindo, Brasil.

11. Ugemio Recalde, nasceu em *tekoha* Karapa'i, Paraguai, e faleceu na aldeia Arrojo Mokõi, Paraguai.

12. Modesta Oliveira, nasceu em *tekoha* Karapa'i, Paraguai, e faleceu na aldeia Arrojo Mokõi, Paraguai.

13. Anatalia Benites, nasceu em Laurel, Paraguai, e faleceu em Porto Lindo, Brasil.

14. Demecio Sarate, nasceu em Paso Jovai, Paraguai, e faleceu em Paso Jovai, Paraguai.

15. Juana Portilho, nasceu em Ypehü, Paraguai, e faleceu em Ybyrarobaná, Paraguai.

16. José Domingo Gonçalves, nasceu em Ypehü, Paraguai, e faleceu em Ybyrarobaná, Paraguai.

3.1 Um pouco de minhas origens: Irma de Brum e Natalício de Brum

Meu bisavô materno, Irma de Brum, era indígena da etnia terena. Ele veio de Dourados, onde nasceu, para Ponta Porã, para trabalhar como cortador de erva-mate, mas também como professor na escola na cidade de Ponta Porã. Ele falava fluentemente em língua portuguesa e língua do índio Terena.

Meu avô diz que meu bisavô fugiu da cidade de Ponta Porã porque criou resistência com seu chefe durante seu trabalho. Ele era mineiro de erva, como se

chama quem corta as folhas, e o motivo da briga foi por ele não obedecer ao seu patrão ao cortar o pé de erva com machado. Assim que ele foi visto fazendo esse tipo de coisa, seu patrão disse a ele que iria matá-lo. Ele se assustou com essa ameaça e se defendeu: antes que ele sofresse, foi ele quem começou a agredir o seu patrão, e foi aí que ele que brigou com o próprio patrão.

Desde então, ele fugiu de lá e veio para a aldeia Jakarey (Porto Lindo). Logo depois ele foi ao *tekoha* Kajekue, no Paraguai, onde morava a família nativa dos meus parentes guarani, onde ele se casou com quem seria a mãe do vovô Natalício. A mãe se chamava Urukujá. Ela era uma mulher guarani líder, e muito linda. Ele morou poucos dias lá. Irma trabalhava pela região, e até gostava mais de trabalhar com os brancos, porque ele falava melhor em português. No *tekoha* ele não gostava de morar, porque ele não sabia falar em língua guarani, e assim ele vivia no Paraguai.

Com relação à influência cultural do bisavô terena, durante minhas pesquisas consideramos que não tinha muita influência, porque ele não gostava muito de permanecer no *tekoha* indígena, pois não falava a língua guarani como os demais indígenas dali. Além disso, ele não interferia muito: mesmo que a esposa dele fosse a liderança na *tekoha* Kajekue, ele gostava mais de viver trabalhando para os camponeses no Brasil.

Meu avô Natalício de Brum nasceu na região de Takuara, na fronteira do Brasil, perto do município de Sete Quedas. Ele relatou que o lugar onde tem atualmente a cidade de Sete Quedas, naquela época se chamava região de Cachorrinha. E eles passaram a morar lá com a família, porque naquele tempo tinha guerra civil no Paraguai; o Partido Colorado e o Partido Liberal estavam em disputa. Assim que terminou a crise no Paraguai, ele voltou de novo ao *tekoha* Kajekue, no Paraguai, onde era seu *tekoha* antigo.

Infelizmente, o *tekoha* Kajekue não existe mais hoje em dia: no dia atual, virou fazenda, e, como meu vovô narra, o senhor Irma de Brum, meu bisavô, foi morto já na outra aldeia e foi enterrado na aldeia Fortuna’i, no Cerro Campín. Foi assim que o filho dele, que é o nosso vovô, o Natalício de Brum, nos contou a história do seu pai. E também a minha mãe, Matilde de Brum, relatou sobre o seu avô terena, Irma de Brum. Ele perdeu seu documento brasileiro, porque a esposa dele molhou tudo quando lavou sua roupa no rio. Natalício diz que se lembra até agora onde o pai dele foi enterrado, e a minha mãe Matilde também.

3.2 Meu pai, Dionísio, e nosso *guata*

Ele era cacique na aldeia Fortuna'i. O sonho dele e da nossa mãe Matilde era ver os filhos estudarem como os filhos dos *karai*. E foi essa ideia que mudou o rumo e a estrada deles. Meu pai era capitão, mas ele percebia que ali na aldeia os filhos dele teriam poucas ajudas para continuar seus estudos. E, como eles e todos os nossos familiares eram evangélicos, não ia faltar oportunidades. Logo, então, surgiu vaga para missionário indígena. E, como meu pai e minha mãe pensavam em nosso futuro de estudante, ele aceitou esse trabalho de missionário. Porque a missão se comprometeu em ajudar todos nós.

