

Tellus



UCDB

Universidade Católica Dom Bosco
Instituição Salesiana de Educação Superior

Chanceler

Pe. Gildásio Mendes dos Santos

Reitor

Pe. Ricardo Carlos

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Hemerson Pistori

Tellus / Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações
Indígenas - NEPPI, ano 16, n. 30, jan./jun. 2016. Campo
Grande : UCDB, 2001 -
Semestral - 190 p.

ISSN Impresso 1519-9452

ISSN Eletrônico 2359-1943

1. Populações indígenas - Periódicos I. UCDB - Núcleo
de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas - NEPPI.

Clélia Takie Nakahata Bezerra
Bibliotecária - CRB n. 1/757

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 - IUPERJ (<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 16
Número 30
jan./jun. 2016
p. 1-190

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

Direitos desta edição reservados à **Editora UCDB**

Membro da Associação Brasileira das Editoras Universitárias (ABEU)

Coordenação de Editoração: Ereni dos Santos Benvenuti

Editoração Eletrônica: Glauciene da Silva Lima

Revisão: Maria Helena Silva Cruz

Capa: O objeto é uma boneca da etnia bororo (Powári onaregêdu) com pinturas representativas do clã Bokodori. A peça está registrada no acervo do Museu das Culturas Dom Bosco (MCDB) sob o n. 10.805. Imagem cedida pelo MCDB.

Autor da foto: Sérgio Sato

Manipulação da imagem: João Felipe Abrahan

Criação e arte final: José Francisco Sarmento Nogueira

Editor Responsável

Georg Lachnitt - MSMT - NEPI/UCDB

Comissão Editorial

Adir Casaro Nascimento - PPGE/UCDB

Carla Fabiana Costa Calarge - MCDB/UCDB

Eva Maria Luiz Ferreira - NEPI/UCDB

José Francisco Sarmento - NEPI/UCDB

Leandro Skowronski - NEPI/UCDB

Lenir Gomes Ximenes - UCDB

Conselho Editorial

Ángel Espina Barrio - USAL/Espanha

Antonella Tassinari - UFSC

Antonio Carlos de Souza Lima - MN-UFRJ

Antonio Hilário Aguilera Urquiza - UFMS

Beatriz Landa - UEMS

Daniel Mato - UNTREF/Argentina

Deise Lucy Montardo - UFAM

Dominique Tilkin Gallois - USP

Esther Jean Langdon - UFSC

Flávio Braune Wiik - UEL

Graciela Chamorro - UFGD

Inge Sichra - UMSS/Bolívia

Josè Zanardini - UCA/Paraguay

Levi Marques Pereira - UFGD

Marcelo Marinho - UNILA

Márcio Ferreira da Silva - USP

Maria Augusta de Castilho - UCDB

Manuel Ferreira Lima Filho - UFG

Marta Azevedo - UNICAMP

Miguel Alberto Bartolomé - INAH/Mexico

Mônica Thereza Soares Pechincha - UFG

Nádia Heusi Silveira

Neimar Machado de Sousa - UFGD

Pedro Ignácio Schmitz - UNISINOS

Rodrigo de Azeredo Grünewald - UFGC

Roque de Barros Laraia - UnB

Rosa Sebastiana Colman

Ruth Montserrat - UFRJ

Wilmar D'Angelis - UNICAMP

Pareceristas Ad Hoc

Edir Pina de Barros

Jorge Eremites de Oliveira - UFPEL

Graziella Reis de Sant'Ana - UFGD

Thiago Leandro Vieira Cavalcante - UFGD

Carlos Magno Naglis Vieira - UCDB



Editora UCDB

Av. Tamandaré, 6.000 – Jardim Seminário

79117-900 – Campo Grande, MS

Tel.: (67) 3312-3373

www.ucdb.br/editora – editora@ucdb.br

Editorial

O Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI) tem a honra de publicar o trigésimo número da Revista TELLUS, em seu décimo sexto ano de veiculação. Atualmente, a Revista é editada principalmente em formato digital e configura-se como um espaço privilegiado e exclusivo às temáticas dos povos indígenas.

Neste número, destacamos a presença de autores indígenas nas seções de Artigos, Iconografia e Escritos Indígenas. Para a Comissão Editorial, essa representatividade evidencia uma transformação no espaço ocupado por esses povos, resultado de suas presenças na academia. Se antes os autores indígenas participavam, quase exclusivamente, da Seção Escritos Indígenas, com relatos e memórias, hoje se fazem presentes como protagonistas de pesquisas relacionadas às suas etnias e comunidades. Isso significa, também, que a Revista Tellus se afirma enquanto um meio escolhido por esses sujeitos para a veiculação de suas pesquisas.

Boa leitura!

Dr. Pe. Georg Lachmitt
Editor

Sumário

Artigos

- Caracterização sociodemográfica dos Guarani no Paraguai e no Brasil segundo o último Censo Demográfico de cada país..... 11
Sociodemographic characterization of the Guarani in Paraguay and Brazil according to the last Census in each country 11
Rosa Colman
Marta Azevedo
- Experiências inovadoras na formação de professores indígenas a partir do Método Indutivo Intercultural no Brasil 39
Innovative experiences in training indigenous teachers from the Intercultural Inductive Method in Brazil..... 39
Maxim Repetto
Lucilene Julia da Silva
- Na trilha dos Urupás: estudos de antropologia etnopedagógica 61
On the track of Urupás: anthropology studies etnopedagogia..... 61
Josélia Gomes Neves
- A diáspora Guaná (Terena) no pós-guerra da Tríplice Aliança e os reflexos em seus territórios no estado de Mato Grosso do Sul 89
The Guaná Terena diaspora in the Triple Alliance post-war and the reflexes in their territories in Mato Grosso do Sul State..... 89
Lindomar Lili Sebastião
- Algumas considerações sobre a educação da criança Xavante 111
Some considerations about the education of Xavante children..... 111
Martinho Tsire Edi Tsawewa
Alceu Zoia
- Os Terena e a escrita da história 133
Terena people and the writing of history 133
Lenir Gomes Ximenes

Documento

- Os documentos do SPI como fontes para a história indígena 153
The SPI documents as sources for indigenous history 153
Eva Maria Luiz Ferreira
Lenir Gomes Ximenes

Escrito indígena

- Aldeia Bálsamo, Rochedo, MS: olhar de um filho seu..... 169
Aldeia Bálsamo, Rochedo, MS: a look from your son 169
Gleison Vasconcelos Figueiredo

Iconografia

Uma apresentação iconográfica dos rituais religiosos/culturais Terena na Aldeia Buriti, MS	177
<i>A iconographic representation of religious/cultural rituals in Terena Buriti Village.....</i>	<i>177</i>
Eder Alcântara Oliveira	



artigos

Caracterização sociodemográfica dos Guarani no Paraguai e no Brasil segundo o último Censo Demográfico de cada país

Sociodemographic characterization of the Guarani in Paraguay and Brazil according to the last Census in each country

Rosa Colman¹
Marta Azevedo²

DOI: [http://dx.doi.org/10.20435/2359-1943-2016-v.16-n.30\(01\)](http://dx.doi.org/10.20435/2359-1943-2016-v.16-n.30(01))

Resumo: Este trabalho apresenta informações levantadas no último censo do IBGE no que diz respeito ao perfil dos Kaiowá e Guarani do Brasil e de Mato Grosso do Sul e suas características sociodemográficas, fazendo uma reflexão sobre as relações entre as diferentes gerações e dados sobre os Guarani no Paraguai a partir do último Censo, principalmente, sobre os Mbya. Serão utilizados os dados do Banco Multidimensional de Estatística (BME), referentes ao Censo Demográfico de 2010, além dos resultados do Censo Demográfico Indígena do Paraguai. Conclusões iniciais indicam que, para as populações indígenas, a inclusão da categoria nos Censos Demográficos no Brasil a partir de 1991 e, mais recentemente, o deslocamento da pergunta de cor/raça para o questionário do universo no Censo Demográfico de 2010, e a ampliação da pergunta por etnia e língua falada, têm representado importantes avanços na produção de dados para uma melhor caracterização sociodemográfica dessas populações.

Palavras-chave: Kaiowá, Mbya e Guarani; características sociodemográficas; perfil etário.

Abstract: This paper presents information gathered from the last IBGE (Brazilian Institute of Geography and Statistics) Census concerning the profile of the Kaiowá and Guarani of Brazil and Mato Grosso do Sul and their sociodemographic characteristics, making a reflection

¹ Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.

² Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, São Paulo, Brasil.

Sobre as autoras:

Rosa Colman: Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestre em Desenvolvimento Local pela Universidade Católica Dom Bosco. Doutorado em Demografia pela UNICAMP. Atualmente é professora na área de ciências humanas na Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados (FAIND/UFGD). E-mail: rosacolman01@yahoo.com.br

Marta Azevedo: Graduada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo. Doutora em Demografia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente é coordenadora do Núcleo de Estudos de População Elza Berquó (NEPO), da UNICAMP e professora do Programa de Pós-Graduação em Demografia do IFCH/NEPO/UNICAMP. E-mail: marta@nepo.unicamp.br

about the relations between the different generations and data about the Guarani in Paraguay from the last census, mainly the Mbya. Data from the BME (Multidimensional Bank of Statistics) referring to the 2010 Census and the results of the Indigenous Paraguayan Census will be used. Initial findings indicate that for indigenous peoples, the inclusion of the category in the Demographic Census in Brazil since 1991 and, more recently, the shift of the question about color/race for the survey universe in the Demographic Census 2010 and the expansion of question about ethnicity and language spoken, has represented important advances in the production of data for better socio-demographic characterization of these populations.

Key words: Kaiowa, Mbya and Guarani; sociodemographic characteristics; age profile.

INTRODUÇÃO

Para que os estudos demográficos e antropológicos sobre povos indígenas avancem significativamente no Brasil, é preciso melhorar os dados sobre esses povos (AZEVEDO, 2011). O desafio, para que os povos indígenas exerçam de fato seus direitos de cidadania plena, é poder contar com “información relevante, confiable, oportuna, desagregada y culturalmente pertinente, que permita conocer sus condiciones de vida y las inequidades que los afectan y facilite la formulación de políticas públicas inclusivas” (DEL POPOLO; SCHKOLNIK, 2013, p. 207).

Outro desafio é a disponibilização e disseminação desses dados, e isto implica contar com ferramentas de caráter técnico, mas também político, que é um importante recurso para que esses povos indígenas possuam uma maior participação nas ações que lhes dizem respeito. Essa demanda por informações deve ser parte das demandas dos povos indígenas e às quais os Estados se obriguem a responder.

Com relação à melhora e qualidade das informações sobre os povos indígenas, principalmente nos censos demográficos da última rodada, 2010, tem-se avançado muito. Os países estão aplicando as recomendações internacionais surgidas a partir dos debates entre os institutos de estatística, organizações indígenas, intelectuais da área e os organismos de cooperação internacional (DEL POPOLO; SCHKOLNIK, 2013).

A inclusão do tema étnico nos Censos Demográficos, em geral, tem sido bastante discutida, e percebem-se grandes avanços nos países da América Latina. Segundo a avaliação do CELADE/CEPAL (2009, p. 5):

En los últimos años se constata un mayor interés en identificar los pueblos indígenas y afrodescendientes en los censos de población, según lo han recomendado los organismos internacionales. En la ronda de censos de 2000, hubo un avance en este sentido, puesto que 17 de 19 países incor-

poraron preguntas para la identificación de la población indígena y/o afrodescendiente en el cuestionario censal.

O movimento indígena também tem reivindicado a inclusão de informações específicas sobre seus povos, apoiados em vários documentos, dentre os quais podemos citar a própria Constituição dos países, a Convenção 169 da OIT e, ultimamente, a Declaração dos Povos Indígenas da ONU, de 13 de setembro de 2007, principalmente, em dois artigos:

Artigo 15

Os povos indígenas têm direito a que a dignidade e a diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações sejam devidamente refletidas na educação pública e nos meios de informação pública.

[...]

Artigo 16

Os povos indígenas têm o direito de estabelecer seus próprios meios de informação, em seus próprios idiomas, e a acessar a todos os demais meios de informação não indígenas sem discriminação alguma³.

De acordo com o documento da CEPAL, na América Latina⁴ já se desenvolveram duas experiências: Paraguai e Bolívia:

[...] sabemos que la región cuenta con censos y ha avanzado a censos específicos de poblaciones indígenas como el Paraguay y el Estado Plurinacional de Bolivia. Sabemos que las modalidades utilizadas principalmente se han basado en la auto identificación y en preguntas del lenguaje hablado [...]. (CEPAL, 2009, p. 15).

Segundo o relatório da CEPAL (2014), a América Latina tem 826 povos indígenas, com 45 milhões de pessoas que representam 8,3% da população total da região. A Bolívia, com 6,2 milhões de indígenas que representam 62,2% de seus habitantes, é o país da América Latina com a maior porcentagem de população indígena. O México conta com 17 milhões de cidadãos indígenas, o que significa 15,1% de sua população. Os outros países com grande população indígena são Peru, com 7 milhões, ou seja, 24% da população e Guatemala, com 5,9 milhões, 41% da população⁵.

³ Disponível em: <http://www.cimi.org.br/pub/publicacoes/1191526307_Encarte299.pdf>.

⁴ En esta década, además, cuatro países de la región llevaron a cabo censos indígenas (Costa Rica, el Paraguay y la República Bolivariana de Venezuela) y una encuesta complementaria a la población indígena (la Argentina). En estos casos se trató de medir las variables convencionales, a fin de mantenerla comparabilidad con la población no indígena, además de incluir aspectos específicos de los distintos pueblos, lo cual permite calcular algunos indicadores culturalmente pertinentes. Estas experiencias lograron avances importantes en materia de participación indígena, aunque no estuvieron exentas de dificultades (DEL POPOLO, 2008 apud CEPAL, 2009, p. 62-63).

⁵ Equador com 1 milhão, 7%, Colômbia com uma população indígena de 1,6 milhão, que corresponde 3,4% da população, Chile possui uma população indígena de 1,8 milhão que significa

Os povos Guarani encontram-se atualmente distribuídos pela Bolívia, Paraguai, Uruguai, Brasil e Argentina, e a sua língua, com suas variações, é única e falada por todos esses grupos nesses países. Por essa razão, a língua guarani pode ser considerada como “língua histórica” do MERCOSUL.

Os Kaiowá e os Guarani integram um tronco maior, o dos Povos Guarani que, além destes, agrupam os Mbya e os Guarani Ocidentais; estes últimos ainda se subdividem em Chiriguanos (Áva e Simba, também conhecidos como Izoseños) e Guarani Ñandéva, na Bolívia e no noroeste (províncias de Salta e Jujui) da Argentina. No Paraguai, também residem os Axé Guayaki, os Guarani Ocidentais e Guarani Ñandeva (do mesmo grupo da Bolívia) que também são considerados Guarani (COLMAN, 2015).

Os Guarani-Ñandéva⁶ se autodenominam como Guarani, na região de Mato Grosso do Sul, e os Guarani-Kaiowá (Paĩ Tavyterã, no Paraguai) se autodenominam como Kaiowá. Por isso, neste estudo, utilizamos apenas a denominação Kaiowá e Guarani para identificar os Guarani Kaiowá e os Guarani Ñandeva. Ao nos referir aos diversos povos guarani, utilizamos o termo ‘os Guarani’ (COLMAN, 2007).

O estado de Mato Grosso do Sul (Brasil) concentra a segunda maior população indígena morando em terras indígenas (aldeias) no Brasil, perdendo apenas para o estado do Amazonas. Segundo os dados do Censo Demográfico 2010 a população indígena no Mato Grosso do Sul é de 77.025 pessoas. No Brasil, a população guarani, segundo esse mesmo censo (IBGE, 2010), é de 67.523 e, na região Centro Oeste, sabendo-se que a maioria dos Guarani se concentram no Mato Grosso do Sul, é de 43.556.

Entre os Kaiowá e Guarani do Mato Grosso do Sul, nos grupos de 0 a 14 anos se concentra quase a metade da população total, 49,68%, e as mulheres em idade reprodutiva, entre 15 a 49 anos somam 41,84 % do total de mulheres. Dentre as questões levantadas em relação à população jovem, com altas taxas de fecundidade, principalmente se compararmos com as do Estado do MS, está a das relações geracionais conflituosas entre jovens e idosos, aumentadas pela falta de espaço físico que passam os Guarani.

O Paraguai tem o mérito de ter realizado quatro Censos Indígenas, e podemos constatar que, a cada pesquisa, foi possível melhorar a coleta de dados e incluir novos itens. Sem dúvida, os últimos Censos de 2002 e 2012 apresentam informações mais completas.

11% e Nicarágua tem 520 mil indígenas, 8,9% de sua população.

⁶ No Paraguai são denominados Ava Guarani. Também são identificados como Chiripa, Ava Katuete e outros.

OS GUARANI NO PARAGUAI SEGUNDO CENSO DEMOGRÁFICO INDÍGENA DE 2012

No Paraguai, em 2012, a taxa de fecundidade total das mulheres indígenas já apresentou queda. De 6,3 foi para 4,5 (DGEEC, 2012). Na tabela 1, a seguir, consta a TFT para os indígenas dos grupos da família linguística Guarani. As mais altas são dos Grupos Mbya e Aché, e as mais baixas são dos Guarani Ocidentais e dos Guarani Ñandeva, ambos da região do Chaco paraguaio.

Tabela 1 - Taxa de fecundidade total Indígenas da família linguística Guarani, segundo Povo Indígena - Paraguai - 2012

Mbya	6,7
Ava Guarani	5,5
Paĩ Tavyterã	5,4
Guarani Ñandeva	4,5
Guarani Occidental	3,6
Aché	6,0
Todos os indígenas	4,5

Fonte: DGEEC, 2012.

Um dado que revela a abrangência da territorialidade Guarani está expresso na tabela 2, a seguir. Com o dado sobre local de nascimento, observam-se as etnias e os países de nascimento, principalmente Brasil e Argentina. Chama a atenção que, dos Kaiowá/Paĩ Tavyterã, 100% dos que nasceram fora do Paraguai nasceram no Brasil. Assim como os Ava Guarani que, em sua grande maioria, os que nasceram em outros países nasceram no Brasil. Por outro lado, o dado revela que, da população total de 61.902 Guarani, a grande maioria, 98,05%, nasceu no próprio Paraguai.

Tabela 2 – População indígena por país de nascimento, segundo povo da família linguística Guaraní - Paraguai - 2012

Povo (Família linguística Guaraní)	População total	População nascida no Paraguai	País ou região de nascimento					País não declarado	Não declarado
			População nascida no exterior	Argentina	Bolívia	Brasil	Resto do mundo		
Ava Guaraní	17.921	17.632	61	-	-	59	-	2	228
Ache	1.884	1.875	-	-	-	-	-	-	9
Guaraní Occidental	3.587	3.476	12	3	7	2	-	-	99
Mbya Guaraní	20.546	20.067	21	18	-	2	-	1	458
Pa'i Tavyterã	15.494	15.280	50	-	-	50	-	-	164
Guaraní Nandéva	2.470	2.367	4	-	1	3	-	-	99
Total	1.902	60.697	148	21	8	116	-	3	1.057

Fonte: DGEEC, 2012.

Em 2012, com relação à população Guarani, há um processo também de urbanização. Chamamos a atenção sobre os Paĩ Tavyterã que permanecem 100% em áreas rurais, como vemos na tabela 3. Na verdade, 93,95% da população indígena vive na área rural no Paraguai. Entre os Guarani, essa porcentagem é de 92,46%, situação muito próxima à vivida pelos Guarani em MS:

Tabela 3 – População indígena por área urbana e rural e sexo, segundo povo - Paraguai - 2012

Povos (Família Linguística Guarani)	Total			Área e sexo					
				Urbana			Rural		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Guarani Occidental	3.587	1.828	1.759	2.314	1.156	1.158	1.273	672	601
Ache	1.884	1.001	883	67	37	30	1.817	964	853
Ava Guarani	17.921	9.296	8.625	706	356	350	17.215	8.940	8.275
Mbya Guarani	20.546	10.676	9.870	470	266	204	20.076	10.410	9.666
Paĩ Tavyterã	15.494	7.834	7.660	-	-	-	15.494	7.834	7.660
Guarani Nãndéva	2.470	1.254	1.216	186	93	93	2.284	1.161	1.123
Total	61.902	31.889	30.013	3.743	1.908	1.835	58.159	29.981	28.178

Fonte: DGEEC, 2012.

A tabela 4, a seguir, mostra a população pertencente à família linguística guarani por grupos Guarani, por ano censitário.

Tabela 4 - População Guarani por ano Censitário e grupos Guarani no Paraguai - 1981 a 2012

Grupos Guarani	1981	1992	2002	2012
Mbya	2.460	4.744	14.324	20.546
Avá Guarani	4.500	6.918	13.430	17.921
Paí Tavytera	4.986	8.026	13.132	15.494
Guarani Ñandeva	1.024	1.827	1.984	2.470
Guarani Occidental	1.464	1.254	2.155	3.587
Ache	377	639	1.190	1.884
Total	14.811	23.408	46.215	61.902

Fonte: DGEEC, 2012.

A tabela 5, a seguir, apresenta a população indígena total da família linguística Guarani, por sexo, segundo grandes grupos etários no Paraguai, a partir do III Censo Nacional Indígena de Población y Viviendas, DGEEC, 2012.

Tabela 5 - População indígena da família linguística Guarani, por sexo, segundo grandes grupos de idade - Paraguai - 2012

Grupos de idade	Homem	%	Mulher	%	Total	%
0 a 14 anos	15.200	47,67%	14.356	47,83%	29.556	47,75%
15 a 49 anos	13.992	43,88%	13.406	44,67%	27.398	44,26%
50 anos e +	2.697	8,46%	2.251	7,50%	4.948	7,99%
Total	31.889	100,00%	30.013	100,00%	61.902	100,00%

Fonte: DGEEC, 2012.

Essa tabela apresenta a distribuição etária da população indígena da família linguística Guarani, por sexo, segundo os grandes grupos etários, e se observa uma população jovem, com 47,75% concentrada nas idades 0 a 14 anos, o que indica que a taxa de fecundidade ainda é alta. A razão de dependência também é alta: 52,25 % estão concentrados na população mais velha e no segmento com menos de 15 anos, 47,75%. Assim, se considerarmos o grupo de 15 a 49 e 50 anos e mais da PIA (População em Idade Ativa), que somam 52,25%, este representa, ainda, uma dependência considerável. Mas, como nos alerta a DGEEC (2002), é preciso ter presente que a população indígena não dá importância à idade cronológica das pessoas, a tal ponto que algumas pessoas desconhecem sua idade.

Nas tabelas seguintes, é apresentada a população indígena por grupos Guarani, por sexo, segundo grandes grupos etários no Paraguai, a partir do III Censo Nacional Indígena de Población y Viviendas, DGEEC, 2012. No geral apresenta-se uma população mais concentrada entre 0 e 14 anos. Entretanto, existe o caso dos Guarani Occidental, com maior concentração (mais de 50%) entre 15 a 49 anos. É nesse grupo também que aparece a maior porcentagem de idosos (11,82%). No outro extremo, estão os Mbya Guarani, apresentando a maioria da população entre 0 e 14 anos.

Tabela 6 – População indígena Ava Guarani, por sexo, segundo grandes grupos de idade – Paraguai – 2012

Grupos de idade	Homem	%	Mulher	%	Total	%
0 a 14 anos	4.477	48,16%	4.209	48,80%	8.686	48,47%
15 a 49 anos	4.086	43,95%	3.811	44,19%	7.897	44,07%
50 anos e +	733	7,89%	605	7,01%	1.338	7,47%
Total	9.296	100,00%	8.625	100,00%	17.921	100,00%

Fonte: DGEEC, 2012.

Tabela 7 – População indígena Guarani Occidental, por sexo, segundo grandes grupos de idade – Paraguai – 2012

Grupos de idade	Homem	%	Mulher	%	Total	%
0 a 14 anos	683	37,36%	632	35,93%	1.315	36,66%
15 a 49 anos	930	50,88%	918	52,19%	1.848	51,52%
50 anos e +	215	11,76%	209	11,88%	424	11,82%
Total	1.828	100,00%	1.759	100,00%	3.587	100,00%

Fonte: DGEEC, 2012.

Tabela 8 – População indígena Aché, por sexo, segundo grandes grupos de idade – Paraguai – 2012

Grupos de idade	Homem	%	Mulher	%	Total	%
0 a 14 anos	491	49,05%	435	49,26%	926	49,15%
15 a 49 anos	396	39,56%	373	42,24%	769	40,82%
50 anos e +	114	11,39%	75	8,49%	189	10,03%
Total	1.001	100,00%	883	100,00%	1.884	100,00%

Fonte: DGEEC, 2012.

Os Mbya Guarani, apresentam a maioria da população entre 0 e 14 anos como podemos observar na tabela 9, a seguir.

Tabela 9 – População indígena Mbya Guarani, por sexo, segundo grandes grupos de idade – Paraguai – 2012

Grupos de idade	Homem	%	Mulher	%	Total	%
0 a 14 anos	5.476	51,29%	5.044	51,10%	10.520	51,20%
15 a 49 anos	4.332	40,58%	4.130	41,84%	8.462	41,19%
50 anos e +	868	8,13%	696	7,05%	1.564	7,61%
Total	10.676	100,00%	9.870	100,00%	20.546	100,00%

Fonte: DGEEC, 2012.

Tabela 10 – População indígena Paĩ/Tavyterã, por sexo, segundo grandes grupos de idade – Paraguai – 2012

Grupos de idade	Homem	%	Mulher	%	Total	%
0 a 14 anos	3.586	45,77%	3.559	46,46%	7.145	46,11%
15 a 49 anos	3.623	46,25%	3.549	46,33%	7.172	46,29%
50 anos e +	625	7,98%	552	7,21%	1.177	7,60%
Total	7.834	100,00%	7.660	100,00%	15.494	100,00%

Fonte: DGEEC, 2012.

Tabela 11 – População indígena Guarani Ñandéva, por sexo, segundo grandes grupos de idade – Paraguai – 2012

Grupos de idade	Homem	%	Mulher	%	Total	%
0 a 14 anos	487	38,84%	477	39,23%	964	39,03%
15 a 49 anos	625	49,84%	625	51,40%	1.250	50,61%
50 anos e +	142	11,32%	114	9,38%	256	10,36%
Total	1.254	100,00%	1.216	100,00%	2.470	100,00%

Fonte: DGEEC, 2012.

Como podemos observar no gráfico a seguir, com relação à razão de sexo, de 1981 a 2012 aparece uma predominância de homens em todos os anos. Essa diferença se acentua em algumas etnias como, por exemplo, no ano 1981, na etnia Mbya e, no ano de 1992, entre os Aché. Entretanto, ao longo do tempo, observamos uma tendência de diminuição da razão de sexo, apesar do predomínio dos homens. Na tabela 40, vemos os dados por grupos da família linguística Guarani, em 2012.