E foi ali que começamos nosso *guata*. Meu pai entregou sua posse para meu tio Abelino, vendeu tudo o que tinha, e viemos à aldeia Bajada Guasu, onde tinha um lugar chamado de Yvyrajy. E foi ali que ele e nós todos trabalharíamos como missionários indígenas, “ensinando e ganhando almas para nosso senhor Jesus”. Meu pai entrou lá sem contar nada sobre essa ideia de missão, porque nessa aldeia eram poucas as pessoas que conheciam esse tipo de trabalho. E esse trabalho também era muito novo para o morador de lá, e também para nossa família.

No início, fomos muito bem-aceitos lá na aldeia. O capitão Nazário deu para nossa família um lugar bem lindo, onde tem frutas e poço, e também uma casa de sapé. Logo depois, meu pai já começou a pregar a palavra de Deus. Nós fazíamos culto aos domingos às 9h, e na quarta-feira à noite. Assim, a família de lá já começou a gostar do trabalho, e começaram a chegar muita gente. Disso, tanto o capitão quanto o rezador de lá começaram a não gostar e, começou o conflito. Recebemos muitas ameaças de morte – por exemplo, uma parte da comunidade disse que iria se unir e queimar nossa casa, e ao nosso pai também. Então a missão começou a levar isso na justiça do Paraguai.

Eu me lembro que um dia, num sábado, chegou um juiz e um advogado, e o capitão também tinha seu advogado, e fizeram as discussões sobre o ocorrido. Logo então, minha família venceu na justiça: nosso pai podia ser um missionário indígena, morar naquela comunidade e pregar palavra de Deus. E assim aconteceu lá.

Enquanto isso, nós seguimos estudando na pequena cidadezinha de Control, no Paraguai. Mas meu pai não gostou da forma que os líderes da missão nos tratavam. Meu pai tinha salário de 200 mil guaranis por mês (correspondentes

atualmente a 140 reais), e um pequeno apoio com cesta básica. Além disso, onde nós estávamos estudando só tinha até o 6º ano. Eu já havia terminado, e não tinha mais onde estudar. Mas havia outra cidade próxima daquela mesma aldeia, cidade chamada Alvorada, e ali tinha até o 9º ano.

Com essa nossa necessidade de continuar estudando, mais uma vez continuamos nosso *guata*. E mudamos para lá. Mas, quando mudamos, encontramos outros problemas. A escola ficava muito longe; a gente ia a cavalo, de carroça, de bicicleta e até mesmo a pé. Era muito sofrimento. A gente ficava todo sujo, com aquele uniforme branco, de meia branca. Ninguém gostava de nós, com exceção dos professores que viam um pouco do nosso sofrimento. E isso não agradou ao meu pai.

Meu pai e minha família já tinham ligação com a aldeia Porto Lindo. A gente ia ali visitar minha irmã, que casou com um morador de lá. E era ali que meu pai e minha mãe viam como era o tratamento na comunidade, em todas as situações. Como no caso da escola, da ajuda do governo, e também do posto de saúde. Tudo isso encantou minha família. Mas meu pai não queria mudar para a Porto Lindo, porque já via como estava a situação interna dessa aldeia, apesar de ter muita coisa boa. E, por isso, ele optou de ir falar com a liderança ali onde ocorria a retomada de Sombrerito, na região de Sete Quedas.

E mais uma vez continuamos nosso *guata* e, mudamos para ali, em 2004. Meu pai tinha a esperança de que nós todos iríamos estudar lá; mas foi aí que apareceu a fronteira e a documentação. Nós podíamos estudar, até, mas não tínhamos direito a mais nada. Já naquele ano, em 2004, eu decidi, e vim morar na casa da minha irmã, na Porto Lindo, já que ela já morava aqui desde 1996. E meu cunhado conversou com o professor e fez meu registro de nascimento para eu poder estudar. Assim comecei a estudar lá na Escola Tekoha Guarani Pólo. Outros parentes, como tios e primos, a partir do ano de 2000 também se mudaram para lá.

E, em 2007, minha família toda se mudou na aldeia Porto Lindo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2010, aconteceu a segunda retomada de Yvy Katu, liderada principalmente pelas mulheres, cansadas de esperar se resolver a situação da terra de lá. A guerra é entre o sistema, em conflitos com os fazendeiros. Sobre a terra

retomada, observei que a aliança entre os parentes fica mais forte nesse período. Todos veem que tem ameaça de despejo, e toda a comunidade trabalha em coletividade, entre os grupos. Os líderes dominavam seu povo, não importava de qual lugar cada um era. Líder tem que ajudar seu povo.