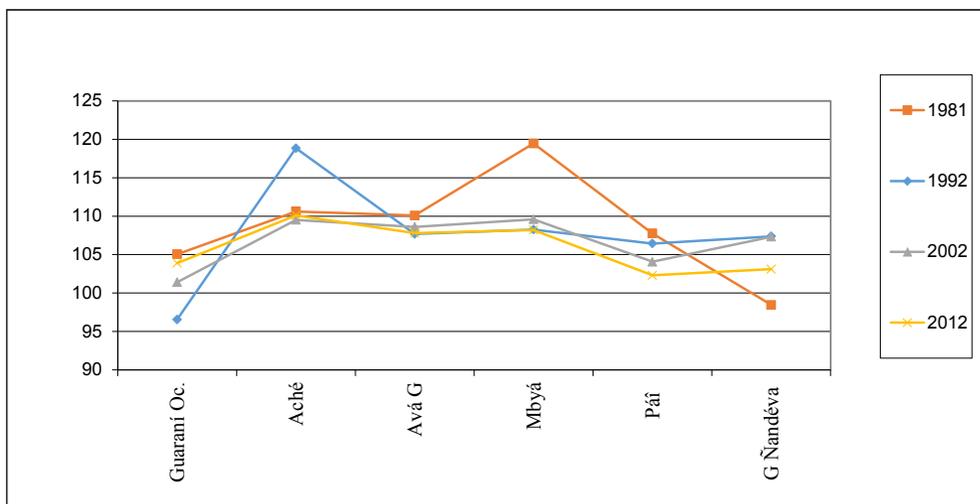


Gráfico 1 - Povos indígenas da família linguística Guarani, segundo Povo Indígena e Razão de Sexo - Paraguai, 1981 - 1992 - 2002 - 2012.

Fonte: DGEEC, 2012.

Tabela 12 - Povos indígenas da família linguística Guarani, segundo Povo Indígena e Razão de Sexo - Paraguai - 2012

Povos Guarani	Total	Homem	Mulher	Razão de Sexo
Mbya	21.422	10676	9870	108,2
Ava Guarani	17.697	9296	8625	107,8
Paí Tavyterã	15.097	7834	7660	102,3
Guarani Nandeva	2.393	1254	1216	103,1
Guarani Occidental	2.379	1828	1759	103,9
Aché	1.942	1001	883	113,4
Total	60.930	31889	30013	106,3

Fonte: DGEEC, 2012.

Na tabela 13, a seguir, sobre a distribuição da população Mbya Guarani por departamentos (estados), observamos sua grande concentração no departamento de Caaguazu com 9.075 do total de 18.875, significa 48,08% do total da população Mbya.

Tabela 13 –População Mbya Guarani por sexo e quantidade de domicílios particulares e coletivos segundo Departamento – Paraguai – 2012

Departamento	Quantidade de domicílios particulares e coletivos	População		
		Total	Homens	Mulheres
Caaguazú	2.373	9.075	4.764	4.311
Caazapa	844	3.694	1.897	1.797
Guairá	344	1.231	633	598
Itapúa	641	2.234	1.166	1.068
Alto Paraná	738	2.641	1.398	1.243
Total	4.940	18.875	9.858	9.017

Fonte: DGEEC, 2012.

A próxima tabela apresenta os Mbya Guarani por lugar de nascimento. O Departamento de Caaguazu é o lugar em que grande parte da população Mbya nasce, são 8.300 do total de 20.546, representando 40%. Os demais departamentos mais expressivos de lugar de nascimento são: Caazapa, Itapua, Guaira, San Pedro, Concepcion, Canindeyu e Alto Paraná. Esta tabela indica a grande mobilidade dos Mbya Guarani. Na cosmologia Mbyá, a mobilidade espacial é mais evidente, pois a dinâmica das relações sociais está estruturada nessa prática do *Oguata*. Assim, como relata um xamã mbya: “A gente está aqui na terra não para ficar quieto, mas para se movimentar” (Mário Brissuela apud CICCARONE, 2004, p. 04).

Tabela 14 – Mbya Guarani por lugar de nascimento, segundo grupos de idade, Paraguai 2012

Grupos de idade	População total	População Mbya Guarani nascida no Paraguai																Departamento no reportado	Población nacida em otro país	Lugar de nacimiento no reportado
		Total	Asunción	Concepción	San Pedro	Cordillera	Guaíra	Caaguazú	Cazapa	Itapúa	Misiones	Paraguari	Alto Paraná	Central	Amambay	Canindeyú	167			
Total	20.546	20.067	27	1.142	1.420	2	1.250	8.300	3.126	2.189	11	4	1.000	54	8	1.367	167	21	458	
0 a 4 anos	4.124	4.032	6	223	260	-	238	1.749	630	408	-	-	174	35	1	300	8	2	90	
5 a 9 anos	3.522	3.451	8	207	234	-	199	1.518	525	354	-	-	151	11	2	226	16	1	70	
10 a 14 anos	2.874	2.802	8	159	212	-	183	1.141	438	348	-	2	114	7	1	175	14	1	71	
15 a 19 anos	2.408	2.356	4	123	171	-	153	982	372	253	-	1	97	-	-	173	27	3	49	
20 a 24 anos	1.825	1.789	-	91	146	1	126	713	290	172	1	-	95	-	-	134	20	1	35	
25 a 29 anos	1.282	1.245	-	79	82	-	70	496	199	144	-	1	67	-	-	94	13	-	37	
30 a 34 anos	1.008	984	-	61	68	-	62	395	163	95	-	-	57	1	1	67	14	-	24	
35 a 39 anos	829	809	-	35	55	-	46	334	123	107	3	-	52	-	1	43	10	2	18	
40 a 44 anos	617	599	-	38	47	-	39	218	90	79	1	-	35	-	1	39	12	1	17	
45 a 49 anos	493	481	-	30	35	-	28	198	61	57	3	-	31	-	-	27	11	-	12	
50 a 54 anos	423	414	-	31	30	1	20	151	61	57	1	-	30	-	-	30	2	2	7	
55 a 59 anos	283	274	-	18	23	-	21	100	45	22	1	-	21	-	-	20	3	2	7	
60 a 64 anos	283	278	1	20	18	-	18	107	43	31	-	-	17	-	1	21	1	-	5	
65 anos e mais	575	553	-	27	39	-	47	198	86	62	1	-	59	-	-	18	16	6	16	

Fonte: DGEEC, 2012.

A tabela 15 nos dá informação com relação a causas de morte de mulheres Mbya no Paraguai em idade reprodutiva. De 24 mulheres que morreram, 2 morreram durante a gestação, e 4, durante o parto. Chama a atenção de 5 casos em idade de 12 e 14 anos.

Tabela 15 –Mulheres Mbya Guarani de 12 a 49 anos de idade por causas de morte em 2011, segundo grupos de idade – Paraguai – 2012

Grupos de idade	Total mulheres	Causa de morte				
		Estando gestante	Durante o parto	Até dois meses depois do parto	Outra causa	Causa não informada
Total	24	2	4	-	17	1
12 a 14 anos	5	-	1	-	4	-
15 a 19 anos	2	-	-	-	2	-
20 a 24 anos	1	-	-	-	1	-
25 a 29 anos	2	-	-	-	2	-
30 a 34 anos	1	-	1	-	-	-
35 a 39 anos	1	-	1	-	-	-
40 a 44 anos	1	-	-	-	1	-
45 a 49 anos	1	-	-	-	1	-
Não informado	10	2	1	-	6	1

Fonte: DGEEC, 2012.

O Censo 2012 também apresenta informação relacionada à dinâmica da população que é possível observar a partir dos dados de fecundidade das mulheres em idade reprodutiva. Do total de 4.708 mulheres Mbya Guarani entre 12 e 49 anos, 775 declararam que tiveram filhos nascidos vivos no último ano. E a maior parte se concentra nas idades de 15 a 29 anos, indicando um perfil de fecundidade bastante jovem.

Tabela 16 –Mulheres Mbya Guaraní de 12 a 49 anos de idade que declararam fecundidade por filhos nascidos vivos no último ano, segundo grupos de idade da mulher, Paraguai, 2012

Grupos de idade da mulher	Número de mulheres				Número de filhos nascidos vivos no último ano
	Total	Com filhos nascidos vivos no último ano	Sem filhos nascidos vivos no último ano	Sem data de nascimento do último filho nascido vivo	
Mulheres de 12 a 49 anos	4.708	775	3.652	281	775
12 a 14 anos	706	24	675	7	24
15 a 19 anos	1.187	282	827	78	282
20 a 24 anos	849	187	596	66	187
25 a 29 anos	590	121	429	40	121
30 a 34 anos	466	82	351	33	82
35 a 39 anos	414	53	331	30	53
40 a 44 anos	276	18	241	17	18
45 a 49 anos	220	8	202	10	8

Fonte: DGEEC, 2012.

A tabela 17 seguinte traz aspectos relacionados à escolarização dos Mbya Guarani. Chama a atenção a grande evasão do 1º e 2º Ciclo para o 3º ciclo. Dos 3.502 ingressantes, apenas 357 chegam ao terceiro ciclo, e destes somente 93 concluem o 9º ano.

Tabela 17 –População Mbya Guarani de 5 anos e mais de idade que frequenta atualmente a uma instituição de ensino formal por grupos de idade, segundo nível e último grau/curso aprovado, Paraguai, 2012

Nível e último grau/curso aprovado	Total	Grupos de idade											
		5-9 anos	10-14 anos	15-19 anos	20-24 anos	25-29 anos	30-34 anos	35-39 anos	40-44 anos	45-49 anos	50-54 anos	55-59 anos	65 anos e mais
Total	4.407	1.689	1.791	547	178	99	50	20	15	9	5	2	2
Nenhum	32	29	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Educação Especial	8	8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Programas de Alfabetização	62	-	-	19	16	10	9	4	-	1	1	1	1
Pré-primário	244	235	8	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
EEB (1º e 2º ciclo)	3.592	1.416	1.665	308	87	54	26	13	11	6	4	1	1
1º	813	676	112	16	8	-	-	1	-	-	-	-	-
2º	858	475	302	42	13	13	6	4	1	1	-	-	1
3º	713	211	410	43	18	14	10	3	2	-	2	-	-
4º	557	39	410	60	24	11	4	3	3	2	1	-	-
5º	315	-	233	56	11	3	4	1	3	3	-	1	-

Nível e último grau/ curso aprovado	Total	Grupos de idade											
		5-9 anos	10-14 anos	15-19 anos	20-24 anos	25-29 anos	30-34 anos	35-39 anos	40-44 anos	45-49 anos	50-54 anos	55-59 anos	65 anos e mais
6º	293	-	177	87	13	11	2	-	2	-	1	-	-
Grau não informado	43	15	21	4	-	2	-	1	-	-	-	-	-
Média grau aprovado	2,8	1,7	3,5	4,1	3,6	3,6	3,5	2,7	4,3	4,2	4,0	5,0	2,0
EEB (3º Ciclo)	357	-	112	171	44	21	8	-	1	-	-	-	-
7º	158	-	72	60	16	6	4	-	-	-	-	-	-
8º	106	-	32	57	10	5	2	-	-	-	-	-	-
9º	93	-	8	54	18	10	2	-	1	-	-	-	-
Média grau aprovado	7,8	-	7,4	8,0	8,0	8,2	7,8	-	9,0	-	-	-	-
Ensino médio	91	-	-	47	25	8	5	3	1	2	-	-	-
1º	46	-	-	26	10	2	5	2	1	-	-	-	-
2º	27	-	-	18	6	2	-	1	-	-	-	-	-
3º	18	-	-	3	9	4	-	-	-	2	-	-	-
Média grau aprovado	1,7	-	-	1,5	2,0	2,3	1,0	1,3	1,0	3,0	-	-	-
Ens. Superior	14	-	-	1	4	5	2	-	2	-	-	-	-
1º	7	-	-	1	2	3	1	-	-	-	-	-	-
2º	2	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-
3º	2	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-
4º	2	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-
5º	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
Média curso aprovado	2,1	-	-	1,0	2,0	1,8	1,5	-	4,5	-	-	-	-
Não informado	7	1	3	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-
Média anos de estudo aprovado	3,3	1,4	3,8	5,8	5,7	5,5	4,6	-	6,6	5,4	3,2	2,5	1,0

Fonte: DGEEC, 2012.

OS GUARANI NO BRASIL SEGUNDO O CENSO DEMOGRÁFICO DE 2010

Conforme se pode observar na tabela 18, a seguir, no Brasil, dos 63.861 Guarani contabilizados pelo último censo em 2010, 22,90% encontram-se em áreas urbanas, e 77,10%, em área rural. A grande maioria da população vive em MS, com 66,86% do total, seguido de São Paulo com 9,86% do total e Paraná com 9,04%.

Cabe destacar, ainda, que, em Mato Grosso do Sul, a proporção de Guarani em área urbana é menor, apenas 5,66%, e a maioria, isto é, 94,34% em área rural. A situação é semelhante no Paraná, onde 56,09% estão na área rural. Em alguns Estados, a situação é inversa, onde a maioria dos Guarani

estão em área urbana, como nos estados do Espírito Santo (85,50%), Rio de Janeiro (69,96%) e São Paulo (66,26 %).

Tabela 18 – População indígena guarani, por situação do domicílio, segundo as Unidades da Federação – Brasil – 2010

Unidades da Federação	Situação do domicílio		
	Total	Urbana	Rural
Brasil	63.861	14.626	49.235
Mato Grosso do Sul	42.701	2.419	40.282
São Paulo	6.298	4.173	2.125
Paraná	5.775	2.536	3.239
Rio Grande do Sul	4.734	2.688	2.046
Santa Catarina	2.086	1.119	967
Rio de Janeiro	1.591	1.113	478
Espírito Santo	676	578	98

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Na tabela 19, a seguir, as informações aparecem por UF, com a distribuição de homens e mulheres e razão de sexo. Observa-se um ligeiro predomínio de homens guarani no território nacional. Paraná e Santa Catarina apresentam as razões de sexo maiores, com 110 e 109, respectivamente. Já MS apresentou um balanço entre os sexos com uma razão de 100. Por outro lado, no Rio de Janeiro há predomínio de mulheres.

Tabela 19 – População indígena guarani, razão de sexo, segundo as Unidades da Federação – Brasil – 2010

Brasil e Unidades da Federação	Total	Homem	Mulher	Razão de Sexo
Brasil	63.861	32.166	31.695	101
Mato Grosso do Sul	42.701	21.359	21.342	100
São Paulo	6.298	3.158	3.140	101
Paraná	5.775	3.021	2.754	110
Rio Grande do Sul	4.734	2.446	2.288	107
Santa Catarina	2.086	1.087	999	109
Rio de Janeiro	1.591	738	853	87
Espírito Santo	676	357	319	112

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Outro dado interessante e importante é sobre o tipo de etnia guarani, que está presente em todos os Estados, por conta da grande mobilidade espacial, como se pode observar na tabela 20. Dos 63.861 Guarani no Brasil, 42.234 são da etnia Guarani Kaiowá. Chama a atenção o fato de que, dos 42.234 Guarani Kaiowá, a grande maioria, 37.650 pessoas (89,15%), esteja em Mato Grosso do Sul, mas também estão presentes nos demais Estados, como no Paraná (3,06%), em São Paulo (2,96%) e no Rio Grande do Sul (2,33%).

Tabela 20 –População indígena guarani, por tipo de etnia, segundo as Unidades da Federação – Brasil – 2010

Unidades da Federação	Total	Guarani Kaiowá	Guarani Nhandeva	Guarani Mbya
Brasil	63.861	42.234	14068	7.559
Espírito Santo	676	147	231	298
Rio de Janeiro	1.591	427	1001	163
São Paulo	6.298	1.249	2253	2.796
Paraná	5.775	1.294	3255	1.226
Santa Catarina	2.086	483	610	993
Rio Grande do Sul	4.734	984	1744	2.006
Mato Grosso do Sul	42.701	37.650	4974	77

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Os Guarani Nhandeva também estão mais presentes em Mato Grosso do Sul que nos outros Estados, perfazendo 35,35% do total do grupo, totalizando 4.974 pessoas, compondo uma população sete vezes menor que a dos Kaiowá. Porém existe uma população considerável no Paraná, inclusive maior que a dos Guarani Kaiowá, no mesmo Estado, com 3.255 pessoas. A mesma situação acontece em São Paulo, com 2.253 Nhandeva vivendo na UF, contra 1.249 Kaiowá.

A etnia Guarani Mbya é a menor entre os Guarani no Brasil, com 7.559 pessoas. Estão presentes, principalmente, em São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná.

Em Mato Grosso do Sul, não se têm notícias da existência de Guarani Mbya, mas, no censo de 2010, apareceu um número pequeno de Guarani Mbya (77 pessoas). Há a possibilidade de isso ter ocorrido pelo fato de o recenseador, na hora de preencher a língua ou etnia, ter selecionado Guarani Mbya e não Guarani Kaiowá ou Guarani Nhandeva, grupos que vivem em Mato Grosso do Sul.

Na tabela 21, a seguir, consta a estrutura etária da população guarani, dividida por grandes grupos de idade no Brasil. Esse cálculo permite pensar

numa dinâmica demográfica futura, que seria a duplicação da população em um período de 15 a 20 anos.

Tabela 21 –População indígena guarani, por sexo, segundo grandes grupos de idade – Brasil – 2010

Grupos de idade	Homem	%	Mulher	%	Total	%
0 a 14 anos	14.134	43,94%	13.715	43,27%	27.849	43,61%
15 a 49 anos	14.201	44,15%	13.801	43,54%	28.002	43,85%
50 anos e +	3.831	11,91%	4.179	13,19%	8.010	12,54%
Total	32.166	100,00%	31.695	100,00%	63.861	100,00%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

É possível observar que, no grupo de 0 a 14 anos, concentra-se quase a metade da população total, 43,61%. Para os Guarani e para as sociedades indígenas em geral, essa característica traz dois elementos importantes. Uma que indica sua sobrevivência física; por outro lado, com o pequeno número de pessoas idosas, que são os transmissores dos valores culturais e da tradição, isto oferece uma preocupação quanto à sobrevivência cultural dessas populações. Pensando em políticas públicas, essa estrutura jovem demanda por escolas, mas que estas proporcionem os aspectos culturais, que sejam espaços em que se potencialize a presença dos poucos idosos que ainda restam nas aldeias guarani, os detentores das culturas.

Outro aspecto a ser considerado é a grande dependência que muitas famílias guarani têm da renda dos aposentados. Com esse número reduzido de pessoas nesta idade, os de 50 anos e mais, somam apenas 12,54% (sabendo-se que a aposentadoria se dá a partir de 60 anos, a porcentagem de pessoas nessa idade é menor ainda). É urgente a necessidade de se investir em formação e alternativas de geração de renda para essas populações.

Essa tabela mostra, também, que as mulheres em idade reprodutiva, entre 0 a 14 e 15 a 49 anos, somam 43,27 % e 43,54%, representando quase a metade do total da população. E das 31.695 mulheres, 27.516 estão nestes dois grupos etários, representando 86,81% do total de mulheres, indicando uma dinâmica demográfica futura que poderá ser a duplicação da população, em um período de 15 a 20 anos. Esse fato pode ser considerado praticamente uma revolução demográfica das sociedades indígenas que, até pouco tempo atrás, com altas taxas de mortalidade, epidemias e guerras, eram condenadas a desaparecer em pouco tempo.

Ao agrupar as pessoas por situação de domicílio, entre população urbana e população rural, observa-se que a concentração ainda é maior na população

de 0 a 14 anos, representando 49,55%, como é possível observar na tabela 22, a seguir. Pode-se observar que é uma estrutura bastante jovem. No anexo 3, é mostrado um mapa que ilustra a distribuição etária dos Guarani no Brasil e em Mato Grosso do Sul.

Tabela 22 –População indígena guarani, por situação do domicílio e sexo, segundo grandes grupos de idade – Brasil – 2010

Grupos de idade	Situação do domicílio e sexo							
	Urbana				Rural			
	Total	%	Homem	Mulher	Total	%	Homem	Mulher
0 a 14 anos	3.452	23,60%	1.792	1.660	24.397	49,55%	12.342	12.055
15 a 49 anos	7.567	51,74%	3.841	3.726	20.435	41,51%	10.360	10.075
50 anos e +	3.607	24,66%	1.635	1.972	4.403	8,94%	2.196	2.207
Total	14.626	100,00%	7.268	7.358	49.235	100,00%	24.898	24.337

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Outro aspecto interessante é a distribuição por grandes grupos etários de Guarani no Brasil e Paraguai: mesmo povo, comportamento semelhante. O gráfico 2 mostra a concentração dos Guarani nos diferentes países. As maiores concentrações acontecem nos grupos etários entre 0-14 e 15-49 anos⁷. Para a população do Brasil, existe uma concentração um pouco maior no grupo de 50 ou mais.

⁷ Optou-se por esta divisão por ser comum esta estrutura entre os povos indígenas e, principalmente, entre os Guarani. Esta idade de 14 anos é marcada pelo período de transição para a fase adulta. Também é importante marcar a fase que envolve o período reprodutivo das mulheres. E 50 anos e mais indicam também o grupo que começa a se aposentar.

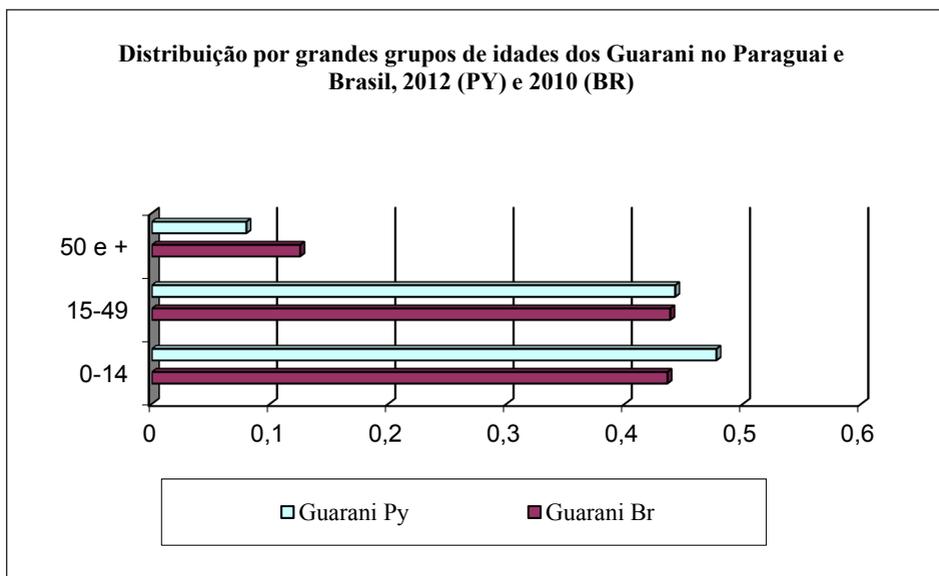


Gráfico 2 - Distribuição por grandes grupos de idades dos Guarani no Paraguai e Brasil, 2012 (PY) e 2010 (BR)

Fonte: IBGE, 2010 e DGEEC, 2012.

As três tabelas a seguir mostram os Guarani no Brasil e sua distribuição por etnia, por sexo e por situação de domicílio. Os Guarani Kaiowá configuram como mais rurais, os Mbya estão distribuídos de forma mais equilibrada, e os Guarani Nandeva aparecem mais urbanos; isso se deu, também, porque optamos por aglutinar os Guarani sem especificação, segundo o entendimento do IBGE, e são os que aparecem no Censo mais em áreas urbanas.

Tabela 23 - População guarani kaiowá, por situação do domicílio e sexo, segundo grandes grupos de idade - Brasil - 2010

Grandes grupos de idade	Situação do domicílio e sexo								
	Total			Urbana			Rural		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
0-14 anos	19.776	10.058	9.718	1.619	863	756	18.157	9.195	8.962
15-49 anos	18.725	9.441	9.284	3.683	1.877	1.806	15.042	7.564	7.478
50 anos e +	4.900	2.348	2.552	1.747	797	950	3.153	1.551	1.602
Total	43.401	21.847	21.554	7.049	3.537	3.512	36.352	18.310	18.042

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Tabela 24 –População guarani mbya, por situação do domicílio e sexo, segundo grandes grupos de idade – Brasil – 2010

Grandes grupos de idade	Situação do domicílio e sexo								
	Total			Urbana			Rural		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
0-14 anos	3.678	1.860	1.818	1.034	513	521	2.644	1.347	1.297
15-49 anos	3.453	1.753	1.700	1.213	603	610	2.240	1.150	1.090
50 anos e +	895	432	463	417	190	227	478	242	236
Total	8.026	4.045	3.981	2.664	1.306	1.358	5.362	2.739	2.623

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Tabela 25 –População guarani ñandeva*, por situação do domicílio e sexo, segundo grandes grupos de idade – Brasil – 2010

Grandes grupos de idade	Situação do domicílio e sexo								
	Total			Urbana			Rural		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
0-14 anos	5.052	2.535	2.517	1.199	604	595	3.853	1.931	1.922
15-49 anos	7.770	3.999	3.771	4.236	2.144	2.092	3.534	1.855	1.679
50 anos e +	3.274	1.561	1.713	2.372	1.086	1.286	902	475	427
Total	16.096	8.095	8.001	7.807	3.834	3.973	8.289	4.261	4.028

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010. *Estão incluídos os Guarani sem identificação.

Mato Grosso do Sul é o Estado no Brasil que concentra a maior parte da população Guarani, como já dito, e, como não podia ser diferente, o comportamento da população é muito semelhante ao do Brasil, como podemos observar na tabela 26, a seguir. O grupo etário de 0-14 anos concentra 49,56% da população, e 91% das mulheres guarani se encontram entre 0 a 14 e 15 e 49, isto é, em idade reprodutiva. Com relação à situação de domicílio, Mato Grosso do Sul ainda concentra a população em área rural, 94,34%.

Tabela 26 –População indígena guarani, por situação do domicílio e sexo, segundo grupos de idade – Mato Grosso do Sul – 2010

Grupos de idade	Situação do domicílio e sexo									
	Total				Urbana			Rural		
	Total	%	Homem	Mulher	Total	Homem	Mulher	Total	Homem	Mulher
0 a 14 anos	21.163	49,56%	10.678	10.485	849	452	397	20.314	10.226	10.088
15 a 49 anos	17.817	41,73%	8.880	8.937	1.225	570	655	16.592	8.310	8.282
50 anos e +	3.721	8,71%	1.801	1.920	345	152	193	3.376	1.649	1.727
Total	42.701	100,00%	21.359	21.342	2.419	1.174	1.245	40.282	20.185	20.097

Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2010.