Considero que o povo guarani, antigamente, não precisava viver em conflito, não tinha fronteira, não tinha documento, nem escola. A nossa escola era completamente diferente. Desde então, o povo guarani vive nesse aglomerado “país”, atormentado pelo sistema do branco, e assim o Guarani de hoje fica dependendo muito do *kasique*.

Não deveria estar assim a comunidade da fronteira. A separação só trouxe a documentação, que o governo colocou entre a comunidade; a documentação e a linha da fronteira. Isso tudo trouxe inveja, discriminação, estranhamento e separação entre os indígenas guarani. O idioma é o mesmo, o sofrimento é o mesmo.

O melhor seria trabalhar em coletivo sempre, para que o povo indígena tenha paz. O indígena ficaria mais forte trabalhando juntos. A aldeia Porto Lindo é uma aldeia livre, mas fica com a porta fechada para mudanças de novos parentes. Não só porque não tem mais espaço, mas também por consequência de crimes envolvendo roubo e de tráfico de drogas. Há entrada muito frequente de drogas nas comunidades, e a criança indígena guarani foi consumida por esse vício de droga. Isso traz muita violência no meio da comunidade. Por isso, acontece muito estupro, e morte física e mental de crianças – e com esse fato o estranhamento continua se alastrando.

Não acontece mais a migração na aldeia, enfim, depois da troca de liderança indígena. Muita coisa mudou. Mas o que eles não aceitaram mais foi o migrante do país vizinho, do Paraguai. Mesmo se for parente próximo.

Avalio que aqui, no país Brasil, o povo indígena é mais atendido pelo governo na questão de programa social. Por esse motivo, tinha muita mudança para essa aldeia da fronteira. Tudo isso era razão para se mudar para o país Brasil. Mas isso também está sendo proibido na atualidade. Contudo, não deveria ser assim, pois os Guarani de qualquer região são todos filhos de tupi-guarani. Portanto todos os indígenas daqui pertencem a esse mesmo espaço. Mudar até que pode, mas conseguir fazer documento é muito difícil. E, sem documento, se vive na exclusão, sem direito nenhum na fronteira.

A falta de documentos é uma das barreiras enfrentadas pelos Guarani da fronteira com Brasil e Paraguai. Esse obstáculo só é percebido pelo migrante indígena da fronteira. Mesmo que seja bem pertinho que fica o parente espacialmente, os parentes ficam divididos e achando que eles são só desse ou daquele país. Mas sabemos, pela História, que fala, que os dois países foram divididos pelos não índios.

O povo guarani deveria ignorar mais o sistema dos *karai* e olhar mais a favor do seu povo, para o próprio parente, e ajudar o indígena guarani. Tinha que ter um único documento: como vivem na fronteira, seria um só documento indígena guarani da fronteira. Ele não deveria ser nem do Brasil nem do Paraguai, porque indígena guarani tem sua cultura, sua própria língua. Sua história indígena guarani está sendo separada por esses dois motivos, que são a documentação e a linha da fronteira. E tanto os *karai* quanto o líder da comunidade têm que entender que nós indígenas somos o povo originário desse lugar e, portanto, não se deve ter barreira para nós indígenas nesses atendimentos na área da educação e da saúde, principalmente.

O *guata* da minha família mostra bem como é a resistência de um povo no seu território. Essa história contada através deste texto, escrita por mim, Onésimo Sarate de Brum, vem dialogar muito com a nossa realidade na fronteira. Também conta o *guata* em busca de um espaço melhor, ou mesmo de uma vida com melhores condições. Contudo, o mundo nunca será o mesmo para essa família que se desloca no mundo atual, porque tiveram que mudar sua forma de viver e a forma de falar na língua, além da forma de se organizar em cada *tekoha* diferente. Mas isso também trouxe novas experiências para toda a minha família. Cabe nunca esquecer que só podemos viver bem em coletividade. Porque isso é o papel principal de um guerreiro guarani da fronteira.

Esta nossa trajetória conta muito na vida de um estudante que superou tudo isso, para conseguir seu sonho de se tornar um professor indígena. No texto, falo sobre mim mesmo, narro como é o sistema de cada *tekoha*, e tudo isso só conta como experiência do *guata* da minha família Sarate de Brum. O texto também teve como inspiração a tese da minha orientadora, professora Rosa Colman (COLMAN, 2015). Fiz, finalmente, um pequeno registro em vídeo, que relata um pouco do *guata* da minha família. O vídeo está no seguinte endereço: <https://youtu.be/PIF6AVe7t0E>.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Marta; BRAND, Antonio; HECK, Egon; PEREIRA, Levi Marques; MELIÀ, Bartomeu. *Caderno Guarani Retã: povos Guarani na Fronteira Argentina, Brasil e Paraguai*. Asunción: Instituto Socioambiental (ISA), 2008.