Os gráficos a seguir apresentam a pirâmide etária dos Guarani no Brasil. A pirâmide da população, como um todo, apresenta a base larga, indicando a forte presença de crianças de 0 a 9 anos. Quando se trata da população urbana, existe uma distribuição dos indivíduos pelos grupos etários, e não uma concentração nas crianças, que são, de fato, a maioria na população como um todo. Pode estar acontecendo uma maior presença de jovens e adultos para estudos de ensino médio e superior e também para o trabalho nas cidades. Por fim, o comportamento etário da população rural, por ser mais representativa na população como um todo, reitera o que se observou para o primeiro gráfico.

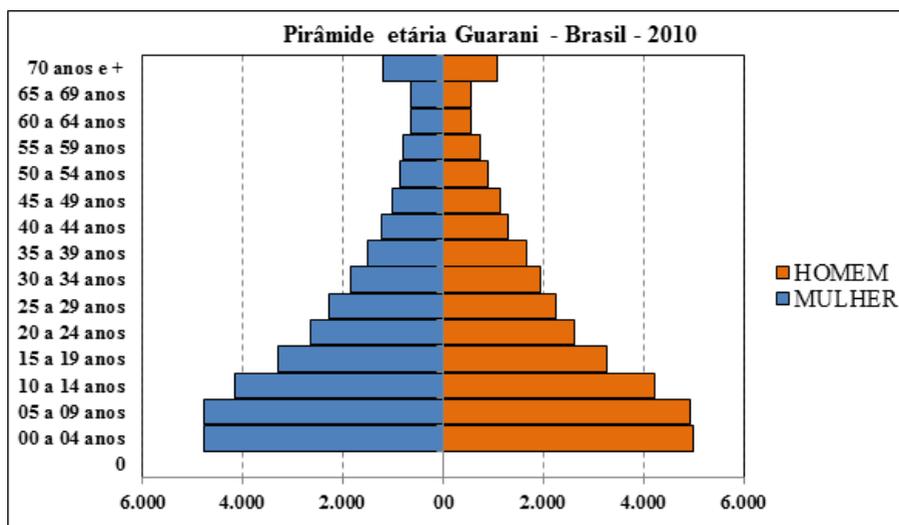


Gráfico 3 – Pirâmide etária Guarani – Brasil – 2010

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

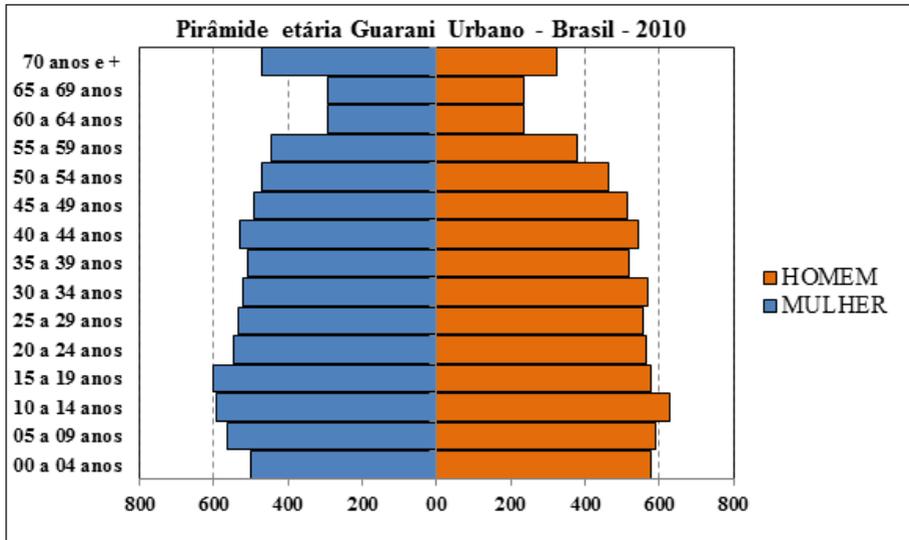


Gráfico 4 – Pirâmide etária Guarani Urbano – Brasil – 2010

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

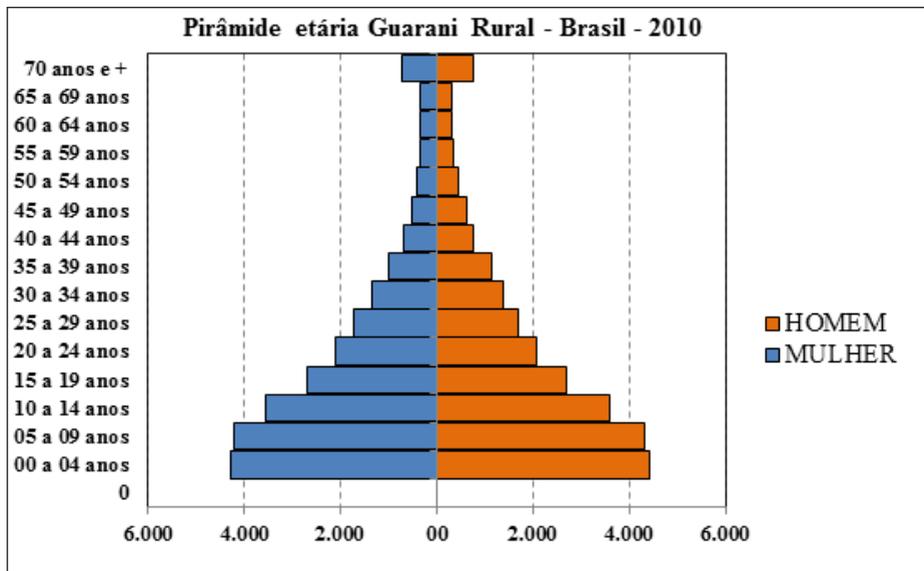


Gráfico 5 – Pirâmide etária Guarani Rural – Brasil – 2010

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância dos levantamentos censitários indígenas é bastante clara: sem informações fidedignas, é difícil fazer políticas públicas competentes. Por outra parte, verificamos que a temática de levantamentos demográficos de povos indígenas de uma maneira geral é bastante desafiadora pelas dificuldades que se apresentam, desde o processo de elaboração de questionários, motivação e participação das comunidades indígenas, metodologia da coleta das informações e todo o cuidado necessário no processo de revisão, análises e divulgação dos resultados.

O Paraguai tem o mérito de ter realizado quatro Censos Indígenas, e podemos constatar que, a cada pesquisa, foi possível melhorar a coleta de dados e incluir novos itens. Sem dúvida, os últimos Censos de 2002 e 2012 apresentam informações mais completas.

Com relação à participação indígena, em 2002 e 2012, foi altamente inovador o grau de envolvimento dos Povos Indígenas em todo o processo. O fato de a DGEEC encarar esse aspecto como um princípio metodológico foi fundamental para garantir a efetiva atuação dos Povos Indígenas em todo o processo de realização dos Censos.

Servin (2008, p. 3) considerou o aspecto participativo dos indígenas como uma das lições aprendidas: “Conocimiento y valorización de la cultura indígena a través de la incorporación de su perspectiva de pensamiento en la tarea censal, uso de sus lenguas propias, utilización de sus cantos y danzas”. E, de modo especial, a atuação das mulheres indígenas: “Incorporación de la perspectiva de género brindando oportunidades a mujeres indígenas para participar de igual manera que los varones de sus comunidades”.

No Paraguai, o reconhecimento da importância da etapa de sensibilização já havia iniciado com o Censo de 2002 e esta foi reforçada no censo de 2012, na qual se deu especial importância à participação e à utilização dos dados para os próprios povos indígenas, na elaboração de materiais em línguas indígenas e à criação, com a colaboração dos representantes indígenas, “de un cuestionario ajustado a la estructura social de los pueblos indígenas y la creación y aplicación del cuestionario comunitario, un segundo instrumento, elaborado com el enfoque del derecho colectivo” (DGEEC, 2013).

No Brasil, no Censo de 2010, foram feitas perguntas sobre pertencimento étnico e línguas faladas, com isso a metodologia de obtenção dos dados teve melhorias significativas. No entanto faltou uma campanha de divulgação do Censo junto aos povos indígenas e uma maior participação indígena.

Com relação à dinâmica demográfica sobre os Guarani de Mato Grosso do Sul, ainda há poucas informações sistematizadas, pois ainda não se pode utilizar as informações da amostra porque foram feitas por áreas de ponderação que vão além da Terra Indígena, mesmo as que foram enquadradas em setores censitários.

Já se avançou bastante em relação à melhora das informações, mas ainda há um caminho a percorrer, por exemplo, no que diz respeito à metodologia da realização dos censos. Talvez seja necessária uma melhor capacitação dos recenseadores com relação ao tema e, até mesmo, um melhor envolvimento dos próprios indígenas como agentes recenseadores.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Marta, M. O Censo 2010 e os povos indígenas. In: RICARDO, Carlos Alberto; RICARDO, Fany (Org.). *Povos Indígenas no Brasil 2006/2010*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL). *Censos 2010 y la inclusión del enfoque étnico: hacia una construcción participativa con pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL, set. 2009. 49p. (Serie Seminarios y conferencias, n. 57). Disponível em: <<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/3/37453/S57SyC-L3095e-P.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2014.

_____. *América Latina logra mejoras en salud, educación y participación política de pueblos indígenas en última década*. Relatório apresentado na Conferência Mundial sobre os Povos Indígenas nas Nações Unidas (ONU). Nova York: CEPAL, 22 set. 2014. Disponível em: <<http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=%2Fprensa%2Fnoticias%2Fcomunicados%2F0%2F53840%2FP53840.xml&xsl=%2Fprensa%2Ftpl%2Fp6f.xsl&base=%2Fprensa%2Ftpl%2Ftop-bottom.xsl>>. Acesso em: 8 jun. 2014.

CICCARONE, Celeste. Drama e sensibilidade: migração, xamanismo e mulheres mbyá. *Revista de Índias*, Madrid, Espanha, v. 64, n. 230, p. 81-96, 2004.

COLMAN, Rosa Sebastiana. *Guarani retã e mobilidade espacial guarani: belas caminhadas e processos de expulsão no território guarani*. 2015. Tese (Doutorado em Demografia) - Instituto de Filosofia e Ciência Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2015.

_____. *Território e sustentabilidade: os Guarani e os Kaiowá de Yvy Katu*. 2007. 133f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2007.

DEL POPOLO, F; SCHKOLNIK, S. *Pueblos indígenas y afrodescendientes en los censos de población y vivienda de América Latina: avances y desafíos en el derecho a la información*. *Notas de Población*, Santiago de Chile, Ano XL, n. 97, p. 205-248, 2013.

DIRECCIÓN GENERAL DE ESTADÍSTICAS, ENCUESTAS Y CENSOS (DGEEC). *Memoria del II Censo Nacional de Población y Viviendas*. Asunción: STP-DGEEC, 2002.

_____. *Censo Nacional de Población y Viviendas*. Asunción: STP-DGEEC, 2002.

_____. *Pueblos indígenas en el Paraguay: Resultados finales 2012*. In: CENSO NACIONAL DE POBLACIÓN Y VIVIENDAS PARA PUEBLOS INDÍGENAS, III., 2012, Asunción. Anais... Asunción: STP-DGEEC, 2012. Disponível em: <<http://www.dgeec.gov.py/Publicaciones>>. Acesso em: 4 nov. 2014.

DECLARAÇÃO da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas. *Porantin*, Brasília, DF, n. 299, out. 2007. Disponível em: <http://www.cimi.org.br/pub/publicacoes/1191526307_Encarte299.pdf>. Acesso em: jun. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico*. Rio de Janeiro, 2010.

SERVÍN, Jorge. *La importancia de la participación indígena en los censos: lecciones aprendidas con el II Censo nacional Indígena 2002 de Paraguay*. In: ENCUENTRO INTERNACIONAL DE ESTADÍSTICAS DE GENERO: RONDA CENSAL 2010, IX., 29 set. a 1º out. 2008, Aguascalientes, México. Anais... Aguascalientes: INEGI, 2010. Disponível em: <http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/eventos/IXeieg/doctos/30desep/sesion%204%20b/j_servin.pdf>. Acesso em: 6 maio 2013.

Experiências inovadoras na formação de professores indígenas a partir do Método Indutivo Intercultural no Brasil

Innovative experiences in training indigenous teachers from the Intercultural Inductive Method in Brazil

Maxim Repetto¹
Lucilene Julia da Silva²

DOI: [http://dx.doi.org/10.20435/2359-1943-2016-v.16-n.30\(02\)](http://dx.doi.org/10.20435/2359-1943-2016-v.16-n.30(02))

Resumo: A América Latina, no século XX, foi palco de diversos conflitos e movimentos que, em um contexto de crescente reconhecimento das multipluralidades sociais, assentou bases para o atual debate sobre interculturalidade e o reconhecimento de direitos educacionais, particularmente de uma educação intercultural aos povos indígenas. Nesse contexto, a interculturalidade recebeu diversas perspectivas, com orientações distintas repousadas no sentido dado às relações sociais e ao conceito de cultura. Assim, a definição de cultura, por exemplo, tornou-se central no processo para pensar a educação e as relações entre as diversas sociedades. No presente texto, desenvolve-se uma análise de duas experiências específicas baseadas no Método Indutivo Intercultural (MII) desenvolvidas no Brasil. Esse método surgiu a partir de experiências inovadoras implementadas a princípio no Peru e consolidadas no México, e que subsidia, agora, ações educativas interculturais junto aos povos indígenas no Brasil, especificamente, nos estados de Minas Gerais, Bahia e Roraima. Essa proposta levanta questionamentos ao uso oficial e comum dado aos debates acerca de interculturalidade e pretende reposicionar para uma proposta de reflexão crítica e de prática embasada na Teoria Histórico Cultural da Atividade, que se fundamenta na reflexão sobre as atividades e experiências vividas cotidianamente por cada povo indígena, de forma a fornecer elementos para repensar o papel dos diferentes conhecimentos na escola indígena, os quais apontam para

Sobre os autores:

Maxim Repetto: Doutor em Antropologia Social, professor no Curso de Licenciatura Intercultural no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Tutor PET INTERCULTURAL/Pesquisa realizada com apoio CAPES/MEC e Projeto OBEDUC. E-mail: maxim.repetto@yahoo.com.br

Lucilene Julia da Silva: Doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Realizou estágio sanduíche pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), no Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), sede: Distrito Federal, Ciudad de México, México, sob a supervisão da profa. Dra. María Bertely Busquets. E-mail: lucilenejulia@hotmail.com

¹ Universidade Federal de Roraima (UFRR), Boa Vista, Roraima, Brasil.

² Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

possibilidades de ampliação, articulação e contraste entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Nesse sentido, as experiências educativas apresentadas no decurso do texto trazem tentativas concretas à construção de propostas educativas interculturais tanto dirigidas à educação básica como à educação superior indígena.

Palavras-chave: educação intercultural na América Latina; interculturalidade; experiências educativas; Método Indutivo Intercultural.

Abstract: Latin America in the twentieth century was the scene of several conflicts and movements that, in a context of increasing recognition of social multiplicity, laid foundations for the current debate on interculturalism and recognition of educational rights, particularly of an intercultural education for indigenous peoples. In this context, interculturalism received different perspectives, with different orientations laid in the sense given to social relations and the concept of culture. Thus, the definition of culture, for example, has become central in the process of thinking about education and relationships between different societies. In this paper develops an analysis of two specific experiences based on Intercultural Inductive Method (IIM) developed in Brazil. This method arose from innovative experiences implemented initially in Peru and consolidated in Mexico, which subsidizes now intercultural educational activities with indigenous peoples in Brazil, specifically in the states of Minas Gerais, Bahia and Roraima. This proposal raises questions the official and common usage given to the discussions about interculturalism and want to reposition to a proposal for critical reflection and grounded practice in Theory Cultural History of Activity, which is based on the reflection on the activities and experiences daily by every indigenous people. In order to provide elements to rethink the role of the different indigenous knowledge in school, which point to bigger possibilities, articulation and contrast between indigenous knowledge and the knowledge historically accumulated by humanity. In this sense, the educational experiences presented in the text of course bring concrete attempts to build intercultural education proposals aimed at both basic education and indigenous higher education.

Key words: intercultural education in Latin America; interculturalism; educational experiences; Intercultural Inductive Method.

1 OS DESAFIOS DA INTERCULTURALIDADE NA AMÉRICA LATINA

Na América Latina, surgiram diversas propostas educativas com distinto perfil intercultural no século XX, das quais tiveram como sustento diversas propostas, com diferentes referenciais teóricos e metodológicos. Autores como López (2009), Gasché (2008a e b), Bertely (2008) e Bertely e UNEM (2009) vêm estudando esse fenômeno e mostrando como a cada concepção de educação intercultural corresponde também uma concepção de cultura e uma perspectiva política, jurídica, ética e filosófica sobre o que fazer e como.

Sabemos que o debate sobre educação escolar indígena surgiu a partir de finais do século XIX nas Américas. E, na primeira metade do século XX na América Latina, estendeu-se o modelo assimilacionista, que utilizou a

nomenclatura de ‘educação Bilíngue’ (EB). Com isso, a intenção era de usar as línguas indígenas apenas para ensinar os códigos da escrita e da leitura, a alfabetização, significando o propósito último impor o uso da língua nacional e da ‘cultura nacional’. Por esse ponto de vista, os autores falam de um bilinguismo de transição, que teria como perspectiva a imposição de modelos dominantes desde a perspectiva do Estado Nacional Moderno (LÓPEZ, 2009).

O problema desta perspectiva de ‘integração’ é que camuflava as verdadeiras intenções de exigir aos povos indígenas que deixassem de ser o que eram e de conceber o seu mundo a sua própria maneira. Desse modo, colocou-se uma concepção de cultura na tônica dessa perspectiva bilíngue, na qual a relação entre línguas era estática, dominada pelo conceito de ‘aculturação’ e a ideia persistente de ‘integração’ à vida nacional. Como se a vida nacional fosse única, homogênea, objetiva.

Em virtude do novo foco que ia tomando força, agora centrado nas relações sociais, a partir dos anos de 1970, principiava um novo olhar para o trabalho de educação escolar indígena, todavia, em sua concepção, modificava-se e se redefiniu sob o termo de Educação Bilíngue intercultural (EBI). Nessas circunstâncias, que começa a entrar no horizonte as tão acenadas relações interculturais e interétnicas, mas ainda subordinadas aos aspectos culturais, como a língua, por exemplo. Esse novo enfoque passou a assentar e ser potencializado nos anos de 1990, sendo que, a partir de então, houve uma reformulação direcionada à EBI; em consequência, as relações sociais passaram a estabelecer um novo parâmetro e ter um papel fundamental para esse debate (LÓPEZ, 2009), naquele momento, dominando a concepção de Educação Intercultural Bilíngue (EIB).

Diante desse quadro, surgiram diversas perspectivas latino-americanas, as quais emergiram e diferenciando os debates do multiculturalismo anglo-saxão, no sentido de interrogar a predominância da filosofia liberal, da perspectiva culturalista. Essa perspectiva impõe uma visão individualista do exercício de direitos e uma perspectiva de minimizar os impactos que as minorias sofreram, reconhece um erro passado e propõe fazer justiça étnica (KYMLICKA, 2003), mas sem indagar as bases profundas desses problemas, apenas considerando-os como antecedentes históricos.

Outro debate sobre interculturalidade nos reporta à conjuntura do sul da Europa, onde o debate gira em torno dos impactos das migrações de pessoas do chamado terceiro mundo e sua integração às sociedades receptoras. O debate de interculturalidade naquele cenário refere-se aos desafios dos migrantes na integração a novos países e sociedades, com língua, religião, e muitos outros elementos culturais diferentes (BESALÚ, 2004).

López (2009) nos mostra, como diversas perspectivas contribuíram na América Latina para o debate de Educação Intercultural, algumas como os movimentos políticos revolucionários de perspectiva marxista no século XX, a teologia da libertação, os movimentos sociais dos anos de 1960 nas Américas, as lutas e conflitos dos povos indígenas, os movimentos de mulheres e de estudantes, as lutas operárias e camponesas. Enfim, uma série de propostas surgiu desde baixo, questionando fortemente a centralidade imposta pelo Estado Nacional.

Como um dos resultados, a noção de Educação Intercultural ganhou eco desde as deliberações das Declarações de Barbados, que aconteceram nos anos de 1971 e 1977 (LÓPEZ, 2009, p. 140). Porém o autor mostra que a primeira publicação sobre a noção de interculturalidade aparece nos Anais do Congresso de Lima, em 1970. Nele foi publicada uma pesquisa realizada por E. Mosonyi e O. González, linguistas-antropólogos venezuelanos. Nesse estudo, esclarece López, eles usam, primeiramente, a denominação de 'interculturalização', essa noção serviu como embasamento analítico para discutirem os dilemas contidos nos programas de educação dirigidos aos povos indígenas da América Latina, em grande medida, inadequados para esses grupos sociais (LÓPEZ, 2009, p. 139).

Recentemente, a educação intercultural reporta também à reflexão crítica da contribuição da noção 'decolonial', que interpela o caráter eurocêntrico e ocidental reformulando o foco da reflexão nos discursos de poder sobre a construção de conhecimentos considerados científicos e universais³. Uma proposta de como abordar essa questão se pode encontrar em Walsh (2008), em seu artigo intitulado *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Na explicação da autora, a visão eurocêntrica e ocidental negam outras lógicas de compreensão do mundo, e de produção de conhecimentos, considerados ingênuos ou pouco consistentes. Walsh ainda realça a importância de entender a colonialidade da natureza, focalizada na divisão binária entre natureza e sociedade (WALSH, 2010, p. 21).

No mesmo sentido, Mignolo (2007) desenvolve a ideia de que a herança colonial não se refere apenas a um ato de poder, mas refere-se fortemente aos saberes trabalhados na sociedade, ou seja, da própria construção da ideia de sociedade.

Para reforçar esse debate Fidel Tubino (2005) toma a interculturalidade como referência voltada à necessidade de pensar a atual estrutura da sociedade

³ Entendemos que os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade são universais. Nesse sentido, a construção de conhecimentos próprios dos indígenas faz parte desses conhecimentos universais (ver TRUEBA, 2006).

e seus desdobramentos, argumenta que a temática da interculturalidade está sendo utilizada em muitos países como reforço à estratégia de dominação colonial nos discursos oficiais dos Estados, e também de alguns organismos internacionais. Segundo o autor, a tentativa de incorporar a interculturalidade nesses discursos não se trata em “*promover el diálogo y la tolerancia sin afectar las causas de la asimetría social y cultural actualmente vigentes*” (TUBINO, 2005, p. 5), e sim a de perpetuar o modelo sociopolítico vigente que está pautado pela lógica neoliberal, portanto, homogeneizando a discussão existente, promovendo, assim, a ausência ou o alheamento da sociedade, incluindo, sobretudo, as questões indígenas, nessa discussão.

Com o fim de balançar nosso contraponto, Rivera Cusicanqui (2010) levanta desde as *intelectualidades aymaras*, no mundo andino, uma interessante interpretação sobre a situação colonial e seus múltiplos paradoxos. Alerta sobre o prejuízo de se ancorar apenas em uma perspectiva retórica em torno da postura anticolonial. Na opinião da autora, isso seria não menos alienante. Essa perspectiva crítica do pensamento latino-americano tem alimentado importantes reflexões desde o mundo andino e nos alertam sobre a necessidade de superar a retórica interculturalista meramente discursiva e conceitual (SAAVEDRA, 2010).

Também atentamos para o fato de que a interculturalidade carrega em si uma ampla polissemia relativa a seu termo e se insere num palco de posições variadas, e isso provoca acalorados debates que têm produzido dissensões, incompreensões, contradições, tensões, debates e controvérsias. Por esse ponto de vista, a interculturalidade ainda não ser definida por um conceito, mas um campo emergente de debate e reflexão, o qual está diretamente inter-relacionado às relações sociais, ao conceito de cultura e à visão sobre o mundo.

Com efeito, atualmente, as reflexões sobre interculturalidade a colocam como uma estratégia ética, política, jurídica, semântica e epistêmica, a conjunção dessas tessituras pode ser fundamental para contribuir com processos educativos contextualizados e significativos. Em razão disso, pode-se indagar a colonialidade presente na sociedade abrangendo as várias dimensões que sustentam sua estrutura. Ilustramos a educação, a racialização das relações sociais, entre várias outras.

Nesse terreno, as políticas educacionais, na argumentação de Walsh (2006) precisaram superar os pensamentos dominantes e contemplar as diferenças culturais, porque interculturalidade ‘oficial’ é destinada apenas aos grupos considerados subalternos e não intenta a construção de novas relações sociais, em que diferentes grupos em diferentes contextos possam coexistir respeitosamente sem hierarquização de modelos culturais diferenciados.

Reforçando o argumento da autora e associando-o ao que indica o estudo da *intelectualidad Aymara*, percebemos que a interculturalidade está mais centralizada proporcionalmente, mais no campo dos discursos do que no campo da concretização. Os discursos produzidos dependem dos interesses em jogo e podem voltar-se à promoção da tolerância, do respeito mútuo e de maiores espaços de expressão para os diferentes grupos socioculturais. Contudo, com todos esses entraves ainda a serem superados, não significa que a interculturalidade não esteja presente na educação direcionada aos povos indígenas, por exemplo, na educação básica e na educação superior (DA SILVA, 2012; CANDAU; RUSSO, 2010).

O palco de posições das contingências da interculturalidade, como apontado acima, é variado, alarga-se desde as concepções que defendem uma interculturalidade para todos, até outras que defendem o diálogo intercultural, e assim por diante. Indubitavelmente, surgem também outras visões, como a que orienta o presente trabalho, e que será analisada a seguir.

2 O MÉTODO INDUTIVO INTERCULTURAL (MII)

Esse Método surge a partir dos estudos de Jorge Gasché e colaboradores na Amazônia peruana e consolida-se no México. É um método, porque não traz apenas propostas metodológicas, mas, sobretudo, teóricas, epistemológicas, políticas e pedagógicas. *En pocas palabras, se trata de una reflexión que constantemente se verifica en la experiencia propia de la realidad socio-cultural del alumno indígena [de ahí el imperativo del método inductivo]* (GASCHÉ, 2008a, p. 23).

Gasché estrutura a fundamentação teórica e metodológica do Método Indutivo Intercultural (MII), na linha de pensamento vigotskyana, manifestando claramente a opção pelo enfoque da Teoria Histórico-Cultural da Atividade Humana (THCA), fundamentada no Materialismo Histórico Dialético (DANIELS, 2003, p. 16).

Por isso e dentro do mesmo enfoque, Gasché lança mão também da Teoria da Atividade (TA). De acordo com Daniels, a TA se alicerçava na atividade humana como princípio explicativo da construção da consciência, que seria arquitetada por meio das relações sociais historicamente contextualizadas. E, por meio dos processos ativos do fazer cotidiano dentro do seu contexto, o conjunto dos elementos deles procedidos, sugere Vigotsky que se tornam conscientes e, desse modo, internalizam-se nas pessoas acionando e potencializando seu aprendizado (DANIELS, 2003). Assim, estudando as atividades sociais, é possível perceber quais as motivações que levam o sujeito da ação a agir, e como o sujeito elabora abstração do contexto vivido (GASCHÉ, 2008a).

Explicando partes importantes que reveste as nomenclaturas do MII, esta é uma proposta indutiva, pois toma como ponto de partida a experiência empírica das pessoas para refletir criticamente o que é cultura, desde o estudo e realização de experiências concretas de professores e estudantes indígenas que levantam uma reflexão crítica sobre a produção de conhecimentos e seu uso e/ou concretização no processo educativo. Busca refletir sobre os fatos observáveis na vida cotidiana das pessoas; assim, é realizada pesquisa colaborativa das atividades humanas como **fatos particulares** no próprio contexto. No método, as atividades humanas são chamadas de atividades sociais. As pesquisas são empreendidas e experimentadas pelos professores e estudantes que buscam a colaboração das pessoas ‘mais velhas’ da comunidade para o *fazer* prático de dada atividade relevante que ocorre na comunidade. Com os dados da pesquisa colaborativa, podem-se extrair os conhecimentos indígenas que estavam implícitos naquela atividade social. Em momento posterior, esses conhecimentos são refletidos criticamente pelos envolvidos e, também, por pessoas interessadas no Método para explorar seu potencial. Assim, as pesquisas das atividades começam a fazer parte das práticas pedagógicas dos professores, que carregam um potencial passível de incorporar nas propostas curriculares mais politizadas nas escolas indígenas. É nesse sentido que esta proposta educativa busca diferenciar-se de outras propostas interculturais.

É uma proposta intercultural que busca superar as dificuldades do trabalho escolar nas comunidades indígenas e centra-se em três eixos de reflexão: **primeiro**, a crítica à interculturalidade convencional, harmônica, despolitizada, idealizada, angelical e romântica, pois parte do reconhecimento do conflito histórico, materializado nas contradições e dilemas da escola, da comunidade, mas também do que vive o próprio professor indígena. Rejeita assim a perspectiva idealizada do diálogo, pois não existe verdadeiro diálogo sem condições materiais para este; **segundo**, propõe uma perspectiva sintática do conceito de cultura, o que deve ser compreendido como uma visão integrada do ser humano com o mundo, onde a cultura é o resultado da ação do ser humano, e ainda considerando a relação com a natureza. Reconhece-se assim a indissociabilidade entre sociedade e natureza, a qual evidencia-se nas atividades humanas conjugadas nas pesquisas colaborativas, na identificação das atividades sociais e no *fazer* das atividades. Nesse sentido, o conceito de cultura poderia ser mais bem explicado como ‘sociotureza’. É uma perspectiva baseada na prática social e processual da atividade humana comunitária (GASCHÉ 2008b; GASCHÉ SUESS; VELA, 2012); **terceiro**, esta proposta centra seus esforços na explicitação dos conhecimentos indígenas, no sentido de tomada de consciência na perspectiva vigotskyana, buscando uma leitura de mundo crítica, como diria Freire (1987), para refletir a ‘articulação’ e o ‘contraste’ da

práxis político-pedagógica entre os conhecimentos indígenas e os acumulados historicamente pela humanidade.

Essa proposta educativa perspectivada permite interrogar os modelos curriculares que folclorizam a cultura e a reduzem a expressões isoladas e fragmentadas. Neles, a cultura indígena se apresenta à escola da mesma forma que são apresentadas as disciplinas e os conhecimentos escolares: fracionados, organizados em listas de conteúdos, um do lado do outro, como diz Gasché (2008a) um modelo *paratático*, no qual os conhecimentos são separados em gavetas e listas de conteúdos, separados do mundo, onde muitas vezes estudam-se conteúdos que as pessoas não sabem aplicar em suas vidas.

A perspectiva metodológica do Método Indutivo Intercultural formula ‘o como’ desenvolver a práxis-político pedagógica, vinculando a dois ‘princípios pedagógicos’: a atividade social e o *fazer* na prática dessa atividade social. Na vertente teórica e prática, ou seja, da práxis político-pedagógica, o Método postula dois ‘instrumentos pedagógicos’: o Calendário e a ‘*tarjeta de Auto-interaprendizaje*’.

Nas pesquisas colaborativas, faz-se um levantamento detalhado para identificar as atividades sociais anuais mais significativas, de cada comunidade, elas são estudadas, refletidas e sistematizadas no que vem sendo chamado de ‘Calendário Sociocultural’. Os Calendários são construídos a partir dos dados surgidos da pesquisa e apontam para um diagnóstico de como está a comunidade e a relação sociedade e natureza.

A organização e sistematização das atividades sociais nos Calendários facilitam refletir criticamente o repertório de informações emergidas. Nesse momento, essa reflexão é realizada na escola pelos professores e seus estudantes. Nessa fase, faz-se um exercício para reconhecer os conhecimentos indígenas implícitos que afloraram durante todo o processo da pesquisa. O exercício é completado pelo encadeamento da “explicitação” dos conhecimentos implícitos, que se encontravam invisibilizados no entremeado das rotinas cotidianas.

Mais tarde, as reflexões provenientes da explicitação dos conhecimentos e dos significados indígenas conexos servem para o planejamento pedagógico da escola, uma vez que, a partir dele, poderão preparar atividades pedagógicas que acompanhem os ciclos dos recursos naturais e sociais do próprio contexto.

Dessa forma, para a construção do Calendário Socionatural ou, como é denominado nos outros estados, Calendário Sociocultural (MG e BA) Calendário Cultural (RR), e é necessário que a sistematização dos conhecimentos e significados explicitados se relacione de forma a ser cimentada com os chamados indicadores, posteriormente permitindo ler essa relação como um

todo. Esses indicadores evidenciam a relação sociedade-natureza, e funcionam como avisos dessa relação; portanto eles indicam e mostram essa relação. Tornam-se assim objeto de estudo relacional. Os indicadores são os seguintes: 1) as atividades das crianças ou educandos 2); as atividades dos membros da comunidade; 3) conhecimentos sobre os animais; 4) conhecimentos sobre os vegetais, 5) conhecimentos sobre o clima e 6) conhecimentos astronômicos.

Os indicadores, apesar de aparecerem separados em círculos concêntricos, servem também para mostrar a representação gráfica das atividades sociais organizadas esquematicamente e enfatizam, como já exposto acima, a relação intrínseca da integridade sociedade e natureza, de acordo com o que acontece em cada território, e busca destacar a perspectiva indígena de leitura de mundo e da educação enquanto processo de socialização, de interação.

Bertely (2012)⁴ também reitera que, na abordagem do Calendário, é necessário entender e buscar os significados indígenas para cada etapa do processo das atividades sociais; somente depois disso, é possível analisar o material que surgiu, abrindo a possibilidade de reflexão sobre esses significados procurando maneiras de trabalhar esses materiais pedagogicamente na escola.

A equipe de Roraima acrescentou um sétimo indicador, '*os problemas socioambientais e de saúde*', para dar destaque a aspectos muitas vezes difíceis de identificar como atividades humanas ou episódios espontâneos, mas que, de qualquer forma, poderiam ser um ponto importante da reflexão na escola e na comunidade indígena. Esse indicador vem ao encontro da grande preocupação que hoje se faz presente na Amazônia, sobre a preservação ambiental e os processos de transformações sociais e culturais que afetam os povos indígenas da região.

A equipe de Minas Gerais e Bahia desenvolveu o Calendário Sociocultural priorizando a categoria dos '*grandes tempos*', que indica a conjugação da relação da integridade da sociedade e natureza. A categoria '*tempo*' foi uma decisão dos próprios professores indígenas, porque é sob essa categoria que eles identificam as atividades que ocorrem sem seus contextos. Ademais, o '*tempo*' é uma transversal às atividades sociais e aos processos sionaturais.

Outro conceito chave, na perspectiva do MII, é o de '*interaprendizagem*' (BERTELY, 2011). Assim se propõe superar a perspectiva reducionista do processo de ensino e aprendizado, como sendo apenas em uma ou duas vias, para reconhecer uma dialogia social com muitos mais atores

⁴ "Entrevista concedida a equipe de pesquisadoras indígenas e não indígenas da UFMG, em 21/11/2012, por ocasião do V Seminário de Integração de Práticas Docentes e II Colóquio Internacional de Práticas Pedagógicas e Integração", promovido pela Universidade Federal de Roraima (UFRR).

envolvidos no processo de tomada de consciência. Isso quer dizer que, no primeiro momento, todos os implicados são envolvidos na atividade social e na atividade de aprendizagem desenvolvida pelo professor na escola; no segundo momento, contribuem e vivem um processo coletivo de reflexão e aprendizagem, uns com os outros, com seus pais, com os 'mais velhos', entre alunos, entre alunos e professores. Desse modo, nesse processo de reflexão crítica, os implicados têm a oportunidade de comunicar o que interaprenderam e intercompreenderam durante o processo da feitura da atividade.

Ao procurar articular o pressuposto teórico, metodológico e prático do MII, podemos abrir uma janela de possibilidades que pode refletir sobre o significado dos conhecimentos e da vida indígena, fundamentados na concretude de sua realidade local. E, dessa forma, isso oportuniza aos envolvidos na educação escolar indígena (re)pensar a proposta curricular, a prática pedagógica e quais os elementos da dimensão cultural, política, filosófica que eles querem que se apresentem nos processos educativos na sua escola.

Bertely (2011) argumenta que utilizar este Método nos remete à ideia de pescar os conhecimentos próprios das atividades sociais, ou seja, o movimento de 'pescar' os conhecimentos indígenas é uma ação viva do saber-fazer dos próprios conhecimentos indígenas.

Depois de mostrarmos os supostos gerais dessa proposta educativa, passaremos a analisar algumas das experiências concretas vivenciadas na UFMG e UFRR, com o intuito de contribuir com a construção de novas e adequadas propostas educativas para as escolas indígenas.

3 EXPERIÊNCIAS EM MINAS GERAIS E BAHIA

A experiência educativa ora apresentada faz parte de um processo em construção na formação de professores indígenas, com os povos indígenas: a) Xacriabá, b) Pataxó de Minas Gerais (MG); e c) Pataxó da Bahia (BA). Respectivamente das aldeias a) aldeia Brejo Mata Fome, aldeia Rancharia, aldeia da Prata, Sumaré, Barreiro; b) aldeia Muã Mimatxi do povo Pataxó; e c) aldeia Barra Velha.

Uma aproximação de experiência de formação usando o Método deu-se na disciplina 'Uso do Território'⁵, em 2009, no âmbito do Curso e Formação de Educadores Indígenas⁶ (FIEI/PROLIND⁷), da Faculdade Educação (FaE),

⁵ A disciplina Uso do Território é parte integrante da área de Ciências Sociais e Humanidades e busca trabalhar com a memória acerca do conhecimento sobre o uso do território.

⁶ Turma única 2006-2011.

⁷ Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas / MEC.

da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Essa disciplina já vinha trabalhando, na formação de professores, a pesquisa das atividades cotidianas, embora ainda não fossem subsidiadas teórica e metodologicamente pelo Método Indutivo Intercultural (MII).

Em paralelo à experiência no FIEI/Turma Única (2006-2011), a mesma pesquisa educativa também fazia parte do subprojeto *Interculturalidade e formação de professores indígenas: experiências em curso*⁸, vinculado ao Programa Observatório da Educação Escolar Indígena (OEEI/UFMG)⁹. A partir de então, consolidou-se uma equipe de pesquisadores indígenas e não indígenas.

Atualmente, a pesquisa continua sendo desenvolvida como componente da temática Práticas e instrumentos Pedagógicos: a implementação do Calendário Sociocultural e Calendário Cultural em escolas indígenas no Brasil, parte do Programa Observatório da Educação (OBEDUC)¹⁰. Ambos os Programas trabalham em parceria com os professores indígenas envolvidos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), da FaE/UFMG. Cabe ressaltar que ela também se amplia, aos poucos, dentro de algumas disciplinas do curso FIEI/Turma de Entrada Regular¹¹.

Um dos primeiros desafios enfrentados pela proposta consistiu em refletir de que maneira os aspectos da vida cotidiana poderiam se converter em atividades pedagógicas e políticas, levando em conta a proposição de pensar formas outras de deslocar as atividades cotidianas para que estas pudessem reorientar e ressonar nos processos formativos, tanto dos professores indígenas como dos seus estudantes, bem como a tentativa de vincular essa formação com os membros da comunidade.

O caminho sugerido foi fazer um planejamento preliminar. E, assim, a pesquisa começou com a identificação das atividades sociais de acordo com os 'grandes tempos', que ocorriam nas atividades comunitárias segundo a lógica da natureza, que determina o que acontece dentro dos 'tempos' em cada

⁸ Vigente durante os anos de 2010-2012. Esse Programa funcionou em 'Núcleo Rede' em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), a Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio). Em vigência de 2013- 2017 via Projeto "Práticas de conhecimento e práticas de convivência: explorando perspectivas transdisciplinares da educação diferenciada nas escolas e comunidades indígenas e quilombolas", projeto em rede formada pela UFMG-UFRR-UNIRIO.

⁹ Financiado pela CAPES/SECAD/INEP.

¹⁰ Articulado também em Núcleo Rede: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – sede –, em parceria com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio) e a Universidade Federal de Roraima (UFRR), vigência 2013 a 2017.

¹¹ Desde 2009 tornou-se Curso Regular de entrada anual da UFMG com apoio do programa REUNI do MEC.

território. Como o levantamento desses 'tempos', os pesquisadores indígenas começaram a destacar e registrar as atividades sociais mais importantes.

Preconiza o MII que as 'atividades sociais' necessitam serem investigadas, interpretadas, refletidas, traduzidas (re)aprendidas. E, para isso, como posto anteriormente, o '*fazer*', ou seja, a prática da atividade social, torna-se crucial para o ensino e aprendizado que almeja o Método. É nesse processo que se revela a explicitação e os significados dos conhecimentos indígenas, como já explicamos acima. São eles: reconhecer o saber, o saber-fazer. Reconhecer que há ciência indígena; identificar os tempos; identificar as atividades sociais, produtivas, rituais, recreativas, ou seja, as que os povos indígenas já praticam e já sabem.

Para estudar as atividades sociais, os professores foram (re)aprender, recuperar com os 'mais velhos' da comunidade quais eram as atividades sociais mais importantes. Nisso, a investigação no território de suas próprias atividades sociais ganhou a centralidade nessa etapa. E também nela se começou a explicitação e sistematização dos conhecimentos indígenas implícitos nas atividades sociais mais relevantes.

Nesse ínterim, as trocas de experiências nos Seminários Internos dos professores indígenas pesquisadores eram constantes na esfera da UFMG. Nessa oportunidade, eram comunicados aos demais envolvidos os resultados dos levantamentos, da identificação e da sistematização acerca do repertório de informações que delineariam a primeira versão dos Calendários Socioculturais.

Nessa conjuntura e concomitantemente à pesquisa educativa no âmbito do OEEL, os professores indígenas resolveram experimentar essa proposta em suas práticas de ensino, nas escolas em que atuam e voltada à educação básica. E logo, os professores pesquisadores dos projetos citados anteriormente já estavam inserindo, no planejamento de suas aulas, quais atividades sociais iriam trabalhar no semestre ou no ano. Dessa forma, começou-se uma nova etapa que era o *fazer* da atividade social. Essa é a parte prática do Calendário, o sair do muro das escolas e ganhar os espaços do território que habitam. Nessa etapa, também foi imprescindível encontrar maneiras adequadas que possibilitassem criar instrumentos capazes de transformar essas atividades sociais em atividades pedagógicas.

Para dar início à pesquisa com o Calendário nas escolas indígenas, os professores realizaram reuniões de planejamento para delinear as ações que seriam desenvolvidas em cada etapa da pesquisa. Essas ações práticas contaram com pesquisa de campo, numa abordagem etnográfica, para contribuir com o esclarecimento dos aspectos culturais aos estudantes e aos outros professores interessados. Foi reforçado aos pesquisadores olhar atentamente

o detalhamento do comportamento da natureza nos seus distintos ciclos e como eles decorrem na vida cotidiana, bem como de sua relação com a vida humana na comunidade.

É interessante dizer que o processo da pesquisa configurou-se de forma diferenciada em cada território indígena, dada a singularidade e a visão de mundo que apresenta cada território. Assim, cada aldeia passou por fases diferentes de elaboração de seus Calendários. Em razão dessa singularidade, os professores indígenas fizeram adaptações da metodologia do MII que julgaram necessárias para atender suas perspectivas educativas e, mesmo, por vezes, trilhando caminhos diferentes, objetivaram resultados semelhantes.

Assim sendo: para os Pataxó da aldeia da aldeia Muã Mimatxi, primeiramente foi denominado de “*Calendário da Vivência e do Mundo de Vida Pataxó em Muã Mimatxi*”, não obstante logo modificou-se para “*Trilha pelos valores da vida*”; para os de Barra Velha é “*Calendário do Conhecimento Cotidiano Pataxó*”; e para os Xacriabá, de maneira geral, “*Calendário de Acompanhamento da Natureza e da Vida do Povo Xacriabá*”. Contudo algumas comunidades escolhem um nome que representa sua realidade local. Assim, só para ilustrar, a aldeia da Prata colocou o nome “*Calendário de Acompanhamento da Natureza e da Vida do Povo Xakriabá- Aldeia*”.

Hoje, os povos Xakriabá e os Pataxó de MG e BA das aldeias supracitadas acima, estão desenvolvendo a forma gráfica do Calendário, como também estão desenvolvendo as chamadas pelo MII de ‘*tarjetas de auto-interaprendizagens*’. Na pesquisa da UFMG, cada povo também está renomeando esse instrumento pedagógico de acordo com os seus contextos. Por exemplo os Pataxó da aldeia da aldeia Muã Mimatxi chamam as ‘*tarjetas*’ de ‘*têhêy*’ e os Xakriabá da aldeia da Prata de ‘*Urú de aprendizagem*’.

Os professores indígenas reconhecem que, apesar de o trabalho com o Calendário ser lento, o processo é gradativo, e apostam nas possibilidades que esse aporte da práxis político- pedagógica que o MII oferece. Nesse sentido, o Calendário também possibilita que a comunidade possa ter um novo olhar para as suas práticas cotidianas e enxergar nelas insumos que podem se tornar educativos também na escola, para a educação de seu povo. Na educação superior dos professores indígenas na UFMG, temos quatro Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC) defendidos com a temática específica do MII, e outros TCC já defendidos e em andamento usando em parte os pressupostos do MII.

Mas também existem desafios a serem enfrentados; como alguns professores não aderem à proposta do Calendário porque trabalham fora do seu horário de aula e não ganham mais para isso, há dificuldade na articulação de

conhecimentos indígenas e os historicamente acumulados pela humanidade; não existem condições materiais como laboratórios para o melhor desenvolvimento das pesquisas; há desinteresse de algumas pessoas sabedoras de certas atividades em compartilhar seus conhecimentos com os professores e alunos; ainda há incompreensão por parte de alguns pais da comunidade indígena se a formação de seus filhos, a partir do conhecimento próprio, pode levá-los a ter melhores oportunidades de trabalho (emprego) no futuro.

Só para ilustrar, mostramos a seguir alguns materiais educativos desenvolvidos sobre o processo de 'produção de farinha', esses materiais fazem parte de um conjunto completo dessa atividade social. Eles foram desenvolvidos pelos professores e estudantes da Escola Estadual Indígena Oaytomorim, da aldeia Prata, do povo Xakriabá. Informações fornecidas pela professora Xacriabá Diana Rocha, aldeia Prata.



1) Colhendo a mandioca



2) Raspando a mandioca



3) Ralando a mandioca



4) Torcendo a massa da mandioca



5) Torrando a farinha



6) Armazenando a farinha

4 A EXPERIÊNCIA EM RORAIMA

Em Roraima, a proposta do Método Indutivo Intercultural começou a ser discutida e estudada no contexto do Curso Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima, a partir do mês de julho de 2010, quando um dos professores da equipe da UFRR retornou de estância pós-doutoral no México.

Assim um grupo de professores passou a articular projetos e ações em torno dessa linha de pesquisa, o que rendeu uma importante parceria que permitiu a articulação em diferentes momentos de importantes projetos, tais como: PIBID/Licenciatura Intercultural (CAPES/MEC); PET INTERCULTURAL (Conexões de Saberes/SECADI/CAPES/MEC); PROEXT 2013 - *Realidades Indígenas em Roraima: Extensão Universitária e Construção Participativa de Propostas de Gestão Territorial* (MEC); PIBID DIVERSIDADE (CAPES/MEC); OBEDUC: *Práticas de Conhecimento e Práticas de Convivência: Explorando Perspectivas Transdisciplinares da Educação Diferenciada nas Escolas e Comunidades Indígenas e Quilombolas* (UFMG-UFRR-UNIRIO); *Terra e Território em Roraima* (CNPq).

Embora essa proposta começasse a ser estudada no contexto do Curso Licenciatura Intercultural, em um segundo momento, passou a ser levada para os outros cursos do Instituto Insikiran da UFRR, como Gestão Territorial Indígena e Gestão em Saúde Coletiva Indígena. Também passou a orientar trabalhos nos mestrados de Geografia (PPGEO) e Sociedade e Fronteiras (PPGSOF) da UFRR, segundo a atuação dos professores envolvidos. Esse processo implicou uma intensa interaprendizagem mútua (BERTELY, 2012), envolvendo orientação junto de estudantes indígenas pertencentes aos povos macuxi, wapichana, ingarikó, taurepang e wai wai.

Houve avanços lentos, mas constantes, que permitiram desenvolver uma proposta metodológica voltada para a aplicação do Método Indutivo Intercultural em contextos de formação superior indígena (REPETTO; CARVALHO, 2016). Para tanto articularam a realização de cursos de formação da equipe, oficinas e pesquisas em comunidades, seminários de estudo dos grupos CNPq, apresentação de trabalhos em eventos científicos, etc. Tudo isto se resume em uma série de propostas de ação para as futuras pesquisas que utilizem o Método Indutivo Intercultural.

- a) formação de **Grupos de Estudo e Pesquisa nas comunidades**, como estratégia destinada a envolver as comunidades de origem;
- b) realização de **Oficinas e Seminários Educativos** junto da escola e comunidade, de forma a socializar os trabalhos dos estudantes e fazer divulgação científica;

- c) realização de um **levantamento ou diagnóstico para compreender como a comunidade vê a escola** e outro, sobre **como os estudantes veem a comunidade e a escola**;
- d) estudo e pesquisa sobre o **calendário cultural**. Os autores propõem a elaboração de calendários Gerais, específicos ou temáticos e ainda calendários históricos;
- e) complementando a pesquisa dos calendários, propõem realizar um trabalho de mapeamento ou **etnomapeamento**, com o objetivo de enfatizar as categorias culturais de classificar o meio ambiente e os recursos disponíveis, usando uma base cartográfica, imagens de satélite, mapas mentais e outras produções. Propõem pensar mapas gerais, mapas específicos e, ainda, mapas históricos;
- f) oficinas de **Explicitação de Conhecimentos**, a partir da articulação da Teoria da Atividade com o Método Indutivo Intercultural, aprofundar a análise e compreensão dos conhecimentos implícitos nas atividades sociais (REPETTO; CARVALHO, 2016). Com essas propostas, os autores discutem os desafios da implementação dessas pesquisas e da formação superior indígena, sendo que até a atualidade conseguiram os seguintes resultados: oito Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) defendidos; três dissertações de mestrado defendidas; aproximadamente 15 trabalhos de TCC em andamento.

O aprofundamento dessa reflexão é o que se compreende como ‘exercício de explicitação’, apresentado por Repetto e Carvalho (2016, p. 23-27), da seguinte forma:

- 1) Analisar os **elementos estruturantes**, são aqueles elementos que organizam a composição mais geral das atividades: a) **necessidades**; b) **motivos pontuais** de uma dada comunidade para realizar uma atividade naquele momento; c) **objeto** material que a atividade busca concretizar.
- 2) Analisar os **elementos de mediação**, identificando os diferentes elementos que organizam a mediação entre os sujeitos que realizam uma atividade e sua relação com a natureza, tais como: a) Objetivo Geral: finalidade ampla que se pretende alcançar com a atividade; b) Objetivos Específicos: finalidades específicas; c) Sujeitos: as pessoas que realizam a atividade; d) Instrumentos: as ferramentas utilizadas na realização da atividade; d) Comunidade: o conjunto de pessoas que participam, direta ou indiretamente; e) Regras: princípios que

devem ser respeitados na realização da atividade e das ações; f) Divisão do trabalho: como se organizam os trabalhos entre homens e mulheres, crianças e adultos, por faixa etária, por sexo, por região, por lugar de moradia ou outra forma de organizar os trabalhos; g) Resultados esperados.