COLMAN, Rosa Sebastiana. *Guarani Retã e mobilidade mspacial guarani: belas caminhadas e processos de expulsão no território guarani*. 2015. 212 p. Tese (Doutorado em Demografia)- Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2015.

Sobre o autor:

Onésimo Sarate de Brum: Graduado pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Faculdade Intercultural Indígena, na Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, turma de 2017, área de Ciências Humanas.
E-mail: onesimodebrum@gmail.com, **Orcid:** 0000-0001-6215-760X

Recebido em: 18/02/2023

Aprovado para publicação em: 08/08/2023



iconografia

Depois que chegaram os outros

After the others arrived

Yan Leite Chaparro¹
Josemar de Campos Maciel¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v23i51.902>

Resumo: O trabalho iconográfico que segue, tem o objetivo de tecer caminhos por entre os horizontes de violência ocorridas no Tekoha Guapo`y Mirim Tujuky, no município de Amambai, Mato Grosso do Sul, no ano de 2022. Assim se provoca a comunidade científica, a partir de imagens de denúncias produzidas pela Aty Guasu, a Retomada Aty Jovem e a Kuñangue Aty Guasu, a pensar as realidades vividas dos Guarani e dos Kaiowá como contextos de emergências e desastres, e também a buscar saídas pelos escombros, a partir de pesquisas e ações com os movimentos sociais fundamentais para estes povos.

Palavras-chave: os Guarani e os Kaiowá; Tekoha Guapo`y Mirim Tujury; emergências; desastres.

Abstract: The iconographic work that follows aims to weave paths through the horizons of violence that occurred in Tekoha Guapo`y Mirim Tujuky, in the municipality of Amambai, Mato Grosso do Sul, in the year 2022. from images produced by Aty Guasu, Retomada Aty Jovem and Kuñangue Aty Guasu, one provokes the scientific community to think about the lived realities of the Guarani and Kaiowá as contexts of emergencies and disasters, and also looking for ways out of the rubble, based on research and actions with the fundamental social movements for these peoples.

Keywords: the Guarani and the Kaiowá; Tekoha Guapo`y Mirim Tujury; emergencies; disasters.

1 A ESCOLHA ICONOGRÁFICA

Escolhemos como modo de falar, a estética iconográfica, pois compreendemos que para poder falar sobre as violências cometidas contra os Guarani e os Kaiowá que vivem no Mato Grosso do Sul, como o “massacre de Guapo`y”, é necessária uma fala que encontre todos os sentidos da pessoa leitora e os agência.

¹ Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Coloque o corpo de quem lê agenciado pelos contextos de emergências e desastres vividos pelos Guarani e os Kaiowá.

Fala que acontece como uma mapa entre imagens e escritos, o que permite levar a pessoas leitora por lugares que só a produção de um objeto iconográfico permite, um mapa do real. Falamos para todo corpo de quem vê, e não só para os olhos, pois iconografia permite o resultado de uma produção sensível e científica.

Para isso, confeccionamos a partir dos documentos de denúncias presentes nas redes sociais da Aty Guasu², da Retomada Aty Jovem (RAJ)³ e da Kuñangue Aty Guasu⁴, sobre os ataques no Tekoha Guapo`y Mirim Tujury, um caminho por entre imagens e textos, para pensar as realidades vividas pelos Guarani e Kaiowá no tempo contemporâneo, como contextos de emergências e desastres, fabricado por projetos históricos entrecortados pela violência.

Essa escolha acontece como forma de alcançar, e levantar para dentro dos contextos acadêmicos, as denúncias dos Guarani e dos Kaiowá, quando enunciam para todas as pessoas que podem ouvir, as violências históricas que cortam seus corpos, pessoas e territórios há bastante tempo, mas que vem sendo intensificadas nos últimos anos.