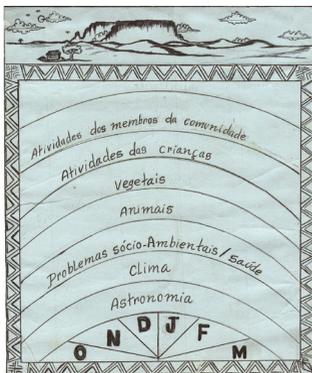
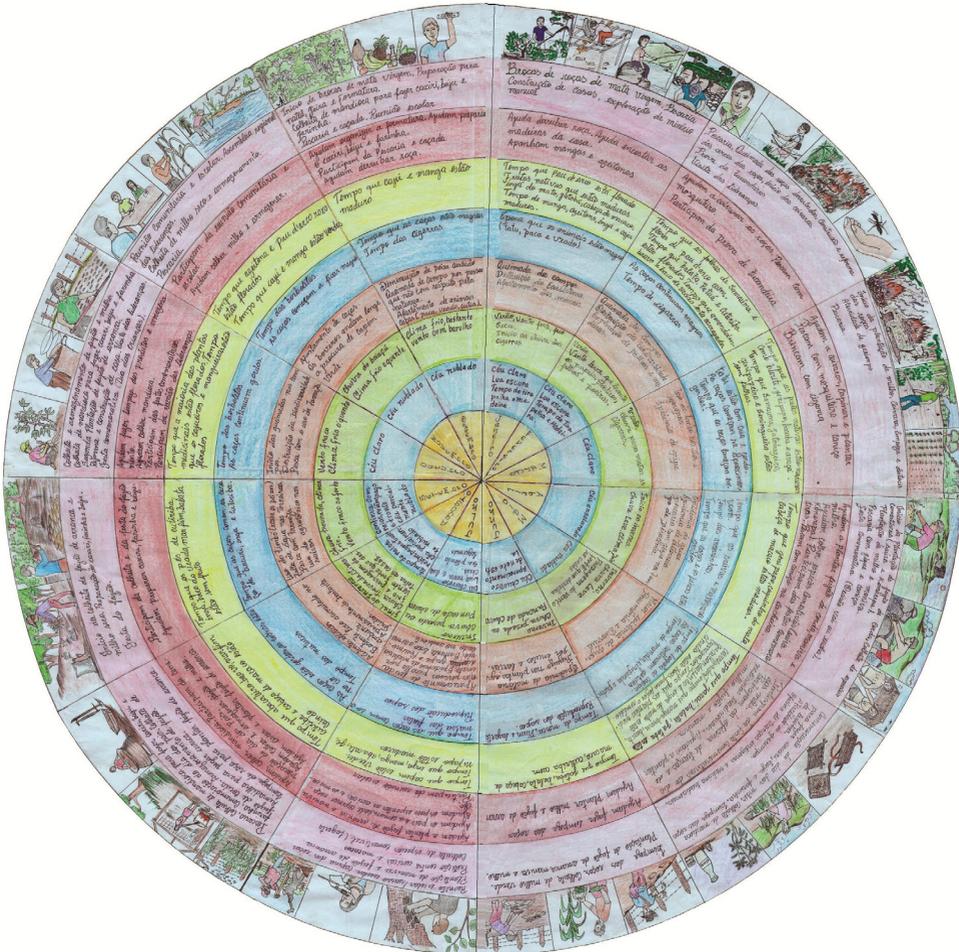
- 3) Estudar a **sequência lógica de operações dentro de uma ação** ou o **passo a passo**, significa identificar e aprofundar os conhecimentos implícitos em cada ação, cada gesto, cada objeto. Sendo que as **ações** são orientadas pelos objetivos específicos que persegue um indivíduo ou um grupo, onde as ações são partes da atividade, que em seu conjunto e sequência lógica formam uma atividade social (passo a passo). As **operações** são orientadas pelas condições e realizadas por meio de rotinas humanas ou mecânicas e dizem respeito a formas específicas de realizar um ato, às técnicas e formas de realizar tais operações.

Depois de feito esse exercício de explicitação, constrói-se uma proposta pedagógica para a escola, a qual deve implicar 'fazer' a atividade social, agora no contexto da escola, transformada em uma *atividade de aprendizagem* e submetida às orientações e necessidades educativas dos estudantes na escola e na comunidade.

Como forma de exemplificar o aproveitamento dessa proposta, apresentamos a continuação dos trabalhos realizados por estudantes macuxi e que nos ajudam a visualizar o calendário socionatural e a construção de propostas educativas com base no MII.

Calendário Socionatural

Comunidade Pedra Preta, T.I. Raposa Serra do Sol
Valdirene da Silva Lima (2014)



Colaboração na pesquisa:
Odivilson da Silva, Gilmar Brasil da Silva,
professores e estudantes da
comunidade Pedra Preta.
Desenho: Luiz Teixeira Brasil e
Valdirene da Silva Lima.

Atividade de Aprendizagem: A Construção de Propostas Educativas Interculturais a partir do Calendário Socionatural: *fazendo xarope para doenças respiratórias*, de Valdirene da Silva Lima (2014).

Ações		Conhecimentos indígenas	Conhecimentos Escolares
1. Aula de campo		Concepções indígenas sobre o uso do espaço, conhecimento religioso sobre espiritualidade da natureza; os tipos de plantas que participam no nosso dia a dia. Uso da língua Makuxi.	Ecossistemas do lavrado e serra, relevo, tipo de solo, plantas exóticas e nativas; biodiversidade; relação sociedade- natureza. Uso da língua portuguesa.
2. Colher as plantas		Respeito pela natureza, espiritualidade, orações, as técnicas e as recomendações de como colher as plantas e selecionar as folhas.	Micro-organismos no meio ambiente: fungos, bactérias nas plantas. Saúde: doenças infecciosas, os vírus e seus efeitos, as bactérias nas pessoas.
3. Coleta de inseto "konorepa"		A técnica de tirar o inseto "konorepa" (tipo de cupim), tipo de material utilizado, o ambiente onde mora, oração de proteção contra os males, diferentes usos na preparação de remédio e alimento.	Princípios ativos das plantas, organização em sociedade, insetos e as plantas.
4. Lavagem dos materiais		Formas culturais de classificar os tipos de plantas; formas culturais de classificar os tipos de doenças; significados de saúde e doença; origem das doenças.	Higienização pessoal, do material e do meio ambiente; águas e saúde, conceito médico de saúde; classificação das doenças e das plantas.
5. Separação dos ingredientes		Conhecer o nome das plantas e sementes na língua makuxi; a importância dos valores culturais; conhecer os tipos de utensílios específicos; mitos indígenas sobre o tratamentos de doenças e as plantas.	Ciências botânicas; a química nas plantas; classificação, solução, homogeneização, heterogeneização; separação de componentes de misturas, quantidades; a química no nosso dia a dia.
6. Derreter açúcar e ingredientes da mistura		Técnica de acender o fogo, mexer a mistura na panela, tipo de utensílios, tipos de madeiras. Uso de banha de peixes no xarope; tipos de peixes, tempo que os peixes estão gordos, peixe reimoso.	A açúcar: saúde e doenças: diabetes e hipertensão; mistura e substâncias; temperatura; fitoterapia e saúde.
7. Coar o xarope e Armazenar		Como se produzem os valores culturais; preparação dos remédios tradicionais. Tipos de peneira; ecologia da jacitara e arumã e o procedimento de preparação da jacitara e arumã, o valor e diferença do produto.	Saúde, sociedade e cultura, itinerários terapêuticos. A vida em comunidade e solidariedade; cidadania; os direitos coletivos dos povos indígenas; Leitura / compreensão e produção Textual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas indígenas tanto de Minas Gerais, Bahia e Roraima são est dualizadas e, para ocorrer um novo dimensionamento no processo formativo, enfrentam tensões e contradições, pois devem seguir as orientações contidas nas normatizações das Secretarias de Educação dos devidos Estados. Por outro lado, os professores indígenas reivindicam melhores condições de trabalho, formação e acompanhamento pedagógico por parte dessas secretarias e, principalmente, que possam colocar em prática os seus direitos constitucionais e em outros dispositivos normativos decorrentes da Constituição federal de construir e consolidar processos educativos próprios.

Diante disso, a proposta de desenvolvimento dos Calendários está inserida em um debate mais amplo da educação escolar indígena, tanto no Brasil como em outros países da América Latina, destacando que essa abordagem não está relacionada somente à esfera pedagógica, mas a um posicionamento político e emancipatório dos sujeitos que dela participam.

É importante ressaltar aqui que, de acordo com os professores indígenas, o Calendário abriu-se como uma nova perspectiva, pois essa proposta tem sua centralidade nos aspectos do manejo da vida, a partir de um modo particular de ser e estar no mundo. Em outras palavras, ele expressa como são tecidas as redes de interconexão que entrelaçam as pessoas aos territórios.

Porém o maior desafio colocado pela equipe de pesquisadores reside em como articular os conhecimentos indígenas com os conhecimentos escolares, dos mais simples aos mais complexos, como explorar as diversas perspectivas educativas que a abordagem do Calendário traz, e como incorporá-las nas diferentes seriações das escolas. Essa experiência coloca um grande desafio para o pesquisador indígena com sua autoconscientização e autoformação, pois fazer esse trabalho exige dedicação e estudo.

Além disso, o professor indígena enfrentar resistências dentro da própria comunidade e no sistema educativo, encarando as contradições pessoais e da sociedade, é um caminho não isento de problemas e conflitos. Nesse sentido, alguns professores indígenas se acomodam e pensam que não é interessante se dar ao trabalho de pesquisar nem de trabalhar fora do seu horário de aula, quando têm a opção de apenas reproduzir as listas e conteúdos oficiais e aplicar mecanicamente os materiais educativos que chegam desde fora.

Os avanços da proposta educativa com o Método Indutivo Intercultural apontaram os seguintes aspectos significativos: a efetivação do professor-pesquisador em sua própria prática e realidade local; a ascensão da interaprendizagem como um valor, uma atitude e uma habilidade a ser desenvolvida, tanto por comunidades, estudantes e professores indígenas e formadores

universitários; a valorização das atividades sociais e dos conhecimentos próprios; assim como a produção de materiais educativos próprios para seu contexto de aprendizagem.

Finalmente, recuperamos essa proposta de trabalho, para evidenciar que a construção de uma educação intercultural não é um trabalho fácil nem isento de debates e conflitos. Contudo exige a tomada de iniciativas e posturas concretas, como as que aqui apresentamos. Esperamos que elas estejam de acordo com uma perspectiva de análise crítica sobre a educação, de modo geral, da educação escolar indígena, de modo particular, e o mundo que nos contorna.

REFERÊNCIAS

BERTELY, M. Modelo pedagógico para una ciudadanía intercultural activa y solidaria. In: ALFARO, S.; ANSIÓN, J.; TUBINO, F. (Ed.). *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*. Peru: Fondo Editorial PUCP, 2008.

_____. *Notas da entrevista concedida sobre a proposta teórica e metodológica do Calendário Sociocultural*. SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES, 5. e COLÓQUIO INTERNACIONAL DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INTEGRAÇÃO, 2., 19 a 23 de novembro de 2012. Boa Vista, RO: Universidade Federal de Roraima, 2012.

BERTELY, M. (Coord.). *Interaprendizajes entre indígenas: de cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México: CIESAS-UPN, 2011.

BERTELY, M.; UNEM. *Modelo Curricular de Educación Intercultural Bilingüe UNEM*. México: CIESAS, 2009.

BESALÚ, Xavier. La Formación Inicial em Interculturalidad. In: SIERRA, Antonio Jordan et al. *La formación del profesorado em Educación Intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación/Los Libros de la Catarata, 2004.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PR, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.com/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=.189114444009>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

DANIELS, H. *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Loyola, 2003.

DA SILVA, L. J. da. *As ações educativas dos intercâmbios culturais em contexto indígena: estudo de caso do Povo Pataxó da aldeia Muã Mimatxi*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GASCHÉ, J. Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. In: GASCHÉ, J.; BERTELY, M.; MODESTA, R. (Coord.). *Educando en la diversidad: investigaciones*

y experiéncias educativas interculturales y bilingües. Quito: Abya-Yala, CIESAS, IIAP, 2008a.

_____. Las motivaciones políticas de la educación intercultural indígena. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? In: GASCHÉ, J.; BERTELY, M.; MODESTA, R. (Coord.). *Educando en la diversidad: investigaciones y experiéncias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya-Yala, CIESAS, IIAP, 2008b.

GASCHÉ SUESS, Jorge; VELA MENDOZA, Napoleón. *Sociedad Bosquesina*. Tomo I: Ensayo de antropología rural amazónica, acompañado de una crítica y propuesta alternativa de proyectos de desarrollo. Iquitos, Perú: Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP); Lima, Perú: Consorcio de Investigaciones Económicas y Sociales (CIES); Japón: Center for Integrated Area Studies, Kyoto University (CIAS), 2012.

KYMLICKA, Wil. *La Política vernácula*. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía, Tradução Fernández Aúz e B. Eguibar. Barcelola: Paidós, 2003.

LIMA, Valdirene da Silva. *O Calendário Cultural e a Teoria da Atividade na Educação Escolar Indígena: fazer xarope para doenças respiratórias na comunidade Pedra Preta*, T.I. Raposa Serra Do Sol. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural, área de Habilitação em Ciências Sociais) - Instituto Insikiran, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2014.

LÓPEZ, L. E. (Ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*. Bolívia: Plural Editores, 2009.

MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Espanha: Gedisa, 2007.

REPETTO, M.; CARVALHO, F. Experiéncias de pesquisa sobre o Calendário Socio-natural e a Aplicação do Método Indutivo Intercultural em Roraima – Brasil. 2016. Boa Vista, RR: Editora da UFRR. [no prelo].

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. 1. ed. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

SAAVEDRA, José Luis. *Pensamiento qulla la insurgencia de la intelectualidad aymara contemporanea*. 2010. 258p. Tese (Doutorado em Estudos Culturais Latinoamericanos) - Universidad Andina Simon Bolivar, Sede Ecuador. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10644/2928>>. Acesso em: 15 maio 2016.

TRUEBA, C. C. *Un ensayo sobre el conocimiento indígena contemporáneo*. México: Universidad Autónoma de México, 2006.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. ENCuentro Continental de Educadores Agustinos. *Anais...* Lima: Universidad Andina. enero, 24-28, 2005. Disponível em: <<http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la 'diferencia colonial. In: WALSH, C. et al. *Interculturalidad, descolonización del estado e del conocimiento*. Buenos Aires: Signo, 2006. p. 21-70.

_____. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: III-CAB, 2010. p. 75-96.

Na trilha dos Urupás: estudos de antropologia etnopedagógica

On the track of Urupás: anthropology studies etnopedagogia

Josélia Gomes Neves¹

DOI: [http://dx.doi.org/10.20435/2359-1943-2016-v.16-n.30\(03\)](http://dx.doi.org/10.20435/2359-1943-2016-v.16-n.30(03))

Resumo: O estudo ora apresentado trata de uma reflexão historiográfica de perspectiva educativa, elaborado no período de 2013 a 2016 em Ji-Paraná, Rondônia. Constitui um produto acadêmico oriundo da Linha de Pesquisa Antropologia Etnopedagógica: Povos Indígenas, Interculturalidade e Currículo, que tem se dedicado a estudar os povos indígenas da Amazônia na perspectiva da Lei Federal nº 11.645/2008. Essa Lei tornou obrigatório o ensino da história e da cultura indígena no currículo da educação básica das escolas brasileiras. Vale salientar que, desde 2005, o Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA) da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná, tem elaborado estudos sobre a temática indígena. A pretensão é que este pequeno estudo contribua na agregação dos saberes locais e na lacunar História Regional sobre os Povos Indígenas de Rondônia – os de ontem e os de hoje. Trata-se de uma sistematização interdisciplinar elaborada a partir de fontes bibliográficas e documentais. Propõe um diálogo inicial entre as áreas da Educação, Antropologia, Arqueologia e Etno-História. Reúne um conjunto de dados sobre o Povo Indígena Urupá – sua localização, língua, contato e um pouco de sua cultura, habitantes tradicionais da região e na atualidade considerados extintos. Apesar dessa condição, o nome Urupá está presente em toda a cidade. Essas reminiscências mobilizaram a realização do presente estudo.

Palavras-chave: Povo Urupá; Txapacura; Amazônia; Memória Indígena; Lei 11.645/2008.

Abstract: The study presented here is a historical analysis of educational perspective, developed in the period 2013-2016 in Ji-Paraná, Rondônia. It is an academic product derived from the Anthropology Research Line Etnopedagógica: Indigenous Peoples and Intercultural Curriculum that has been devoted to studying the Amazonian indigenous peoples in the context of Federal Law nº 11,645/2008. This Act made compulsory the teaching of history and indigenous culture in

Sobre a autora:

Professora da Fundação Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná. Vinculada ao Departamento de Ciências Humanas e Sociais. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia. Coordenadora da Linha de Pesquisa Antropologia Etnopedagógica: Povos Indígenas, Interculturalidade e Currículo. E-mail: joselia.neves@pq.cnpq.br

¹ Fundação Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, Rondônia, Brasil.

the curriculum of basic education in Brazilian schools. It is worth noting that since 2005 the Group of Research in Education in the Amazon (GPEA) of the Federal University of Rondônia, Campus Ji-Parana has prepared studies on indigenous issues. The claim is that this small study will help the aggregation of local knowledge and lacunar Regional History on Indigenous Peoples of Rondonia – of yesterday and today. It is an interdisciplinary systematization elaborated from bibliographic and documentary sources. It proposes an initial dialogue between the areas of Education, Anthropology, Archeology and Ethno-History. It brings together a set of data on Indigenous People Urupá – location, language, touch and a bit of their culture, traditional inhabitants of the region and currently considered extinct. Despite this condition, the Urupá name is present throughout the city. These reminiscences mobilized to carry out this study.

Key words: Urupá people; Txapacura; Amazon; Indigenous memory; Law 11.645/2008..

1 INTRODUÇÃO

[...] os Urupá ocupavam o rio Madeira [...], estes índios foram depois contatados durante o século XX em um afluente do rio Ji-paraná pela margem esquerda que leva hoje o nome desta etnia [...]. Os *Urupá*, do rio Madeira, e os *Iténez*, do rio Guaporé, são referidos na literatura como grupos pertencentes à família Chapacura, originada nos contornos da serra dos Pacaás Novos e que os seus falantes ocuparam o médio rio Guaporé até sua foz, o baixo curso do Mamoré e seus principais afluentes [...]. (SILVA; COSTA, 2014, p. 131).

O objetivo deste texto é apresentar novos resultados do estudo iniciado em 2005 a respeito do Povo Indígena Urupá, apontado pelos registros históricos como nação extinta. Habitavam as margens do Rio Urupá, afluente do Rio Machado no município de Ji-Paraná, estado de Rondônia.

A busca de fragmentos da frágil historiografia Urupá é orientada por problematizações à mentalidade colonizatória, principal responsável pelo seu suposto aniquilamento. Não como um lamento imobilizador ou a produção inócua de um discurso de vitimização dos povos indígenas do passado, mas como um recurso teórico de insurgência, de direito à memória e ao incansável questionamento a:

[...] presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico, mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disso pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, correremos o risco de “amaciá-lo” a invasão e vê-la como uma espécie de presente “civilizatório” do chamado Velho Mundo. Minha posição hoje, decorridos 500 anos da conquista, não sendo a de quem deixe possuir pelo ódio aos europeus, é a de quem não se acomoda diante da malvadez intrínseca a qualquer forma de colonialismo, de invasão, de espoliação. É a de quem recusa encontrar positivalidades em um processo por natureza perverso. (FREIRE, 2000, p. 73-74).

A adoção da expressão “suposto aniquilamento” tem a ver com a dúvida se de fato esse povo foi mesmo extinto. Isso porque estudos historiográficos têm apontado que nem sempre a atividade colonizadora produziu o extermínio absoluto dos povos originários, uma vez que, no decorrer desse processo, houve por parte dos índios elaboração e reorganização identitária.

Refiro-me à etnia Migueleno de Rondônia, por exemplo, que esteve presente no I Encontro Amazônico dos Povos Indígenas Resistentes, realizado em Manaus, estado do Amazonas, em agosto de 2014. Assim, inspirada pelos processos de reemergências étnicas, registro uma desconfiança, ou melhor, uma curiosidade epistemológica no dizer de Freire (1996): será que os Urupá foram mesmo extintos? Ou, em função dos constantes enfrentamentos com as frentes de expansão capitalista e outros grupos tribais, tenham reconfigurado suas identidades ou utilizado outras estratégias para sobreviver? Há necessidade de mais estudos para apontar respostas nessa direção ou a manifestação desse grupo étnico na atualidade no âmbito da etnogênese, termo que:

[...] tem sido usado para designar diferentes processos sociais protagonizados pelos grupos étnicos. [...] foi cunhado para dar conta do processo histórico de configuração de coletividades étnicas como resultado de migrações, invasões, conquistas, fissões ou fusões. Entretanto, mais recentemente, passou a ser usado também na análise dos recorrentes processos de emergência social e política dos grupos tradicionalmente submetidos a relações de dominação [...]. (BARTOLOMÉ, 2006, p. 39-40).

A trajetória deste estudo explicitou que a ausência de fontes orais, textuais ou iconográficas acaba impondo um conjunto de restrições aos pesquisadores e pesquisadoras de povos “extintos”. Nesse sentido, a metodologia possível foi a pesquisa bibliográfica, “[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]” e a pesquisa documental que “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico [...]” (GIL, 2002, p. 44). Assim as leituras principais que possibilitaram a elaboração deste texto foram: Nimuendaju (1924; 1982), Nimuendaju e Bentes (s./d.), Rondon (1946), Meireles (1989), Hugo (1991) e Leonel Jr. (1995) e as fontes documentais mencionados nas referências.

Um dos achados da pesquisa e que muito me surpreendeu foi a imagem do rapaz indígena Maracuti retratado por Rondon (1946) no começo do século XX, porque atesta a materialidade da existência dos Urupá já que os relatos regionais coletados anteriormente apontavam na direção contrária. A fotografia evidentemente difere das características informadas nos textos de Nimuendaju (1982), principalmente a que diz respeito à pintura facial feita de jenipapo que os identificava como “Boca Preta”.

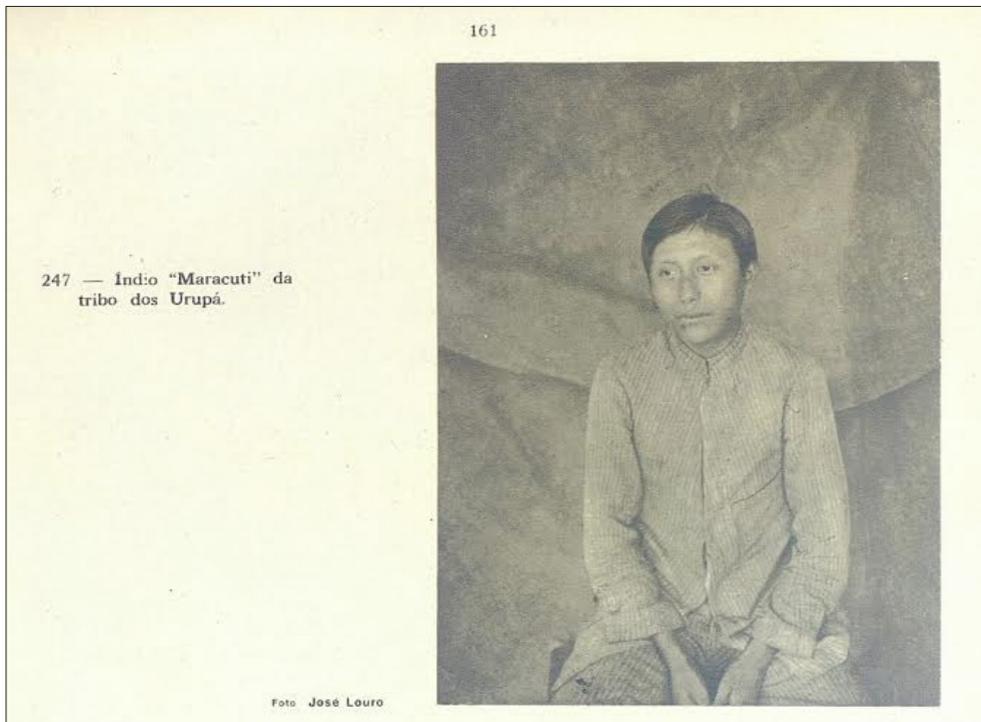


Imagem 1 – Índio ‘Maracuti’, da tribo dos Urupá (RONDON, 1946).

A análise da relação imagem e texto permite observar que a fotografia evidencia que Maracuti está desnudado etnicamente e vestido colonialmente, penteado, preparado para “tirar retrato”. Seu olhar parece vago, não se dirige para o fotógrafo, e sim para o lado, o que pensa de tudo isso? Quem orientou que vestissem Maracuti? Coisas do Marechal? Essa situação nos remete a duas simbologias da literatura: ao poema de Oswald de Andrade (1991), *Erro de Português*: “Quando o português chegou debaixo de uma baita chuva, vestiu o índio, que pena! Fosse uma manhã de sol, o índio teria despido o português”, e a Foucault (2002) sobre o trabalho de Velázquez, no quadro, “As Meninas”, referente à infanta Margarida e à corte do rei Filipe IV em que o autor discute a cena a partir dos olhares ali explicitados.

Além dessa imagem, foi possível localizar outras que se encontram mais adiante. Mas, de forma geral, observamos no decorrer da pesquisa que há um limitado material antropológico e linguístico sobre o modo de vida desse importante grupo cultural da Amazônia. Daí a necessidade de continuar procurando, pesquisando, de retomar sempre que possível o tema do “apagamento” e do “silenciamento” indígena como “[...] uma necessidade urgente e inadiável. Não só para o bem da verdade histórica e o conhecimento

mais adequado do nosso passado, mas para a reparação das injustiças que foram e continuam a ser cometidas contra os povos indígenas no Brasil” (PORTO ALEGRE, 2012, p. 1). Além de conhecer elementos que muito podem informar sobre a constituição identitária local na atualidade, a nosso ver, com possíveis ligações sobre este passado lacunado, amordaçado e mal contado, agora provocado pela Lei 11645 de 2008.

2 LEI 11.645/2008 E A MEMÓRIA INDÍGENA: SOBRE AS PALAVRAS QUE FICAM...

A correta inclusão da temática da história e da cultura dos povos indígenas na Educação Básica tem, assim, importantes repercussões pedagógicas na formação de professores e na produção de materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem atribuir os devidos valores à história e culturas dos povos indígenas para o efetivo reconhecimento da diversidade cultural e étnica da sociedade brasileira. (BRASIL, 2015, p. 2).

A publicação da Lei 11.645/2008 é uma emenda à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996 (BRASIL, 1996). Possibilita, em nossa compreensão, a valorização e visibilização da História indígena na medida em que provoca a mobilização de estudos a respeito dos diferentes povos como os Urupá, por exemplo. Constitui um desafio para o exercício da pesquisa na medida em que é preciso identificar, documentar e interpretar em múltiplas temporalidades e contextos fragmentos da vida indígena para uma linguagem de sentido.

A referida Lei torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas de ensino fundamental e médio, públicas e privadas do Brasil. Lamentavelmente a Educação Infantil não foi incluída. Orienta como temas de estudo os aspectos da história e da cultura referentes à formação da população brasileira a partir das contribuições indígenas; a luta dos diferentes povos no Brasil, a cultura indígena brasileira e o índio na formação da sociedade nacional, que serão ministrados no currículo escolar, principalmente nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Em nossa compreensão, a Lei 11.645/2008, ao tornar obrigatório o ensino das contribuições indígenas na formação da sociedade brasileira – na culinária, na linguagem, na economia, dentre outros, institui no âmbito da escola um anúncio a favor da possibilidade dialógica, entre as diferentes culturas em perspectiva simétrica. A palavra que melhor se aproxima desse pensamento é a interculturalidade. Por um determinado tempo, havia um entendimento de que o termo interculturalidade por si só nomeava o esforço de articulação entre os povos e suas diferenças, que isso bastava.

No entanto as contribuições do Grupo Modernidade e Colonialidade evidenciam que precisamos distinguir as diversas concepções e práticas interculturais. Assim, essa construção apresentada no texto se aproxima da Interculturalidade crítica, esforço nomeado como: “[...] uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” (WALSH, 2009, p. 22).

Significa uma possibilidade de contribuição ao pensamento insurgente latino-americano na luta pela remoção das correntes que ainda permanecem alojadas em nós como nos ensinaram Paulo Freire, Zapata, Malcolm X. Nessa direção, Tavares (2011, p. 2), afirma que: “As representações dos povos dominados identificam-se com as representações dos dominadores que os colonizaram [...]”, em função disso, é preciso recompor as aprendizagens em substituição aos saberes coloniais, daí que:

Assumir esta tarefa implica em um trabalho de orientação de-colonial, dirigido a romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. É a isso que me refiro quando falo da *de-colonialidade*. (WALSH, 2009, p. 15).

Assim a Lei 11.645 de 2008 pode significar uma contribuição à materialização da interculturalidade no currículo escolar (NEVES, 2013). Foi nessa perspectiva que propusemos, em 2011, a criação da Linha de Pesquisa Antropologia Etnopedagógica: Povos Indígenas, Interculturalidade e Currículo, do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA). Seu principal objetivo é aprofundar estudos sobre a implantação da referida Lei por meio de projetos de pesquisa e extensão, no âmbito do saber local, em parceria com as escolas da educação básica da região. Considerando essas preocupações, resolvemos dar prosseguimento à pesquisa sobre o Povo Urupá por entendermos suas aproximações com os objetivos estabelecidos, pois:

Sem grandes controvérsias ou disputas, o indigenismo oficial do século XIX empenha-se em estimular a diluição dos povos indígenas na população circundante. Com esse objetivo são extintos muitos dos antigos aldeamentos e vilas de índios por todo o país e a maior parte das terras indígenas é definitivamente expropriada. Esse longo processo se expressa na prática com o argumento recorrente do “desaparecimento” do índio, conceito vago e ambíguo, que surge no discurso dos contemporâneos, para dar conta da desorganização das sociedades indígenas e justificar a expropriação de suas terras. (PORTO ALEGRE, 2012, p. 1).

Nessa direção, a mobilização que nos impulsionou para a elaboração deste trabalho partiu da constatação da forte presença da palavra Urupá na região, inclusive o primeiro nome que esta localidade recebeu em 1837, sendo posteriormente, em 1914 adotado o nome de Afonso Pena após a construção da estação telegráfica, considerando a homenagem feita pelo Marechal ao então presidente da República (SILVA, 1984). Com a criação do Território Federal do Guaporé (1943), foram instalados os municípios de Porto Velho e Guajará Mirim e, com eles, alguns distritos, dentre os quais, o de Rondônia, seu terceiro nome (HUGO, 1991a) e depois o quarto nome, Vila de Rondônia que, de acordo com Silva, porque “[...] a mudança do nome do território, de Guaporé para Rondônia, [...] uma homenagem ao [...] sertanista Cândido [...] Rondon em 1956, veio a confundir o nome da Vila com o da unidade federada” (SILVA, 1984, p. 18).

Vale acrescentar que o nome “Rondônia” aparece pela 1ª vez em 1912, no título da obra de Roquete-Pinto (1975), como homenagem ao Marechal Rondon, resultado das observações e relatos dos indígenas da Serra do Norte, na época terras pertencentes aos estados de Mato Grosso e Amazonas. Com a criação de cinco novos municípios no Território Federal de Rondônia, na gestão Geisel (1977), o nome da Vila é substituído por Ji-Paraná, antiga identificação do Rio Machado que banha a cidade, mencionado e fotografado por Lévi Strauss (1981) em “Tristes Trópicos”.

Atualmente é bem comum ao andar pelas ruas de Ji-Paraná observar a palavra Urupá em diferentes placas e letreiros - nas lojas, órgãos públicos, produtos, rua e bairro: Palácio Urupá, Escritório Urupá, Escola Urupá, Café Urupá, Rio Urupá, Bairro Urupá, Rua Urupá, Edifício Varandas do Urupá, Urupá Materiais Elétricos, Cerâmica Urupá, Madeireira Urupá, Instaladora Urupá Ltda, Merceria e Sorveteria Urupá, Condomínio Residencial Jardins do Urupá, Petiscaria Urupá, dentre outros.



Imagem 2 – Registros com o nome Urupá existentes no município de Ji-Paraná (2015)

Mas as sistematizações sobre o histórico do município não reconhecem esse fato como uma herança indígena, já que comumente vincula-se o nome Urupá ao rio, e não aos índios dessa etnia, cuja existência é atestada pelos diferentes registros de pesquisadores, sertanistas e cronistas. Esta evidência demonstra o desconhecimento da população a respeito das relações existentes entre a constituição da cidade e os povos indígenas, tanto do passado como do presente, já que também não há nenhuma referência na página oficial da Prefeitura nem aos Urupá e tampouco aos indígenas Arara e Gavião, habitantes atuais da Terra Indígena Igarapé Lourdes, um território que ocupa mais de 20% do espaço físico do município de Ji-Paraná.



Imagem 3 – Registros com o nome Urupá existentes no município de Ji-Paraná (2015)

Apesar disso, o processo de buscar suas marcas e vestígios tem sido surpreendente. Nesse processo, foi possível localizar mais uma evidência que sugere a força do nome dos Urupá aqui na região central do estado, materializado no Convênio de junho de 1988, celebrado entre a Fundação Universidade Federal de Rondônia, através do reitor pro tempore, Álvaro Lustosa, e a Prefeitura Municipal de Ji-Paraná, por meio do prefeito da época, Roberto Jotão Geraldo (RONDÔNIA, 1988).

Esse documento nos apresenta a certidão de nascimento do Campus de Ji-Paraná, que foi denominado, Campus Urupá, explicitando um dado desconhecido para a maioria da comunidade acadêmica, descoberto recentemente por pesquisadores da Educação Matemática. O referido documento foi encontrado em um arquivo improvisado da UNIR – Campus de Ji-Paraná, na época junto a um amontoado de caixas de plástico em um canto da então Copiadora do Vilela. Essa situação evidencia que, mesmo em uma universidade, o cuidado com a memória e seus registros é feito de forma precária.

Desde então, o GPEA tem adotado essa nomenclatura como forma de valorização e afirmação da memória indígena, histórica e acadêmica.

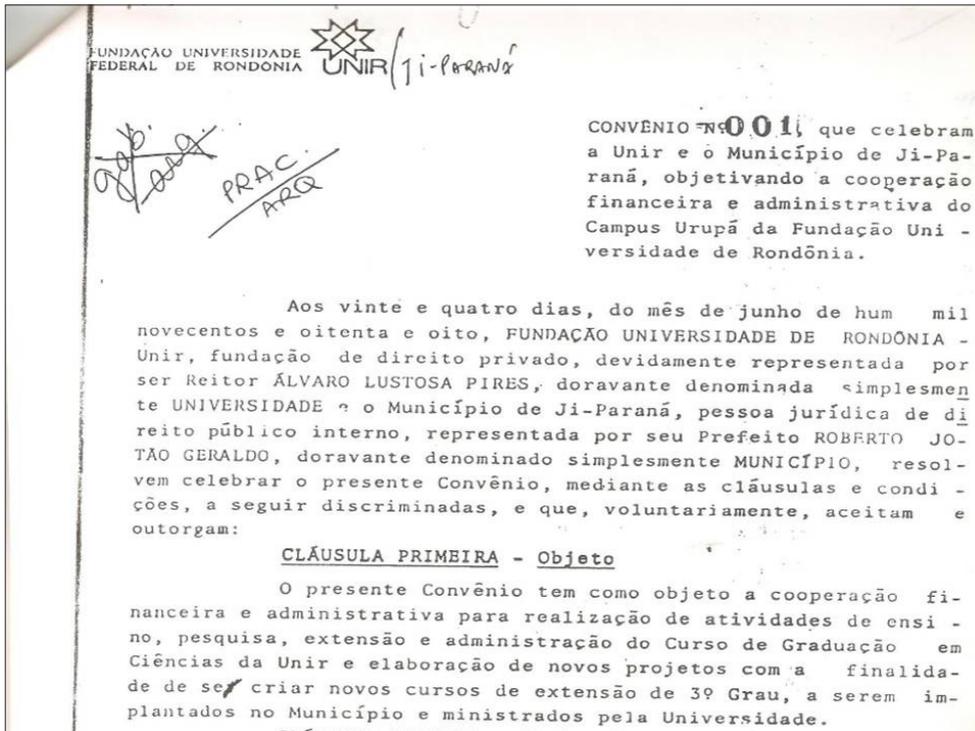


Imagem 4 – Registros do Convênio: UNIR, Campus Urupá e Prefeitura (RONDÔNIA, 1988)

Como já mencionado, iniciamos este estudo em 2005, no âmbito da disciplina “Educação com os Povos da Floresta”, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia – Campus de Ji-Paraná, no estado de Rondônia. O projeto de pesquisa intitulado “Na trilha dos Urupá” teve a intenção de reconstituir, na medida do possível, fragmentos da História do Povo Urupá. Partimos da seguinte problemática: que conhecimentos temos a respeito da nação indígena Urupá? Trabalhávamos com a hipótese de que a história não contada dos Urupás poderia ser encontrada na memória de quem testemunhou ou escutou informações referentes a esses povos, tais como os Povos Indígenas Arara, Gavião, Zoró, seringueiros, garimpeiros, mateiros etc., portanto acreditávamos ser possível envidar esforços rumo à construção dessa história silenciada.

O objetivo central na ocasião foi produzir um estudo introdutório sobre o Povo Indígena Urupá habitantes da atual região de Ji-Paraná, na primeira

metade do século XX, numa perspectiva de iniciação científica com o intuito de compreender um pouco mais da Amazônia indígena. Junto com os estudantes do Curso de Pedagogia da Unir – Campus de Ji-Paraná, foi possível coletar nove relatos de antigos moradores da cidade, dentre os quais, dois indígenas – um da etnia Gavião e outro da etnia Uru Eu Wau Wau.

Os narradores indígenas informaram sobre suas histórias, as guerras tribais, o estabelecimento do contato com os “brancos”, as doenças que vieram em decorrência disso, a existência de outros povos vizinhos, as difíceis mudanças no contexto pós-contato e sobretudo como têm feito para assegurar sua sobrevivência nos tempos atuais.

Com os colaboradores não indígenas, foi possível levantar dados interessantes sobre a então Vila de Rondônia: quem eram os moradores da época, vida social, a forma assustadora como a empresa Calama Colonizadora atuava na distribuição da terra, a atividade nos seringais, dentre outros aspectos. No entanto não foi possível ampliar, por meio das leituras desses relatos, os conhecimentos sobre os povos indígenas Urupás, nossa principal preocupação, já que os poucos dados encontrados já eram de nosso conhecimento (NEVES, 2012).

Em função deste Projeto, propusemos outro estudo intitulado Pedagogia Arqueantropológica, sistematizado posteriormente no trabalho acadêmico de Scaramuzza e Costa (2015) por nos deparamos com uma quantidade significativa de artefatos cerâmicos, o que evidenciou o grande potencial arqueológico de Rondônia:

[...] de cerâmica, fragmentos de flechas, machadinhas feitas de pedras, instrumentos de pinturas corporais, utensílios domésticos como panelas, potes e jarras, além das inscrições esculpidas em pedras. Localiza-se nesta área uma provável oficina onde podem ter sido elaborados os instrumentos como a machadinha, por exemplo – artefato feito de pedra com ponta cortante, apresentando diâmetro de cerca de três centímetros. Trata-se de um espaço de mais ou menos oito metros quadrados delimitados pela própria rocha. O chão apresenta características ora lisas, ora ásperas, com a distribuição de desenhos de tamanhos variados – alguns podem corresponder a mais ou menos a altura de uma pessoa e outros pequenos com cerca de um palmo. Nesta região, há superfícies côncavas, que podem indicar provavelmente, sulcos produzidos em função do movimento da confecção e aperfeiçoamento das peças e utensílios, neste particular, exemplificamos novamente as machadinhas. (SCARAMUZZA; COSTA, 2015, p. 1).

Na ocasião, localizamos, nas proximidades do Rio Urupá, pequenas machadinhas polidas. No verão, por volta do mês de setembro, observamos a existência de várias concavidades que podem sugerir que se tratavam de oficinas – locais de confecção desses artefatos. Diante dessa situação, indagávamos: a quem pertenciam esses objetos? Como eram utilizados?

Cruz analisou um conjunto de peças em sítios arqueológicos encontrados na região, evidenciados como cerâmicas de tradição Tupi-guarani. Dentre as 13 fases arqueológicas classificadas, cita: “A fase Urupá [...] representada por seis sítios arqueológicos, localizados no médio curso do rio Ji-paraná, na zona urbana e igarapés próximos a cidade homônima” (CRUZ, 2008, p. 47). Mas não foi possível identificar afirmações a respeito de artefatos produzidos especificamente pelos Urupás de vinculação linguística Txapacura.

Ainda nessa direção, Miller tem desenvolvido estudos no sentido de reconhecer ligações entre aspectos “[...] etno-histórico e linguístico dos falantes do Tupi-Guarani com a cerâmica arqueológica [...] Tupiguarani” (MILLER, 2009, p. 34), e informa uma interessante descoberta:

Sítio-habitação [...] na zona urbana da cidade de Ji-Paraná. Situa-se às margens esquerdas dos rios Ji-Paraná ao leste e Urupá ao Sul, justo na confluência.[...]. Um corte experimental de 2 x 2 m ao centro-norte da área revelou evidências cerâmicas e líticas até 45 cm de profundidade e grânulos de carvão até 65 cm. Alguns fragmentos cerâmicos não-ProtoTupiguarani (fase Inimbó) ocorrem a 30-33 cm deste sítio. (MILLER, 2009, p. 52).

Após interrupção em 2009, em função de estudos do doutorado, retomamos em 2013 e resolvemos modificar a metodologia e, ao invés de continuar trabalhando com relatos orais, passamos a investir na pesquisa documental através de fontes da internet e da pesquisa documental e bibliográfica. Foi possível reunir elementos importantes para compreender um pouco mais sobre o Povo Urupá – registros que compartilhamos neste texto.

3 O POVO URUPÁ: PERAMBULAÇÕES NOS RIOS MADEIRA, GUAPORÉ, MAMORÉ E MACHADO?

A temática do “desaparecimento” toca em questões ideológicas e políticas recorrentes, que deitam raízes profundas no imaginário da cultura brasileira. Obriga-nos a olhar para o passado com os olhos do presente e do futuro, de índios e de não índios. Questiona a nossa postura diante dos desafios da cidadania e da sociodiversidade, do direito à igualdade e do direito à diferença, da afirmação da identidade e do diálogo entre as culturas. (PORTO ALEGRE, 2012, p. 4).

O Povo Urupá constituiu um dos coletivos Txapacura que, ao que tudo indica, constituíam o grupo dominante da região amazônica, apesar das intensas mudanças e conflitos, pois: “A dinâmica da relação interétnica, e da ocupação espacial de Rondônia, parece ter sofrido uma profunda alteração no século XIX. Aparentemente a presença dominante era, e é, xapacura [...]” (LEONEL JR., 1995, p. 32). Esse autor informa o antagonismo existente entre

grupos de origem Tupi e Txapacura, uma tensão que parece ter provocado vários movimentos diaspóricos, já que estes últimos foram:

[...] tangidos das margens do Mamoré em direção das nascentes de seus principais afluentes. Estes afluentes, por sua vez, nascem em torno das serras, cujas vertentes opostas eram ocupadas por grupos tupis, quase uma fronteira, onde foram empurrados uns contra os outros. (LEONEL JR., 1995, p. 32-33).

Denise Meireles (1989), no livro “Guardiães da Fronteira: Rio Guaporé, século XVIII”, confirma que os povos Txapakuras de fato passaram por vários processos migratórios passando na região do Mamoré e Guaporé. De forma geral, o que se sabe é que significativa parte dos povos de língua Txpakura estabeleceu contato com não indígenas desde o século XVII, ocasião que habitaram nas missões espanholas e portuguesas, há informes de desentendimentos, fugas, processos de capturas e extermínios provocados por doenças e conflitos armados.

De acordo com Vitor Hugo (1991a ou b, p. 161), em 1872 há registros de aproximações entre as missões e os índios, ocasião em que os Urupás são mencionados. E, em 1882, religiosos citados por esse autor informam a presença Urupá no Rio Machado, próximo à Cachoeira Dois de Novembro:

São terrenos ocupados pelas tribos dos Jarus, Urupás, Aritikés, etc. todos eles dóceis e acessíveis a civilização, segundo as informações que colhi de um explorador boliviano. Conto ter em breve alguns índios menores dessas tribos, para mandá-los matricular no Instituto Amazonense de - Educandos que está funcionando, lá recebem boa educação primária e aprendem ofícios mecânicos. Mais tarde hão de ser estes os melhores portadores da civilização às tribos indígenas. (HUGO, 1991a, p. 167).

Esse registro atesta a disponibilidade ao contato com o não indígena, contrariando afirmação de Silva (1984, p. 17), de que “[...] a conquista do rio Urupá, especialmente, teria sido feita à custa de muitas vidas, devido à ferrenha oposição da tribo indígena que dominava as suas margens e que lhe emprestara o nome”. Outro dado que a citação traz refere-se a uma prática da época de matricular crianças e adolescentes indígenas em colégios internos, uma estratégia que aliava objetivos de civilização e profissionalização – elementos característicos do tratamento oferecido numa visão colonial:

[...] Por volta de 1870, diante da dificuldade de manter os índios nas escolas dos aldeamentos, ocorre em algumas províncias o investimento em institutos de educação, em internatos e, no caso específico de Pernambuco, em orfanatos para crianças indígenas, com o fim de transformá-las em intérpretes lingüísticos e culturais para auxiliar os missionários na suposta civilização dos seus parentes. [...]. (BRASIL, 2007, p. 12).

Vale acrescentar que Vitor Hugo (1991b) menciona os Boca-Negra inicialmente como Boca-Preta em função da pintura facial, mas informou que havia

outros grupos que pintavam o rosto com jenipapo. Destaca que o jesuíta João Daniel diferenciava dois grupos do Rio Madeira: os Juraá , que tinham uma linha preta das orelhas até os cantos da boca, e os Urupá, que só pintavam ao redor da boca ficando livre os lábios. Continua ora mencionando Boca-Preta, ora Boca-Negra em diferentes localizações da obra, ficando difícil afirmar se são referências aos Urupá ou não. De qualquer forma, avaliamos que parece tratar-se de imagens diferentes das descritas outrora por Rondon.

O antropólogo Curt Nimuendaju, no final do século XIX, aponta a localização dos Urupá nas proximidades do Rio Juary indo até o Rio Urupá, afluente do Rio Machado, sendo também identificados como Boca-Preta em função das pinturas feitas à base de jenipapo, que utilizavam no rosto ao redor da boca.

Em fins do século XIX, Mauro Leonel, (1995) informa que esse povo se encontrava em um dos rios de Rondônia, tempo em que desenvolviam atividades nos seringais e mantinham relações com os padres de diferentes missões: “[...] Os Urupás , de acordo com Métraux, encontravam-se no final do século XIX no rio Canaã, um afluente do Juary [1948:399]. [...]. Os urupás mantinham contato permanente com os seringueiros e missionários, chegaram a morar em Bom Futuro, sede do seringal. [...]” (LEONEL JR., 1995, p. 30), dado confirmado por Curt Nimuendaju:

Tiveram encontro com um explorador de seringa em 1900 e se mudaram para junto do barracão Bom Futuro onde a varíola os reduziu a 40-50 cabeças que se retiraram para as cabeceiras do Rio Pardo (XX, 25). A gripe acabou com os Urupá como tribu. Alguns indivíduos avulsos ainda persistem, especialmente na Colônia Rodolfo de Miranda no Alto Juary, onde o Serviço de Proteção aos índios reuniu os miseros restos das tribus daquela zona toda. (NIMUENDAJU, 1982, p. 113-114).

Nesse sentido, o segundo tenente Otávio Félix Ferreira da Silva, comandante da Seção do Norte da Comissão Rondon, fez uma apresentação em 1911, ocasião em que socializou o Relatório sobre a “Exploração e levantamento do rio Juary” a partir de solicitação do Marechal Cândido Rondon. Na época informou sobre possíveis casamentos entre as mulheres Urupás e seringueiros, habitantes das proximidades do Rio Canaã e que havia uma certa relação amistosa entre esse povo indígena e os caucheiros:

Tivemos ocasião de estarmos próximos de algumas mulheres pertencentes à tribu dos Urupás e que vivem em companhia de exploradores de seringa residentes na margem do rio; isto aconteceu em Belchior e na Cachoeira da Jatuarana. [...]. Soubemos que os Urupás são muito mansos e que o Sr. Antonio Coelho, residente na Cachoeira do Samuel, tem explorado caucho no Canaan com seu auxílio, em troca de muitos presentes que sempre lhes leva. (SILVA, 1920, p. 25).

No entanto, as relações entre os indígenas Urupás e os seringalistas serão marcadas pelas tensões e conflitos. Cavalcante (2014) registra que houve uma grande perseguição aos índios da região, principalmente os Arikêmes – grafia que adotamos a partir dos escritos de Rondon (1946) – considerando a disputa territorial para a criação de novos seringais. Cita o nome dos irmãos Alfredo e Godofredo Arruda, donos do seringal Bom Futuro.

Conforme esse autor, para resolver os conflitos, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI) inaugurou, em 1914, o Posto Indígena Rodolpho Miranda localizado na região do médio rio Jamari, ocasião em que, junto com os Arikêmes, incluiu também os “[...] urupás, bocas-preta [...]”, dentre outros grupos indígenas (CAVALCANTE, 2014, p. 14), presente nos escritos de Nimuendaju (1924, p. 204): “[...] os últimos Jaru e Urupá foram reunidos com os seus parentes, os Arikem, na Colonia Rodolpho Miranda, no Alto Jamary, [...]”.

Na estrutura do Posto havia uma escola, o ensino era ministrado em língua portuguesa. A convivência multiétnica resultou em casamentos, como a união estabelecida entre uma mulher da etnia Arikême e um homem do Povo Urupá:

Um fato apresentado pelo jornal Alto Madeira e amplamente divulgado nas vilas e cidades do Mato Grosso e Amazonas, no ano de 1918, foi o casamento da índia arikemes Maria Luiza com o índio urupá Aracotí, ambos isolados no Posto Indígena Rodolpho Miranda. O que chamou a atenção das pessoas que participaram da cerimônia de casamento, realizada na vila de Santo Antônio, foi o fato dos nubentes assinarem seus nomes no livro de registro de casamentos, o que não era comum nem entre as pessoas que se diziam civilizadas na época, na vila de Santo Antônio e região. O casamento dos indígenas, Maria Luiza pertencente ao grupo arikeme e Aracoti, pertencente ao grupo urupá, apresenta claramente o processo de desestruturação social vivido pelos diversos grupos internados no Posto Indígena Rodolpho Miranda, sobretudo por dois fatores, a saber: a alfabetização em língua portuguesa que levava ao gradual abandono da matriz linguística e o casamento interétnico que inevitavelmente conduzia os indivíduos à práticas culturais diferentes das tradicionalmente praticadas por seu grupo. (CAVALCANTE, 2014, p. 12).

Portanto, considerando a maior parte de registros analisados, a localização dos Urupás era mesmo às margens do rio com o mesmo nome, o rio Urupá, um dos formadores do Rio Machado. Curt Nimuendaju, deixa bem evidente que esse grupo não pode ser confundido com outros de nomes parecidos. Remete o crédito de localização inicial dos Urupás ao padre João Daniel, religioso jesuíta que descreveu suas marcas identitárias – dentre as quais, a pintura preta, por causa do jenipapo, ao redor dos lábios.

Narra suas perambulações desde a região dos prováveis municípios Borba, Itacotiara até as proximidades do Rio Jamary, quando estabeleceram

contato com seringalistas, tempo em que sofreram epidemia de varíola, redução populacional e que provocou novo deslocamento, dessa vez para o Rio Pardo. Confirma que posteriormente uma onda de gripe pode ter sido o fator responsável pela extinção praticamente de todo o povo, restando alguns poucos sobreviventes que foram realdeados pelo SPI:

A tribu deste nome no Madeira provavelmente nada tem que ver com os Urupaya (Arupay) do Alto Xingú, parente dos Yurúna (XXXIV, 398), e nem com os Urupá (Uarapá, Ituarupá, Arupá, Gurupá, Urupuya) do Tapajoz. P. João Daniel que descreve estes últimos, também é o primeiro autor que cita os “Urupazes” do Madeira que se distinguiram por uma linha preta em roda da bocca (XVI, 173). Esta tribu contribuiu para a população de Borba e Itacotiara, e mais tarde algumas famílias desceram para a missão de São Francisco. Sobre a última sorte da tribu relata o tenente O. F. Ferreira e Silva: De 1886-1888 habitavam esses índios nas cabeceiras do Rio Canaan, afluente oriental do Rio Juary. (NIMUENDAJU, 1982, p. 113-114).

Os documentos salesianos sistematizados por Hugo (1991a), confirmam sua presença no início do século XX: “[...] Do Rio Juary eram conhecidos os Urutique, Urupá, [...]” (p. 161) ou que: “Francisco Portilho desceu do Rio Machado duzentos e tantos índios Aurupá: informava que naquele rio ‘maior porção de outras tribos Araras e Torás e queria ver se os aldeava’” (p. 127). Esses escritos evidenciam elementos que permitem interpretar que o modelo do contato em perspectiva dita civilizatória e colonialista trouxe duas graves consequências para os Urupás: maior necessidade de deslocamentos e rápida diminuição do povo, confirmando que:

A medida que se intensificaram o povoamento e a colonização no século XIX e início do século XX, os territórios tradicionais de muitos grupos ameríndios foram sendo reduzidos e direcionados à instalação de colônias agrícolas para receber imigrantes europeus. Logo, conflitos, contatos, aldeamentos, epidemias e mortes marcaram a história desses povos meridionais. (ALMEIDA; NÖTZOLD, 2008, p. 9-10).

Os escassos registros escritos sobre o Povo Urupá possibilitam compreender que as relações de poder existentes na Amazônia nesse período, por parte de poderosos grupos não indígenas e seus diferentes objetivos (aqui incluídos também os religiosos) aliados à inércia do Estado brasileiro, engendraram a produção do extermínio do diferente:

A tribu dos Urupás que tinha suas malocas nas cabeceiras do rio Canaan de 1886 a 1888 tiveram encontro com o pessoal do explorador Duarte em 1900 e mudaram sua aldeia para Bom Futuro a convite do já então proprietário José da Silva Jordão e nesse lugar a considerável tribu ficou reduzida a cerca de 40 ou 50 pela epidemia da varíola no mesmo ano; os que se salvaram foram para as cabeceiras do Rio Pardo. (SILVA, 1920, p. 25).