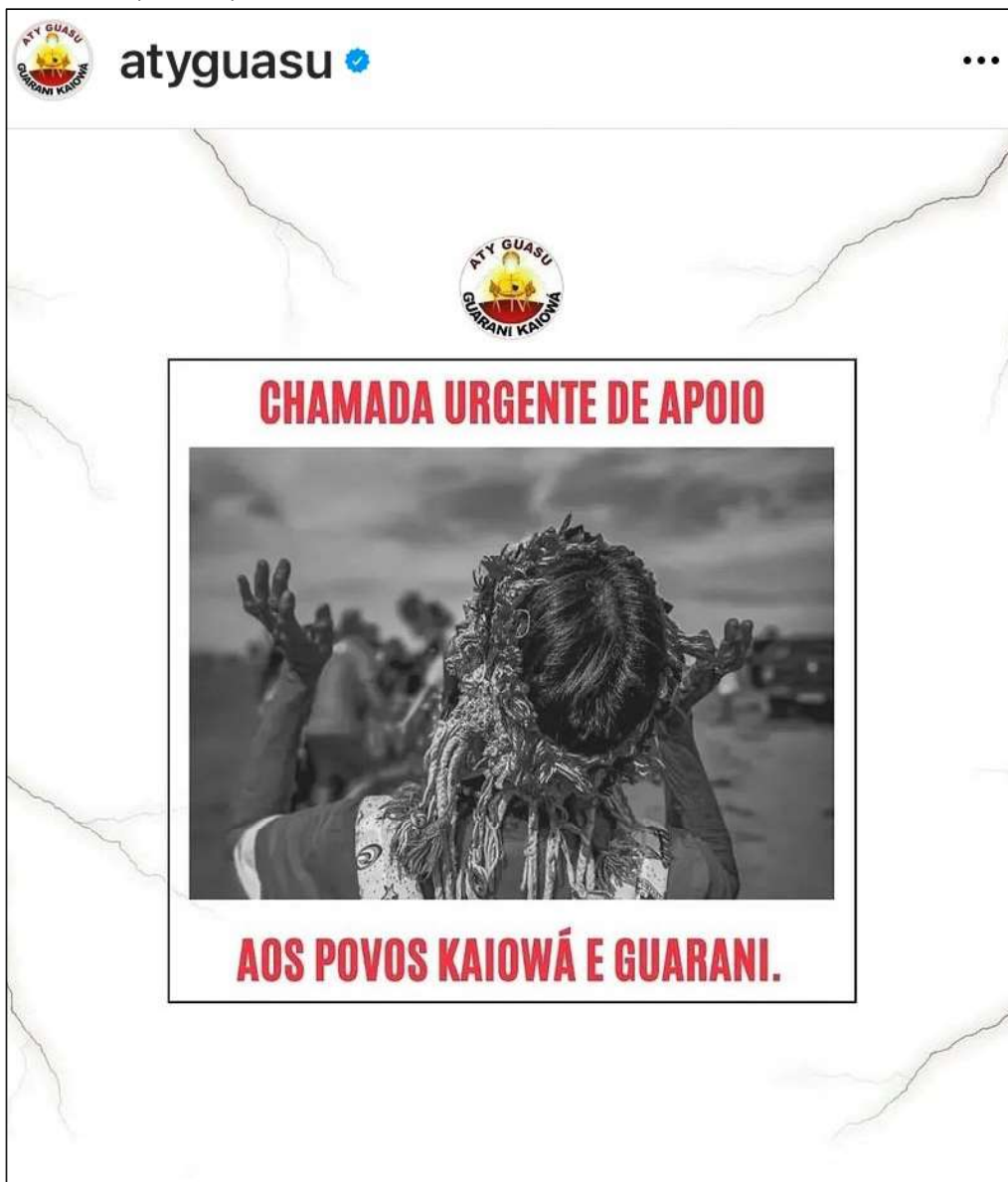
² Grande Assembleia do Povo Guarani e Kaiowá.

³ Grande Assembleia dos Jovens do Povo Guarani e Kaiowá.

⁴ Grande Assembleia das Mulheres do Povo Guarani e Kaiowá.

Depois que chegaram os outros

Figura 1 - Cartaz de pedido de apoio para os Guarani e os Kaiowá socializado nas redes pelo Aty Guasu. Local: Amambai/MS



Fonte: Aty Guasu, 2022.

2 QUANDO A VIOLÊNCIA É UM PROJETO

A categoria de emergências e desastres é definida pela produção de vulnerabilidades psicossociais, ambientais e econômicas de um território, comunidade e coletivo, produção, pois não é algo natural, mas sim produzido socialmente, categoria que se aproxima das realidades dos Guarani e dos Kaiowá de hoje que vivem no Mato Grosso do Sul, pois a vulnerabilidade desses povos é um projeto.

Figura 2- Capsulas de armas de fogo usadas durante o ataque contra os Kaiowá. Local: Amambai/MS



Fonte: Kuñangue Aty Guasu, 2022.