Esse extermínio justificado por narrativas e práticas etnocêntricas tendo em vista a apropriação de seus territórios e saberes, considerando sobretudo a instalação da empresa seringalista, em que os índios e suas culturas eram vistos como obstáculo a este modelo de desenvolvimento. O conjunto dessas ações permanentes por parte do colonizador significou a subjugação dos colonizados indígenas na medida em que houve uma drástica imposição de hábitos e alteração cultural, seja por meio da desqualificação de seus costumes, modos de vida ou da produção da imagem de bárbaros e selvagens que os acompanha até hoje.

Assim, é possível inferir que os efeitos do processo colonizatório produziram sentimentos complexos nos povos indígenas da Amazônia, principalmente o de se sentir estrangeiros em seu próprio território, um território que, por ter sido expropriado, não lhe pertencia mais, daí esse sentimento, restando apenas a lembrança desse lugar através dos recursos da memória (BORGES, 2014).

4 O POVO URUPÁ: FAMÍLIA LINGUÍSTICA TXAPAKURA, RITUAIS FUNERÁRIOS E MODO DE ALIMENTAÇÃO TRADICIONAL

[...]. O Urupá do rio Madeira (lat. 11 ° S., longo. 62 ° W.) contribuiu com elementos para a população de Borba e Itacoatira, e algumas famílias faziam parte da Missão de São Francisco. Perto do fim do século 19, they 'viviam nas cabeceiras do rio Canaã, [...] afluente do rio Jamary. No início do século 19, eles se mudaram a Bom Futuro e, depois de terem sido dizimadas por uma epidemia de varíola, ao Rio Pardo. Hoje, o Urupá não existe como uma tribo, mas alguns deles ainda vivem [...] na Colonia Rodolfo de Miranda na parte superior Jamari. [...]. (MÉTRAUX, 1948, p. 397).

Curt Nimuendaju (1982) levantou dados sobre a história do contato dos Urupás com grupos não indígenas, além de uma relação de palavras. Nessa época, já julgava esse Povo efetivamente extinto. Informa que: “[...] Os *Aràra* do Rio Preto, *Jaru*, *Urupá*, *Torâ* e *Ariken* fallam dialectos da familia linguistica Capakúra, [...]” (NIMUENDAJU, 1924, p. 204, grifos do autor). Posteriormente Aryon Rodrigues (1986) vai reafirmar a língua Urupá como uma filiação da família linguística Txapakura que vive exclusivamente na Amazônia com pouca aprofundamento descritivo (APONTES, 2015). Nossa preocupação foi de apenas informar um brevíssimo registro linguístico que foi possível localizar sobre essa etnia que evidencia aproximações com esta família. Quanto aos aprofundamentos, deixaremos para os profissionais da área:

Vocabulário Família Txapacura – Lista de partes do corpo humano

Ordem	Língua Portuguesa	Língua Urupá (NIMUENDAJU; BENTES, s.d.)	Língua Urupá (RODRIGUES, 1986)	Língua Torá (RODRIGUES, 1986)	Oro Waram (APONTES, 2015)
01	dente	yetisi	ieti	iat	jat
02	língua	kapiakasi	kapiaka	kapiak	paja
03	olho	tükesi	tüke-si	-	tok/tokoxi

Sistematização: a autora

Um informe fundamental acerca do Povo Indígena Urupá vem do Marechal Cândido Rondon, através da publicação de “Índios do Brasil do Centro ao Noroeste e Sul de Mato Grosso” (RONDON, 1946). A obra, sistematizada em três volumes, apresenta importantes elementos da trajetória do militar articulando dois eventos: a implantação da rede telegráfica e o trabalho no Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI), depois SPI. A imagem abaixo, uma das páginas do 1º livro, evidencia uma lista do nome dos povos indígenas com que Rondon teve contato na região do atual Mato Grosso e Rondônia, dentre os quais, o Povo Urupá:

1— ANUZÊ	13— IPOTÊUÁTE	25— QUIAPÛRE
2— ARIQUÊME	14— IRANCHE	26— RAMA-RAMA
3— ARITÍ (PARICÍ)	15— JARÚ	27— SALAMÃI
4— BORÓRO	16— MAMAINDÊ	28— TACUATÉPE
5— CABIXI	17— MASSACÁ	29— TAGNANI
6— CADIUÉO	18— NAVAITÊ	30— TAITÊ
7— CAIUÁ	19— NENÊ	31— TERÊNA
8— CANOÊ	20— NHAMBIQUARA	32— UAIMARÊ
9— CARIPUNA	21— PARINTINTIM	33— UAMANDIRÍ
10— CAXINITÍ	22— PARNAUÁTE (Tupí)	34— UMUTINA
11— COZÁRINI	23— PIRARRÁ	35— URUMI
12— GUATÓ	24— QUÊPIQUIRIUÁTE	36— URUPÁ

Imagem 5 – Lista de 36 povos indígenas localizados por Rondon (1946) no início do século XX

As imagens registradas por Rondon, que conheceu os Urupás, nos permite hoje no século XXI tomar conhecimento da feição desses indígenas. Foram registros fotográficos feitos no início do século XX pela equipe do sertanista por ocasião da implantação da Linha Telegráfica.

A imagem abaixo possibilita a compreensão de que faziam uso tradicional de um outro artefato cultural de cunho arqueológico, o que demonstra que havia uma evidente prática mortuária - o costume de usar urnas funerárias

feitas aparentemente de barro, simples sem decoração - um vasilhame cerâmico sem tampa onde depositavam os ossos de seus mortos, objetos que: “[...] de fato nos afetam. Tocam nossos sentidos e imaginação, de tal forma que, ante a presença física de um deles, é impossível a indiferença. [...]” (MANO, 2009, p. 112).

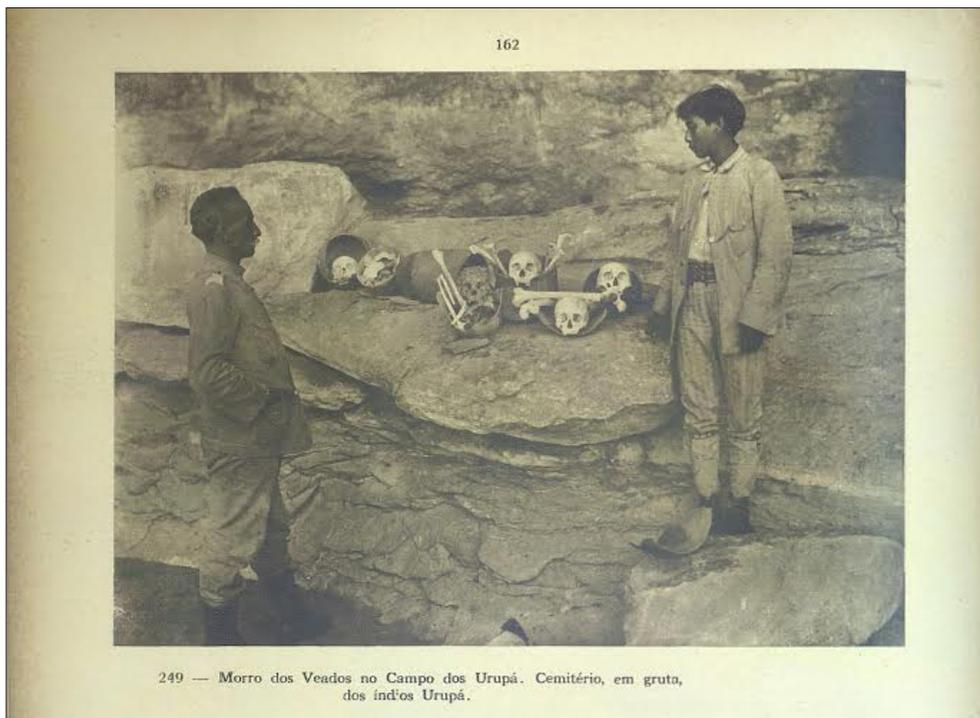


Imagem 6 – Morro dos Veados (RONDON, 1946)

Até o momento, não dispomos de mais elementos que permitam uma descrição e interpretação mais detalhada do significado dessa prática do Povo Urupá, mas podemos inferir, considerando a imagem apresentada, que o cemitério se localizava em grutas. A imagem abaixo, conforme inscrição ao lado, informa se tratar de uma urna funerária dos Urupás.

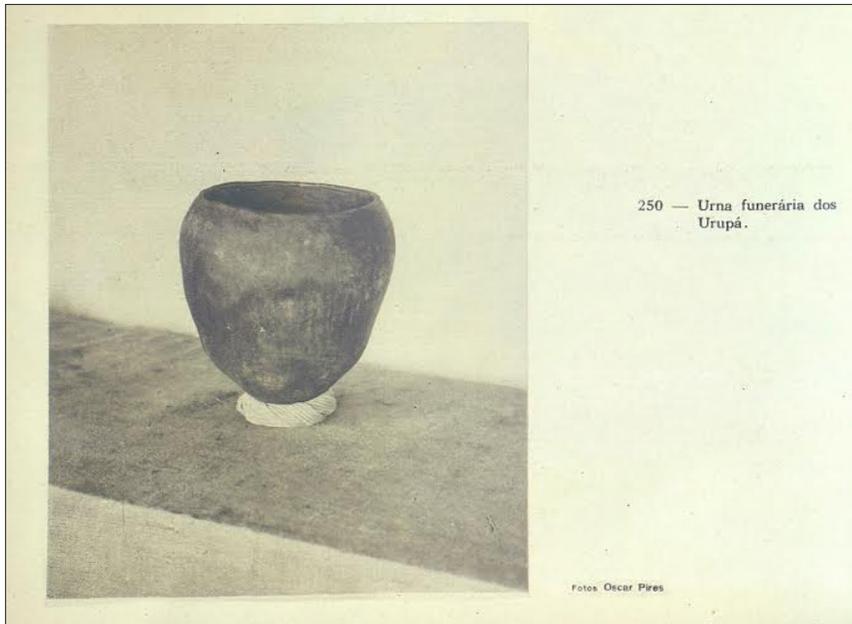


Imagem 7 - Urna funerária (RONDON, 1946)

No entanto, há necessidade de mais dados para compreender esse tipo de ritual na perspectiva Txapakura, pois: “Embora sejam evidentes as práticas funerárias entre as sociedades indígenas, percebem-se detalhes das variações e da intencionalidade. A intencionalidade aparece no momento da preparação dos restos mortais do falecido para o sepultamento” (SANTOS, 2009, p. 43). Os estudos disponíveis sobre as práticas mortuárias junto aos Tupi, informam que:

[...] enterrava-se o morto em um local (cova comum) para posteriormente ser exumado os restos e sepultado no interior da urna funerária. A cerâmica (urna funerária) possuía, nesse sentido, uma importância no uso cotidiano, na preparação de alimentos, e no ritual no caso do funeral”. (SANTOS, 2009, p. 46).

Em relação aos Txapacuras, Denise Meireles (1989) cita que os Morés, seus remanescentes, possuíam práticas mortuárias e que talvez possam se aproximar da cultura Urupá considerando os ossos à mostra observados nos retratos de Rondon:

Quando morria alguém, procediam ao enterro e esperavam algum tempo. O corpo era então exumado, os ossos retirados e queimados, e as cinzas conservadas por um certo período, devidamente guardadas em cestas apropriadas, suspensas no teto do morto, então desabitada. A conclusão do ritual consistia no consumo dessas cinzas misturadas com chicha, por alguns parentes. (MEIRELES, 1989, p. 122).

Assim, já sabemos que um dos locais de habitação dos Urupás foram as margens do Rio com mesmo nome; faziam uso do jenipapo nas pinturas corporais faciais, falavam a língua Urupá filiada à família linguística Txapacura, estabeleceram contato com não indígenas nos seringais, foram acometidos por várias doenças, o que provocou uma drástica redução em seu quadro populacional.

Denise Meireles (1989), afirma que o Guaporé abrigou por séculos os povos Txapacuras. Nessa perspectiva, podemos inferir uma possível referência ao Povo Urupá, em seus escritos:

[...] uma outra migração, provavelmente ocorrida após a expulsão dos jesuítas, redundou na fixação de grupos txapakura nas cabeceiras do rio São Miguel, afluente da margem direita do Guaporé, onde foram encontrados, no começo do século XX, os Huanyam ou Pawumwa, hoje extintos". (MEIRELES, 1989, p. 46).

Afirmo que se trata de uma possível indicação sobre os Urupás porque esse deslocamento os levou para um rio, onde o Marechal Rondon no início do século XX os encontrou, conforme aponta a legenda da foto e, por outro lado, a palavra Huanyam se aproxima de Wanyán que, em Urupá, significa índio (VILAÇA, 2006).



Imagem 8 – Rio São Miguel no início do século XX (RONDON, 1946)

O que vemos sugere uma outra prática cultural relacionada ao preparo da alimentação indígena Urupá: o moquém. Este é um recurso que já conhecia por meio da literatura e que depois observei em um ritual festivo, a festa do Jacaré realizada pelo povo indígena Arara Karo de Ji-Paraná, Rondônia. Trata-se de um tipo de “churrasqueira” tradicional, um suporte feito a partir de pedaços de madeira em formato de forquilha que sustentam uma grade, utilizado por vários povos indígenas para assar diferentes tipos de carnes, seja no cotidiano, seja em contextos ritualísticos, caso como o dos Tupinambá:

[...] uma espécie de grelha de madeira que dão o nome de bucan, moquém. Essa grelha é formada de quatro forquilhas de madeira, da grossura de uma perna, fincada no chão em forma de quadrado ou retângulo e sobre as quais se colocam duas varas com outras menores atravessadas e próximas umas das outras. [...]. (D'ABBEVILLE, 1975, p. 233).

A imagem, conforme o próprio Marechal informa, é a de um “[...] indivíduo encontrado no serviço de exploração e levantamento do Rio São Miguel [...]” (RONDON, 1946, p. 121). Apesar da pouca visibilidade, parece que há um animal sendo preparado no moquém. Esse recurso assegura não apenas o processo do assado, mas também a conservação já que o fogo é brando. Permite afirmar que, após o contato, a prática cultural de moquear a carne permanecia entre os Urupás.

Outro artefato cultural importante utilizado pelos Urupás que foi possível localizar foram as flechas, provavelmente fotografadas em 1912 pela Comissão Rondon junto com aquelas do povo Nambikuara:

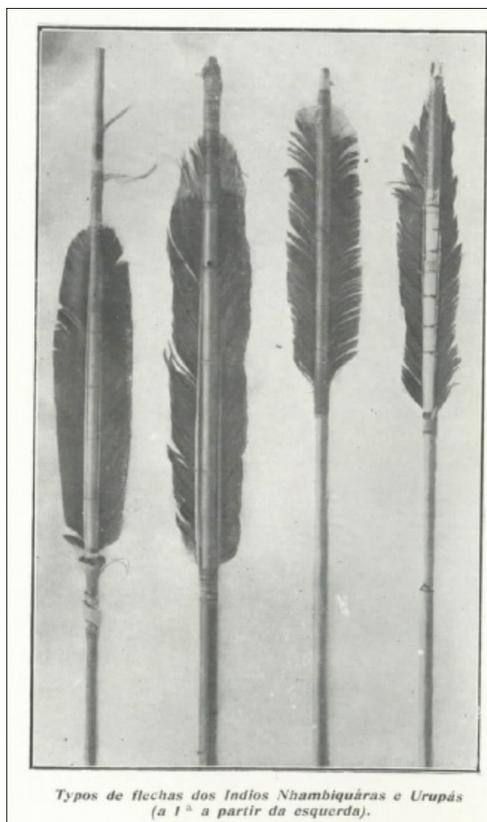


Imagem 9 – Flechas Urupás

A sistematização apresentada neste tópico evidencia fragmentos historiográficos que o Povo Urupá falava uma língua pertencente à família linguística Txapakura, praticava rituais funerários guardando a ossatura de parentes em artefatos cerâmicos e, como outros povos, utilizavam o processo de moqueamento para o cozimento de seus alimentos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho em tela correspondeu a um estudo iniciado em 2005 sobre o Povo indígena Urupá, considerado extinto desde o começo do século XX. A razão mobilizadora desta pesquisa ancorou-se na forte presença do nome dessa etnia na cidade de Ji-Paraná e redondezas. Além de ter sido o primeiro nome desse município, seguido depois de Presidente Pena, Rondônia, Vila de Rondônia e por último, Ji-Paraná, é o nome de um rio dentro da cidade e nomeia vários órgãos públicos e comerciais da região.

Este levantamento resultou em uma primeira publicação: “Pedagogia Arqueantropológica: na trilha dos Urupá” (NEVES, 2012). Na oportunidade, tratou da apresentação de dados preliminares sobre esse Povo indígena habitante das margens do afluente de mesmo nome da etnia, um dos formadores do Rio Machado, no município de Ji-Paraná, estado de Rondônia. Posteriormente foi dada continuidade à pesquisa em um ritmo mais lento e com ênfase na pesquisa bibliográfica e documental, no período de 2013 a 2016.

Esta, uma reflexão historiográfica pensada em uma perspectiva educativa provocada pela Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura indígena no currículo da educação básica das escolas brasileiras – atividade do GPEA, da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Ji-Paraná. Uma contribuição aos saberes locais e ao silêncio da História Regional sobre a memória indígena de Rondônia e da Amazônia.

Apesar da escassez das fontes, ao que tudo indica, os Urupás ocuparam, por um certo tempo, o rio Madeira com deslocamentos seguidos depois para o rio Guaporé, o Mamoré e seus principais afluentes, por último se deslocaram para o afluente do rio – chamado na época de Ji-Paraná – margem esquerda que leva até hoje o nome desse povo indígena, pertencente à família linguística Txapakura. Além da localização dos diferentes espaços de perambulação e dos dados linguísticos, foi possível ter acesso a imagens coletadas por Rondon no início do século passado.

Nas margens do Rio Urupá, no tempo do verão, foi possível encontrar alguns artefatos cerâmicos, machadinhas feitas de pedras de vários tamanhos e concavidades que sugerem a existência de possíveis oficinas para confecção delas. Mas não conseguimos relacioná-la aos Urupás, pois não localizamos estudos arqueológicos sobre os Txapacura a partir dessas especificidades.

Verificamos também que estabeleceram contato com os seringalistas e religiosos salesianos e, em decorrência disso, sofreram com doenças como gripes e varíola, responsáveis pela drástica redução populacional, além de expropriação territorial e trabalho escravo dado comum às populações indígenas desse período.

Tiveram conflitos com outros povos indígenas, moraram na Colônia Rodolfo de Miranda implantada, em 1914, pelo SPI, a chamada “babel” indígena onde há um registro de um casamento interétnico. Em relação aos aspectos culturais, sabemos que faziam uso de uma pintura facial feita de jenipapo ao redor dos lábios – possível elemento identitário, e utilizavam, em seus rituais funerários, urnas, vasilhames cerâmicos para depósito das ossadas de parentes.

Os dados sistematizados e disponibilizados sobre o Povo Indígena Urupá são importantes para compreendermos um pouco da história dos índios do passado e sua relação intrigante com o presente. Um olhar para o longínquo século XIX e um pouco do século XX que atestam como as disputas territoriais, os conflitos culturais, as relações de poder desproporcionais, a mentalidade e a força colonizadora e religiosa, dentre outros elementos a serviço do grande capital, culminaram com a redução extrema desse grupo étnico.

Mas algo ficou. A palavra Urupá continua interpelando e mobilizando a pesquisa acadêmica. Vestígios permaneceram... Levados pelo vento em diferentes lugares de Ji-Paraná e região, a palavra Urupá – o nome do povo exterminado, de boca preta de jenipapo, que chamava olho de “tükesi” em Txapacura – ecoa todos os dias, nas vozes de muitos que nem sabem de sua história e do que a civilização fez com eles: no nome do rio, no nome da escola, no nome do bairro, no nome do café... Urupá... Urupá... Urupá...

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carina Santos de; NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe. O impacto da colonização e imigração no Brasil meridional: contágios, doenças e ecologia humana dos povos indígenas. *Tempos Acadêmicos*, v. 06, p. 1-18, 2008. Disponível em: <periodicos.unesc.net/historia/article/download/431/440>. Acesso em: fev. 2014.

ANDRADE, O. *O santeiro do mangue e outros poemas*. São Paulo: Globo; Secretaria do Estado da Cultura, 1991.

APONTES, Selmo Azevedo. *Descrição gramatical do Oro Waram, variante Wari' norte (Pakaa Nova, Txapakura): fonologia, morfologia e sintaxe*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, MG. 2015.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 39-68, abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0104-93132006000100002&pid=S0104-93132006000100002&pdf_path=mana/v12n1/a02v12n1.pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB nº 14/2015*, de 11 de novembro de 2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&category_slug=novembro-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 abr. 2016.

_____. *Lei nº 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de

ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. *Cadernos Secad*, Brasília, DF, caderno 3, 3 abr. 2007.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Lei n.º 939*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jan. 2011.

BORGES, Aline de Gregório Alves. Colonização e descolonização em Diaruí, um olhar sob a perspectiva do indígena. *Revista Igarapé*, Porto Velho, RO, v. 4, n. 1, p. 51-68, set./dez. 2014.

CAVALCANTE, Washington Heleno. *O Posto Indígena Rodolpho Miranda e os índios Arikemes: processo de desagregação cultural sob a tutela do SPI*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 4., 23-25 set. 2014, Jataí. *Anais... Jataí*: UFG. Disponível em: <[www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link%20\(274\)](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link%20(274))>. Acesso em: 20 out. 2015.

CRUZ, Daniel Gabriel da. *Lar, doce lar? Arqueologia Tupi na bacia do Ji-Paraná (RO)*. 2008. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.

D’ABBEVILLE, Claude. *História da Missão dos Padres Capuchinhos na Ilha do Maranhão*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da USP, 1975.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HUGO, Vitor. *Desbravadores*. 2. ed. Rondônia: BERON, 1991a. v. I.

_____. *Desbravadores*. 2. ed. Rondônia: BERON, 1991b. v. II.

LEONEL JR., Mauro. *Etnodidécia Uruéu-au-au: o endocolonialismo e os índios no centro de Rondônia, o direito à diferença e à preservação ambiental*. São Paulo, SP: IAMÁ; FAPESP, 1995.

LÉVI-STRAUSS, C. *Tristes trópicos*. Lisboa: Ed. 70; São Paulo: Martins Fontes, 1981.

MANO, Marcel. A cerâmica e os rituais funerários: xamanismo, antropofagia e guerra entre os Tupi-Guarani. *Interações – Cultura e Comunidade*, Belo Horizonte, v. 4, n. 5, p. 111-128, jun. 2009. Disponível em: <periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes>. Acesso em: 15 maio 2015.

MEIRELES, Denise Mald. *Guardiães da fronteira: Rio Guaporé, século XVIII*. Petrópolis: Vozes, 1989.

MILLER, Eurico Theofilo. A Cultura Cerâmica do Tronco Tupí no alto Ji-Paraná, Rondônia, Brasil: algumas reflexões teóricas, hipotéticas e conclusivas. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 35-136, jul. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/7964/6069>>. Acesso em: 15 maio 2014.

NEVES, Josélia Gomes. Pedagogia Arqueantropológica: na trilha dos Urupá. *Partes*, São Paulo, ano V, set. 2012. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/urupa.asp>>. Acesso em: 22 maio 2014.

_____. Currículo intercultural: processo de aplicação da Lei 11.645 / 2008 nas escolas públicas da Amazônia. *Partes*, São Paulo, v. 15, 2013. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/2013/05/15/curriculo-intercultural/>>. Acesso em: 17 out. 2014.

NIMUENDAJU, Curt. *Textos indígenas: relatórios, monografias, cartas*. São Paulo: Loyola, 1982.

_____. Os Índios Parintintin do Rio Madeira. *Journal de la Société des Américanistes*, Paris, v. 16, n. 1, p. 201-278, 1924. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/jsa_0037->. Acesso em: 10 mar. 2015.

NIMUENDAJU, C.; BENTES, E. H. R. do Valle. *Chapacura Wanham, Madeira*. Colaboração de Victor A. Petrucci. *Wikipédia*, [s.d.]. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Urup%C3%A1s>>. Acesso em: 5 maio 2009.

PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. Rompendo o silêncio: por uma revisão do “desaparecimento” dos povos indígenas. *Alagoas Real*, Alagoas, 5 fev. 2012. Disponível em: <<http://alagoasreal.blogspot.com.br/2012/02/rompendo-o-silencio-por-uma-revisao-do.html>>. Acesso em: 20 set. 2015.

RODRIGUES, A. D. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.

RONDON, Cândido Mariano da Silva. *Índios do Brasil do Centro ao Noroeste e Sul de Mato-Grosso*. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura; CNPI, 1946. v. I.

RONDÔNIA. *Convênio nº 001*. Unir e o município de Ji-Paraná, objetivando a cooperação financeira e administrativa do Campus Urupá da Fundação Universidade de Rondônia. Ji-Paraná: UNIR, junho, 1988.

ROQUETTE-PINTO, Edgard. *Rondônia*. São Paulo: Editora Nacional; Brasília: INL, 1975.

SANTOS, Matias Belido dos. *Práticas mortuárias entre os povos indígenas no Pantanal Mato-Grossense: arqueologia, etno-história e etnologia*. 2009. 131f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2009.

SCARAMUZZA, Genivaldo Frois; COSTA, Keila Dias. Por uma Pedagogia Arqueantropológica: refletindo os achados pré-históricos em Rondônia, resgatando o saber local. *Naya*, 2015. Disponível em: <<http://www.equiponaya.com.ar/articulos/educacion01.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

SILVA, Amizael Gomes da. *No rastro dos pioneiros: um pouco da história rondoniana*. Porto Velho: SEDUC, 1984.

SILVA, Cliverson Gilvan Pessoa da.; COSTA, Angislaine Freitas. Um quadro histórico das populações indígenas no alto Rio Madeira durante o século XVIII. *Amazonica - Revista de Antropologia*, Belém, PA, v. 6, n. 1, p. 110-139, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/viewFile/1751/2188>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

SILVA, Otavio F. Ferreira. *Exploração e levantamento do rio Jamari*. Rio de Janeiro: Papelaria Luiz Macedo, 1920.

TAVARES, Manuel. Despensar as pedagogias coloniais e os seus pressupostos epistemológicos. In: COLÓQUIO DE PESQUISA SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES. PEDAGOGIAS ALTERNATIVAS, 8., 2011, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Uninove, 2011. Disponível em: <http://www.uninove.br/marketing/viii_coloquio/pdfs/Manuel_Tavares.pdf>. Acesso em: 12 out. 2013.