Como lembra Melià (2016, p. 229) “llegaron los “otros” a sus casas y a sus almas”, e são esses outros que historicamente produzem processos alienígenas de violências contra os Guarani e Kaiowá, que inicia-se com a formação da Cia Mate Laranjeira, passando pela Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), e hoje com o avanço cada vez mais predatório da indústria do agronegócio, formação que acontece pela relação entre projetos do Estado e privados, intencionados pela invenção branca de desenvolvimento (CHAPARRO; MACIEL, 2019).

Processos de violências que espoliaram os territórios tradicionais dos Guarani e do Kaiowá, que os levaram à uma realidade de confinamento (BRAND, 1997), e os deixaram, por objetivos estratégicos, em situações de extrema vulnerabilidade, ou melhor, sobreviventes históricos, que sobrevivem em contextos de emergências e desastres.

Figura 3 - Mulher Kaiowá enfrentando o helicóptero usado no ataque contra os Kaiowá. Local: Amambai/MS



Fonte: Kuñangue Aty Guasu, 2022.

Os contextos geram uma ampla gama de sofrimentos psicossociais coletivos. Essa gama pode ser ilustrada, em parte, pelos acontecimentos de extrema violência sofridos pelos Guarani e Kaiowá na retomada Tekoha Guapo`y Mirim Tujury na cidade de Amambai/MS em 2022. São acontecimentos que geram sofrimentos por todas as dimensões humanas que geralmente encontramos em cenários de guerra. Corpos, subjetividades, territórios e meios de subsistências andam sendo violentados diretamente, e o caso do Tekoha Guapo`y Mirim Tujury, revela no presente o recorte da história de processos de violências contra os Guarani e os Kaiowá.

Depois que chegaram os outros

Figura 4 - Enterro do jovem Kaiowá que foi assassinado. Local: Amambai/MS



Fonte: Aty Guasu, 2022.

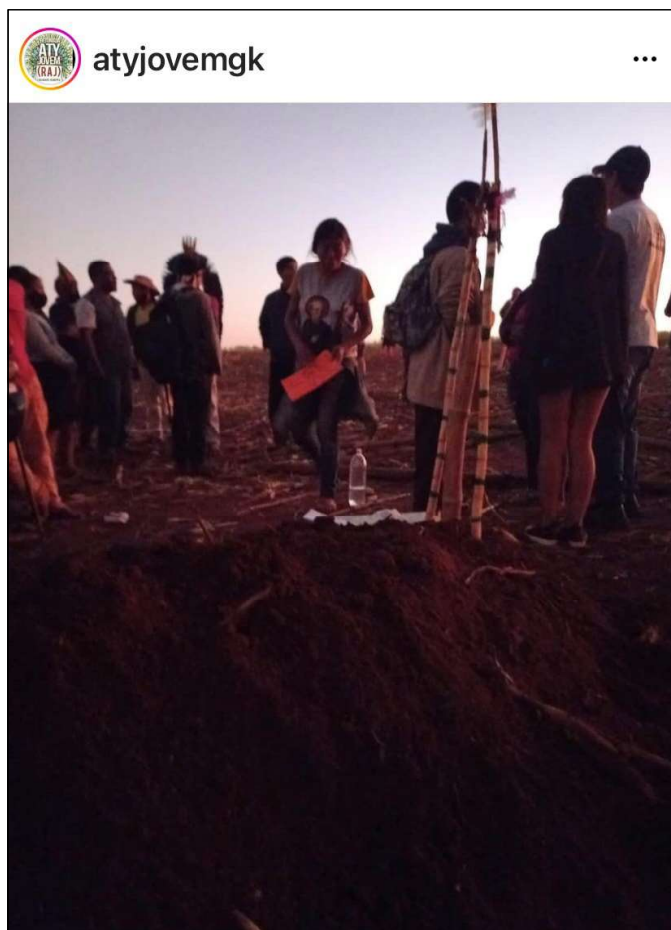
3 QUANDO A VIOLÊNCIA ATRAVESSA NÃO SÓ O VISÍVEL

Seguindo os rastros da fala do xamã Guarani Cantalício Godoi, quando revela que “este é o nosso corpo, a terra” (CHAPARRO; MACIEL, 2019), nos deparamos com uma sensível e concreta complexidade cosmológica e cosmopolítica, pois se

o corpo é a terra, a terra é o corpo, ergue-se uma produção subjetiva particular e que exige uma escuta diferenciada. Deve-se seguir os conceitos nativos.

No segundo semestre de 2022, observamos uma série de ataques sobre o territórios Guarani e Kaiowá que vivem no Mato Grosso do Sul, principalmente nas cidades de Amambai, Naviraí e Iguatemi, ataques que aconteceram entre semanas, e que explicita no tempo presente, os processos de violências e também os processos de resistências que atravessam as realidades dos Guarani e dos Kaiowá, no caso, as retomadas pelos territórios tradicionais.

Figura 5 - Enterro do jovem Kaiowá que foi assassinado. Local: Amambai/MS



Fonte: Retomada Aty Jovem, 2022.

Depois que chegaram os outros

Para uma sociedade onde a articulação natureza/cultura já produz pela própria organização social, territórios de existências (GUATTARI, 2012), a violência sobre o corpo é a violência sobre o território, o que nos redobra a pensar a produção subjetiva e de exterioridades, quando os Guarani e os Kaiowá exigem ao mesmo tempo a justiça social e ecológica.

O professor e pesquisador Eliezer Martins Rodrigues (RODRIGUES; CHAPARRO, 2022), ao tecer suas falas sobre pessoa e natureza, explicita o conceito *Yvypóra* como noção de pessoa para os Guarani, quando o *Yvypóra*, a pessoa, é produzida dentro da articulação das seguintes palavras: *Y* (água), *Yvy* (terra), *Yvyra* (planta) e *Yvyru* (ar), quando o *Yvypóra* é consequência e faz parte da articulação desses sentidos e significados (corpo e terra).

Figura 6 - Cápsulas de projéteis usadas durante o ataque contra os Kaiowá. Local: Amambai/MS



Fonte: Kuñangue Aty Guasu, 2022.

No ato de pensar com os Guarani e os Kaiowá, a palavra-conceito “envolvimento”, para superar as agruras do des/envolvimento, toma frente e se torna uma ferramenta para traduzir uma complexidade cosmológica, que para os Guarani e os Kaiowá é central. Tudo passa e é atravessado por um envolvimento, como explica o professor e pesquisador Kaiowá Eliel Benites (CHAPARRO; MACIEL, 2019). Essa tradução desvenda uma grande gama de conceitos que envolve a íntima relação entre território e modos de existir para os Guarani e os Kaiowá.

A relação entre território e modos de existir pode ser encontrada em Benites (2021, p. 96):

O espaço-tempo de cada conexão, com cada corpo existente no cosmos, foi se acumulando e compondo o próprio corpo do *ñanderuvusu*, criando o seu espaço-tempo quando assumiu uma postura de *tendota* (condutor) de muitos outros corpos, porque passou então a enxergar o mundo através das perspectivas de cada mundo, um *hesapyso* – olhar estendido. Obter de forma cumulada as linguagens e as perspectivas de cada corpo gerou a perfeição do seu ser, porque foi absorvendo a parte positiva, amadurecendo o seu corpo e chegando ao nível muito elevando, o *aguyje* (amadurecimento). Assim, o *ñanderuvusu* criou a partir da sua grande viagem o *teko araguyje* - modo de ser maduro, preparado e perfeito através do *ára*. Um *teko*, no entanto, não está no passado mas *oculto* no presente, possibilitando o equilíbrio de todas as coisas, como a vida na sua diversidade como um todo.

A descrição de Benites (2021), revela a formação do *Teko*, tecida por complexas relações e dimensões que envolve humanos e não-humanos, uma rede que passa pelo envolvimento, quando o território é a terra articulada por muitas dimensões que passam inicialmente pelo levantar de um *Ñanderu*⁵. Noção de território que direciona e nos guia para pensar a produção de existência Guarani e Kaiowá, alinhavada as relação cosmopolítica com os *Teko Jara*.

Benites e Pereira (2021, p. 200), destaca o seguinte processo epistemológico que melhor pode ilustrar esta questão: “As cosmologias sul-americanas confrontam, assim, a proposição do pensamento científico moderno alicerçado na descontinuidade entre natureza e cultura. No caso dos *Ava*, os *teko jára* estão no centro deste confronto”.

Teko Jára são Guardiões que habitam a organização social dos Guarani e dos Kaiowá. São seres que agenciam a totalidade do mundo da experiência a partir de

⁵ Xamã central e fundamental que levanta um *teko*.

Depois que chegaram os outros

relações que produzem a realidade, espaço/tempo, que permitem seguir o fio de Ariadne (LATOIR, 2008) que sintetiza a dinâmica complexa entre envolvimento, natureza e cultura, apresentando-se com continuidade em relação. Retomar o território é retomar a vida.

Figura 7 - Senhora xamã Kaiowá clamando, diante da morte do jovem Kaiowá assassinado. Local: Amambai/MS



Fonte: Kuñangue Aty Guasu, 2022.

Para os Guarani e os Kaiowá, território e modo de existir produzem uma rede entre contextos, discursos e coletivos (LATOIR, 2008), uma vez que, sem o território, não existe o viver. Assim, para garantir a existência, é necessário intimamente o território, pois como lembra o xamã Guarani Cantalício Godoi “somos nascidos da terra” (CHAPARRO; MACIEL, 2019). Se a terra faz parte de todo o extenso aparato cosmológico dos Guarani e dos Kaiowá, por outro lado, são eles e elas, nascidos da terra que são, que a mantém segura, e que a fazem viver, pelo seu modo de existir.

Figura 8 - Cartaz de denúncia socializado pela Aty Guasu sobre os ataques contra os Guarani e os Kaiowá. Local: Amambai/MS



Fonte: Aty Guasu, 2022.

4 RESISTÊNCIAS POR ENTRE SOFRIMENTOS PSICOSSOCIAIS

O que buscamos apresentar com a iconografia, foi voltar cada vez mais a atenção para a realidade dos Guarani e dos Kaiowá que vivem no Mato Grosso do sul, como contextos de emergências e desastres. Provocação que acontece como exigência ética, e fica para a pessoa que se dispõe a ver, sentir e ler.

A denúncia apresenta-se, assim, como reflexão, que precisa habitar os debates, conversações e pesquisas com os Guarani e os Kaiowá, possibilitando a formação de estratégias de novas pesquisas e de ações para dentro dos movimentos sociais Guarani e Kaiowá (Aty Guasu, Retomada Aty Jovem e Kuñangue Aty Guasu), seguindo resistências para atravessar o terror (TAUSSIG, 1993), os sofrimentos psicossociais vividos diariamente pelos homens, pelas mulheres, pelos jovens e pelas crianças Guarani e Kaiowá.

Esta iconografia são corpos que exigem justiça psicossociais, pois os sofrimentos apresentados pelas imagens produzem subjetivações que precisam emergencialmente serem cuidadas coletivamente, ao mesmo tempo que precisam encontrar espaço nos debates científicos da etnologia Guarani e da Psicologia, quando são os corpos, a terra e o modo de existir que sofre a cada ataque, e que provavelmente deve estar acontecendo neste exato momento.

Figura 9 - Velório do jovem Kaiowá que foi assassinado durante os ataques contra os Guarani e os Kaiowá. Local: Amambai/MS.



Fonte: Retomada Aty Jovem, 2022.

REFERÊNCIAS

BENITES, E. *A Busca do Teko Araguayje (Jeito Sagrado de Ser) nas Retomadas Territoriais Guarani e Kaiowá*. 2021. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, 2021

BENITES, E.; PEREIRA, L. Os conhecimentos dos guardiões dos modos de ser – Teko Jará – habitantes de patamares de existência tangíveis e intangíveis e a produção dos coletivos Kaiowá e Guarani. *Tellus*, Campo Grande, ano 21, n. 44, p. 195-226, 2021 .

Depois que chegaram os outros

BRAND, A. *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da palavra*. 1997. 405p. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

CHAPARRO, Y.; MACIEL, J. *Este é o nosso corpo, a terra: caminhos e palavras Avá Guarani/Ñandéva para além do fim do mundo*. Ponta Grossa: Editora Monstro dos Mares, 2019.

GUATTARI, F. *As três ecologias*. 21. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LATOUR, B. *Jamais Fomos Modernos*. 4. reimp. Rio de Janeiro, Editora 34, 2008.

MELIÀ, B. *Caminho Guarani, guarani rape: de lejos venimos hacia más lejos caminamos, mombyrygui niko jaju mombyryvénte ko Jaguata*. Asunción: CEPAG, 2016.

RODRIGUES, E.; CHAPARRO, Y. *Modos de Existir e Mitos Guarani Nhandeva: palavras que seguram os mundos*. Paraíba: Editora Terra Sem Amos, 2022.

TAUSSIG, M. *Xamanismo, Colonialismo e o Homem Selvagem: um estudo sobre o terror e a cura*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

Sobre os autores:

Yan Leite Chaparro: Doutorando e mestre em desenvolvimento local pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Integrante do Grupo de Pesquisa Estudos Críticos do Desenvolvimento/CNPq, do Laboratório de Humanidades/Labuh e do Grupo de Estudos Filosofia Ameríndias/OuVi. Psicólogo e Pesquisador. **E-mail:** yanchaparro@gmail.com, **Orcid:** 0000-0002-7058-2988

Josemar de Campos Maciel: Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Mestre em psicologia pela UCDB. Graduado em Filosofia pelas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (UNIFACC-MT). Professor no Mestrado em Desenvolvimento Local na UCDB. **E-mail:** maciel50334@yahoo.com.br, **Orcid:** 0000-0001-8277-9422

Recebido em: 19/09/2022

Aprovado para publicação em: 18/08/2023