VILAÇA, Aparecida. *Quem somos nós: os Wari' encontram os brancos*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

A diáspora Guaná (Terena) no pós-guerra da tríplice aliança e os reflexos em seus territórios no estado de Mato Grosso do Sul

The Guaná Terena diaspora in the Triple Alliance post-war and the reflexes in their territories in Mato Grosso do Sul State

Lindomar Lili Sebastião¹

DOI: [http://dx.doi.org/10.20435/2359-1943-2016-v.16-n.30\(04\)](http://dx.doi.org/10.20435/2359-1943-2016-v.16-n.30(04))

Resumo: O presente trabalho propõe-se a apresentar um estudo realizado entre o povo indígena Terena de tronco linguístico Aruak, subgrupo Guaná². Esse povo habita, em sua grande maioria, o Estado de Mato Grosso do Sul, com aproximadamente vinte e três mil habitantes. Falantes, em sua maioria, da língua de origem, atualmente lutam pela demarcação e homologação de seus territórios tradicionais dos quais foram expulsos e confinados em pequenas reservas criadas pelo governo, em atuação conjunta com o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em tempos do pós-guerra da Tríplice Aliança. Para tanto, buscamos na memória de nossos velhos, os anciões, as informações para este estudo, usando a história oral e os trabalhos escritos por pesquisadores nas áreas de antropologia, história e arqueologia, a fim de compreender o processo de expropriação de seus territórios até os dias atuais. Dessa forma, pontuaremos as suas reais consequências, os reflexos nos seus *étnos*, na sua reprodução física e cultural, bem como a violência sofrida atualmente.

Palavras-chave: pós-guerra; território; violência.

Abstract: The present work aims at showing a study undertaken with the indigenous people of Terena, one of the Aruak's linguistic trunk, Guaná subgroup. Such people inhabit, in their vast majority, the state of Mato Grosso do Sul, with approximately twenty- three thousand inhabitants. Most are speakers of their mother tongue and presently

Sobre a autora:

Lindomar Lili Sebastião: Graduada em História pela UCDB. Mestra em Ciências Sociais/Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutoranda em Ciências Sociais/Antropologia pela PUC-SP. Índia Terena da terra indígena Taunay/Ipegue no município de Aquidauana, MS. E-mail: lin.terena@hotmail.com

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

² É uma categoria genérica para designar povos indígenas habitantes na região do Chaco, a exemplos os próprios Terena, Kinikinao, Laiana e Exoaladi.

fight for the demarcation and approval of their traditional territories, from which they have been expelled and confined in small reserves created by the government along with the SPI (Indigenous Protection Service) during the period of the post-war of the Triple Alliance. For such effort it is required that we search the memories of our ancients and the elderly for the information to this study, using oral history as well as the works of the researchers in anthropology, history and archeology to better comprehend the expropriation processes of their territories to the present days. Therefore we will point out the real consequences, the effects in their ethos, physical and cultural reproduction as well as the violence currently being perpetrated on them.

Key words: post-war; territory; violence.

1 INTRODUÇÃO

Partimos neste trabalho de um dos momentos mais importantes da historiografia dos Guaná Terena: a Guerra do Paraguai ou a Grande Guerra ou a Guerra da Tríplice Aliança, como é conhecido (Brasil, Uruguai e Argentina contra o Paraguai/1864-1870). A eclosão da Grande Guerra, nesse período, trouxe consequências não só ao Estado Nacional e ao Paraguai, mas também aos povos étnicos desse país, como consta entre os Guaná Terena. Além de esse momento ser considerado marcante aos Terena, ressalvamos a existência de outros momentos também considerados de suma importância na história desse povo, que os levam a reconhecer-se como povo étnico “sujeito de sua própria história”.

Para construirmos este trabalho, fez-se necessário buscar informações nos escritos de pesquisadores clássicos e atuais que discutem a Grande Guerra, suas consequências e a presença do povo Terena na região de conflitos, tais como antropólogos, historiadores, arqueólogos e pesquisadores indígenas. No entanto ao aporte teórico somamos os relatos orais de pessoas anciãs em suas reservas, que nos trouxeram também ricas contribuições para descrevermos, sob a ótica do indígena, as reais consequências do pós-guerra para o *éthos* Terena e seus territórios tradicionais.

No entanto torna-se plausível a abordagem da diáspora e seus reflexos sofridos pelos Terena em suas terras nesse período, apesar de eles estarem ao lado do exército brasileiro, ora fornecendo alimentos, ora servindo de guia e espião, ora combatendo. A intenção de preservarem seus territórios para garantir sua reprodução física e cultural não ocorreu de forma satisfatória, ocasionando a sua expulsão e confinamento em pequenas áreas reservadas pelo governo. Essa situação trouxe-lhes graves consequências, a começar pela dispersão, confinamento, trabalho forçado e submisso nas fazendas que se formavam, tudo isso somado ao convívio com a violência. No entanto cabe a

nós apontar aqui as reais consequências sofridas nos tempos atuais, as quais persistem sob a omissão institucional da devolução de suas terras tradicionais, esbulhadas pelo governo brasileiro mais intensamente no pós-guerra, garantindo, dessa forma, o seu bem-viver.

2 A ECLOSÃO DA GUERRA DO PARAGUAI (1864-1870) SEM MISERICÓRDIA

“Morro com minha pátria” (CAMPOS, 2013, p. 32), assim o ditador paraguaio marechal Francisco Solano López encerrou sua vida em batalha sem qualquer rendição. A eclosão da guerra do Paraguai ou a guerra da Tríplice Aliança (Brasil, Uruguai e Argentina contra o Paraguai), iniciada em 1864, foi desencadeada pelo aprisionamento, sob as ordens do governo paraguaio, do navio brasileiro Marquês de Olinda que navegava em direção a Mato Grosso, nas águas do rio Paraguai.

Em meados do século XIX, a Bacia Platina estava assolada por conflitos latentes, quais sejam: questões de fronteiras, livre navegação no rio Paraguai, de grande importância ao governo imperial como logística de abastecimento, de comunicação, de segurança, e também o importante comércio com a Província de Mato Grosso.

Há correntes historiográficas com interpretações dos reais motivos dessa guerra, considerada como a mais sangrenta desse período. Entre essas correntes, citamos Hobsbawm (1996, p. 119):

A Guerra da Tríplice Aliança pode ser vista como parte da integração da bacia do Prata na economia mundial da Inglaterra: Argentina, Uruguai e o Brasil, suas faces e economias voltadas para o Atlântico, forçou o Paraguai a perder sua auto-suficiência, conseguida na única área na América Latina onde os índios resistiram ao estabelecimento de brancos de forma eficaz, graças talvez à original dominação jesuíta.

Segundo o historiador Cotrim (2005), desde 1811, marco da independência do Paraguai enquanto Estado Nação, os governos desse país trabalhavam de forma diferente em comparação aos outros países da América Latina. Tomamos como exemplo o primeiro presidente paraguaio, José Gaspar Rodrigues de Francia, que criou um modelo de política socioeconômica voltada para as reais necessidades e interesses da população paraguaia, ações essas voltadas para o bem-estar da população, tais como: distribuição de terras aos camponeses, construção de escolas para favorecimento da população e criação de uma política de combate aos proprietários de terras improdutivas. O acesso à educação determinou o fim do analfabetismo no país. Após o governo de

Francia, outros governos também se empenharam na política para romper o isolamento comercial e inserir o País no mercado externo, essa foi uma estratégia para o crescimento econômico.

Acredita-se que outro fator decisivo para essa guerra estava também ligado ao desenvolvimento econômico do país, pois o Paraguai prosperava não somente na educação e na melhoria da condição de vida da população, mas também prosperava em sua economia, contrariando os interesses capitalistas ingleses. A Inglaterra, por sua vez, almejava a permanência do Paraguai como fornecedor de matérias-primas e consumidor de seus produtos industrializados. Essa preferência inglesa capitalista se estendia para os países latino-americanos.

O fato de o Paraguai não se enquadrar nesse esquema de interesses ingleses a própria Inglaterra tratou de combater, favorecendo apoio aos países aliados: Brasil, Uruguai e Argentina, eclodindo, assim, o conflito armado mais prolongado e sangrento da história do Paraguai. Devastado o país de Solano López, e prostrado pela fome, mortes, epidemias, do lado brasileiro há estimativas de aproximadamente 100 mil combatentes mortos, e, do lado oposto, segundo Fausto (2001), metade da população paraguaia foi sacrificada, incluindo as crianças em combate³, sendo que, em 1864, a população era estimada em 406 mil habitantes, e, em 1872, em 231 mil.

As mortes ultrapassavam os campos de batalha chegando até os hospitais onde eram tratados os soldados feridos. Como vingança pela morte do general João Manoel Mena Barreto, o conde d'Eu ordenou a queima do hospital da cidade com os feridos dentro e, além do hospital, o campo de batalha também foi alvo de incêndio com os soldados feridos, restando aos demais oficiais inimigos a pena de morte que culminou em degolamento. Esse cenário tenebroso é descrito por Herib Caballero Campos (2013, p. 31):

A perseguição e as degolas não pararam ali, estendendo-se para mais três dias. Todos os prisioneiros capturados eram executados sumariamente. Entre eles, o comandante Julián Escobar e o major Cárdena, junto com outros 16 oficiais foram degolados por ordem do general brasileiro Victorino. “O quadro foi pavoroso e capaz de fazer tremer de horror o soldado mais frio e indiferente”.

A população paraguaia, no quinto ano de guerra, diminuiu gradativamente, muitos em consequência de epidemia, inanição, fome, pois a estrutura

³ Não havendo mais homens para o recrutamento nos últimos anos da guerra, Solano López obrigou crianças de 12 a 14 anos e velhos de até 60 anos partirem para a batalha. Estrategicamente, as crianças eram obrigadas a utilizar barbas postiças para camuflar sua idade e intimidar o exercito inimigo. O resultado da batalha, as vidas das crianças foram ceifadas sem dó e nem piedade pelo exercito inimigo.

produtiva do país foi saqueada ficando inutilizada. No exército paraguaio, a situação era agonizante, já que havia escassez de alimentos, e aqueles que questionavam a possibilidade de vitória eram reprimidos brutalmente.

Findada a guerra, ambos os lados sofreram as consequências, a começar pela economia brasileira abalada em razão dos prejuízos contraídos durante o tempo do conflito. Com isso, o Brasil contraía cada vez mais empréstimos provenientes de bancos ingleses, aumentando, dessa forma, a sua dívida externa.

O desdobramento desse conflito não se limitou à grande nódoa financeira do Brasil, mas se estendeu a outros setores. Estimulou a indústria brasileira, modernizou a infraestrutura do país, aguçou tensões sociais estimulando a reforma social. Em meados de 1867, D. Pedro II declarou medidas para a emancipação de escravos⁴ brasileiros, e também estendeu para o estímulo e discussão da reforma política brasileira.

Nesse sentido, afirma Cotrim (2005, p. 398): “Finalmente, a guerra produziu, pela primeira vez no Brasil, um exército moderno e profissional, interessado em desempenhar um papel político”.

Porém as marcas da guerra não calaram a voz do deputado e romancista José de Alencar, em questionamento ao governo de D. Pedro II, nas tribunas da Câmara, como bem descreve Ana Beatriz Ramos de Souza (2013, p. 33):

Já atendeu a todos os encargos provenientes da guerra? [...] Já enxugou todas as lágrimas das viúvas desvalidas? [...] Já honrou principalmente a educação dos órfãos dos voluntários falecidos em campanha, dessas crianças que hoje são filhos da pátria?

É sabido que muitas das promessas feitas pelo governo não foram cumpridas com todos, por exemplo, o pagamento em dinheiro e em doações de terras para os voluntários, pensões às viúvas e aos órfãos. Entre os que receberam do governo estavam os feridos em combate que ficaram inválidos e aqueles que retornaram com vida antes de terminar o conflito.

Ao final da guerra, o Paraguai foi destruído, segundo Francisco Doratioto (2013). Apesar de o país, naquela época, não ser industrializado e moderno, tratava-se de um país agrário com técnicas de cultivo atrasadas. Para o autor, dizer que o país estava num grau de industrialização não passava de um mito construído.

É sabido que, durante a guerra do Paraguai, houve uma expressiva participação indígena, ora na frente de batalha, ora assegurando as fronteiras do

⁴ A maior parte das tropas brasileiras era composta de escravos negros e outros, homens livres e pobres.

Brasil, ora fornecendo alimentos às tropas brasileiras, ora servindo de espiã e guia. Mas raramente encontramos nos escritos dos pesquisadores sobre o tema a presença dessa população nativa da região.

3 O TERENA PRESENTE NA GRANDE GUERRA

O Terena, segundo Rodrigues (1994), é um povo oriundo do tronco linguístico Aruak. As línguas desse tronco linguístico são faladas em algumas regiões da América do Sul: Venezuela, Guiana, Suriname, Guiana Francesa e também em algumas ilhas antilhanas, como a ilha de Trinidad. O Terena faz parte do subgrupo Guaná, que dá origem a outros grupos étnicos, tais como os Kinikinao, Laiana e o Exoaladi, por isso optamos por mencionar o Terena, neste trabalho, usando o termo Guaná Terena.

Ferreira (2002) pontua que o termo Guaná refere-se a uma terminologia genérica, atribuída a um conjunto de povos autóctones, habitantes do Chaco paraguaio, entre eles o Terena se faz presente. Para Eremites de Oliveira e Pereira (2003, p. 242), o termo não apenas Guaná, mas também Chané ou Chané-Guaná operam para designar todos os povos habitantes da região chaquenha e pantaneira, e assim o descreve:

Guaná-Txané, também citado como Guaná, Chané ou Chané-Guaná, é uma categoria genérica, utilizada por cronistas e viajantes antigos, para designar vários grupos étnicos que habitavam a região do Chaco e do Pantanal, pertencente ao tronco linguístico Aruak, hoje englobado pela designação de Terena.

Os Guaná Terena ou Chané-Guaná Terena, em sua historiografia, se reconhecem e dão muita importância aos momentos marcantes de sua história, toma-os como marco referencial de um passado que culmina no presente vivido. Dentre os quatro⁵ momentos, destaca-se, na contemporaneidade, o quarto momento desse marco referencial: o *Tempo Despertar*, caracterizado por Miranda (2006) como o momento em que os Terena, após período de servidão nas terras e na economia dos *purútuye*⁶, sofrem profundas mudanças. Esse novo momento é marcado por sua participação nas funções públicas, assumindo cargos que anteriormente eram ocupados apenas pelos *purútuye*,

⁵ O primeiro período que no decorrer do século XVIII, os Terena migram do Chaco para o Pantanal, conhecido como Kúxoti káxe (tempos antigos); O segundo período ocorre com a eclosão da guerra do Paraguai e finda nos pós-guerra conhecido como tempos de Kaúti (tempos de servidão); o terceiro momento trata-se da chegada do General Candido Mariano Rondon, com a delimitação das reservas indígenas e, por fim, um quarto e novo momento, mencionado por Claudionor do Carmo Miranda (Terena) por O tempo despertar.

⁶ Termo usado para designar o não indígena.

o que é comum hoje em dia, ou seja, cargos públicos e políticos municipais e estaduais ocupados por indígenas.

Ressaltamos o período anterior à Guerra do Paraguai, em que o povo Terena vivia uma vida mais harmoniosa, mantendo costumes e tradições e, possivelmente, tendo uma relação mais amigável e de solidariedade com os *purútuye* da região. Esse modo de viver, o antropólogo Gilberto Azanha (2004, p. 72), em seu artigo “As terras indígenas Terena do Mato Grosso do Sul”, destaca como sendo um “modos vivendi específico [...] com auto-suficiência econômica e política.”

Interessa-nos aqui ressaltar a presença e a participação direta dos nativos no combate. Muito pouco se fala da população indígena que habitava a região: sua invisibilidade foi tão grande nesse período que sua presença não foi registrada na história do Brasil. Alguns pesquisadores atuais das populações indígenas, em especial os pesquisadores dos Guaná Terena, e atualmente os próprios pesquisadores Guaná Terena, buscam reverter o quadro de invisibilidade participativa desses índios que tanto contribuíram com esse cenário e com esse país.

A sua presença em solo no sul do Mato Grosso dá-se na segunda metade do século XVIII, quando se transferem para o lado oriental do rio Paraguai, em terras pantaneiras, instalando-se em terras banhadas pelos rios Miranda e Paraguai, segundo descreve Oliveira (1976). Cabe aqui uma importante ressalva: até então, as terras habitadas pelos Guaná eram colônias espanholas, tornando-se Paraguai a partir de 1811, ano de sua independência como Estado Nação.

Na eclosão⁷ da guerra da Tríplice Aliança (1864-1870), o exército brasileiro foi obrigado a recrutar reforços para a batalha utilizando a população indígena da região, pois as suas fronteiras necessitavam de defesa contra os invasores e a segurança tornou-se prioridade. Segundo Taunay (1923) descreve, as sociedades indígenas eram como a muralha dos sertões. Manifesta-se, dessa forma, a incorporação de alguns povos nativos à Guarda Nacional, entre eles os Terena e os Kiquinau, que prestariam melhores serviços, a exemplo do capitão Terena José Pedro.

Além desses povos citados por Taunay (1923), há também relatos que descrevem a presença dos Mbayá-Guaikuru no conflito armado. O grupo étnico hoje representado pelos Mbayá-Guaikuru é o povo Kadiwéu: os Mbayá foram conhecidos como “índios cavaleiros”. Esse reconhecimento se deu

⁷ A eclosão da guerra para, Rodrigo Elias (2013), foi percebida como um ato de reparação da honra nacional devido o Brasil ser atacado pelo exército paraguaio.

através da domesticação e incorporação dos cavalos introduzidos na região por colonos paraguaios.

O mesmo autor nos apresenta uma estatística de combatentes dos três povos por ele reconhecidos: 216 Terena, 39 Kiquinau e 20 Laiana. Ainda de acordo com esse autor, esses povos se prontificaram a servir ao exército de combate. A adesão à guerra foi, a priori, em defesa de suas terras e, lutando ao lado do exército brasileiro, estariam garantindo a posse de seus territórios há tempos formados.

Para Eremites de Oliveira (2011, p. 176), a Grande Guerra ou a Guerra da La Triple Alianza, como conhecida entre os paraguaios, foi um evento significativo e um divisor de águas para as populações indígenas da região. Os índios nesse episódio foram os protagonistas em defesa dos seus territórios étnicos e também do território nacional:

No entanto, na segunda metade desse século houve um evento histórico significativo que se configurou como um divisor de águas em sua história: a guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança (1864-1870), conhecida na historiografia brasileira como *Guerra do Paraguai*, e na paraguaia como *Guerra del 70*, *Guerra de La Triple Alianza* e *Grande Guerra*. Durante os três primeiros anos do conflito bélico platino, os índios protagonizaram várias ações em defesa de seus territórios étnicos e do território nacional contra os invasores paraguaios.

O pesquisador da Revista de História da Biblioteca Nacional, Rodrigo Elias (2013), afirma que as nações que emergiram no século XIX sofreram as dores do parto, tendo como evento traumático a Guerra do Paraguai, que derramou indistintamente sangue de negro e de branco. Nessa observação, podemos perceber a invisibilidade do sangue dos diversos grupos étnicos oriundos da região, pois nunca são mencionados. O *purútuye* (branco) torna-se visível pela sua cidadania brasileira e pelo cumprimento do dever à pátria, e o *hahá`oti* (negro) torna-se visível a partir de sua participação como escravo ou escravo livre no país, ou então sob a promessa de sua alforria.

Há uma discordância entre os autores que discutem a participação de indígenas nesse conflito. Para Vasconcelos (1999), a adesão dos índios à Guarda Nacional, especialmente dos Guaná (Terena), se deu em troca de presentes e concessão de terras. Para Leotti (2001), a adesão se deu por imposição, e não de forma negociada. E nos relatos orais de nossos velhos, a ida de nossos índios ao campo de batalha foi de forma negociada, com o objetivo de assegurar as terras habitadas por eles.

Bittencourt e Ladeira (2000) também nos trazem informações a respeito desse episódio. Segundo as autoras, há relatos orais e escritos, como os valiosos conjuntos escritos por Alfredo Taunay. As descrições da guerra, bem como

da participação Guaná, são feitas pelo cronista durante sua viagem e também em sua estadia, incluindo a aldeia Naxedaxe.

De início, Taunay foi recebido por esse povo com muita desconfiança. Fortemente armados, os índios pensaram ser soldados paraguaios, mas, ao reconhecerem os soldados brasileiros, trataram-nos com muita generosidade, dando-lhes abrigo e alimentos para saciarem a fome. O relato menciona a data de 1866, quando Taunay e seus soldados, junto com alguns oficiais, fugiam dos paraguaios, adentrando nos territórios Terena.

Alfredo Taunay, ao descrever o episódio da Retirada da Laguna⁸, observou que, no decorrer da guerra, muitos Terena não só sofreram com as armas de fogo, mas também de doenças que ceifaram muitas almas, a começar pela epidemia de cólera. Assim o autor relata (TAUNAY, 1952, p. 106):

Neste dia fez o cólera nove vítimas. Assinalaram-se vinte casos novos: chefe dos Terenas, Francisco das Chagas, chegou moribundo numa rede que sua gente carregava. Estavam estes índios no auge do terror; mas não podiam mais abandonar a coluna, ocupado como se achava todo o campo por um inimigo (os paraguaios), que, quando os apanhava, jamais deixava de os fazer padecer nos mais horríveis suplícios.

De acordo com registros sobre a guerra, há um personagem que se encontra registrado na memória dos Guaná (Terena): um moço muito jovem, por nome Pakalalá⁹, que se tornara um líder nesse período. Sua trajetória já denunciava sua esperteza e sabedoria. Liderava seu povo de forma a conscientizá-lo da não submissão aos maus tratos dos brancos da região que menosprezavam os indígenas. Assim argumentava:

Cuidado com os purutuyé. Não somos seus escravos. Eles são nossos iguais e não nossos senhores. Nesta terra não deve haver duas espécies de gente: uma que manda e outra que trabalhe. Todos devem trabalhar e receber a paga justa de seu trabalho.

Pakalalá, quando se tornou capitão em sua aldeia, ordenou que todos esvasiassem o lugar e buscassem refúgio nas serras de Maracaju, onde estariam mais seguros contra os ataques de seus inimigos. Ordenou que as mulheres, os velhos e as crianças levassem o que era possível de seus pertences para as matas da serra. Enquanto isso, o novo líder, com um pouco mais de vinte anos de idade, índio de raça pura, olhos pequenos e vivíssimos, como detalha Taunay (1952), lidera uns trinta homens em busca de armamentos na vila de Miranda.

⁸ A Retirada da Laguna refere-se a uma expedição militar brasileira, estando em operação no sul de Mato Grosso, atravessou o Rio Apa até chegarem em Laguna, no Paraguai.

⁹ Pakalalá foi um grande líder pertencente ao povo Guaná Kinikinao e de importante contribuição no período da guerra do Paraguai.

Das serras de Maracaju, Pakalalá descia em busca de gado para abate para assim abastecer a comunidade refugiada. Em um desses momentos, ele foi surpreendido pela patrulha paraguaia. O líder tratou de armar uma emboscada matando o comandante e, como troféu, levou seu cavalo. Sua trajetória de líder se encerrou ainda no período da guerra, em 1866, às margens do rio Aquidauana. Ele foi alvo de um tiro paraguaio que lhe tirou a vida. Na memória dos Guaná Terena, fica a imagem de um herói que lutou pela vida e sobrevivência de seu povo, pois, em vários momentos, enfrentou patrulhas paraguaias, fazendo-as retrocederem. Os índios lutaram com as armas que conseguiram no arsenal da vila Miranda, já abandonada pela população amedrontada pela guerra.

Com base em fontes orais, Bittencourt e Ladeira (2000, p. 63-64), em sua pesquisa, relatam-nos a situação das aldeias na região de conflitos:

Antes da Guerra do Paraguai já habitavam na região de Miranda e mantinham relações com o povoado de Miranda. Quando a cidade de Miranda foi invadida, as aldeias que estavam situadas nessa região também foram atacadas. Os Terena se organizaram para fazer frente, utilizando as táticas próprias dos índios, como por exemplo, ataque noturno. Os Terena investigavam onde ficava o acampamento dos paraguaios e cercavam no momento em que os inimigos não percebiam, geralmente à noite. Já os paraguaios atacavam só de dia. Foram feitos vários enfrentamentos onde morriam índios Terena e também paraguaios...

Já na região de Aquidauana, nas aldeias Bananal e Ipegue, houve confronto entre os índios e a tropa paraguaia, que cruzava a aldeia rumo à serra de Maracaju, onde idealizava conquistar a área. Nesse confronto, muitos Terena morreram resistindo em seus territórios, assim também como os soldados inimigos.

Os Guaná encaram a sua presença na Guerra do Paraguai como ato heroico, parte da história brasileira, sujeitos de sua história enquanto população étnica e de grandes contribuições para a nação brasileira, mas nem sempre a participação dos povos indígenas é lembrada ou exaltada como parte contribuinte aos interesses do governo brasileiro. Mas nem por isso deixaram esmaecer em suas memórias esse momento histórico, como bem coloca Eremites de Oliveira e Pereira (2003, p. 5-6):

Tiveram os Terena, por conseguinte, um papel de extrema valia, realizando incursões de pesca, caça, aprisionamento de bovinos e coleta de frutos da terra, sendo em grande parte ainda responsáveis pelo abastecimento de mantimentos de tropas brasileiras, tanto nos acampamentos militares quanto nas aldeias, que serviam ainda de refúgios para os não índios, ou seja, os Terena deram apoio às tropas imperiais em momentos de dificuldade, como a fome enfrentada pelos soldados.

Muitos relatos vindos da memória de nossos velhos são tomados como fontes da história de nosso passado: a história oral, por sua vez, possibilitou-nos conhecer a verdadeira história contada pelos próprios Guaná. Toda essa trajetória de confrontos, de resistência, de mortes e de fugas quando preciso é tida como parte de nossa existência, como *sujeitos de nossa própria história*.

4 OS REFLEXOS DO PÓS-GUERRA E A SITUAÇÃO ATUAL DOS GUANÁ TERENA EM MATO GROSSO DO SUL

A *diáspora* Guaná Terena ocorreu em maior número, no período do pós-guerra, após ter sacrificado várias vidas e derramado sangue em batalha a favor do governo brasileiro. Suas terras, antes habitadas, foram desapropriadas, eles foram recolocados em reservas minúsculas e impróprias para sua reprodução física e cultural.

Optamos por denominar *diáspora* a dispersão desse povo em consequência da guerra, causando-lhes vários danos, a começar pela limitação da sobrevivência nas terras confinadas e cercadas pelas fazendas que se disseminavam em seus territórios, terras por eles habitadas no período anterior à eclosão da Grande Guerra.

Em meados de 1850, foi criada pelo governo brasileiro a Lei de Terras que foi ganhando forças no decorrer do tempo, já que, até essa data, as terras eram doadas somente às pessoas de sua confiança. Depois de decretada a Lei de Terras, os cidadãos purútuye poderiam comercializá-las sem a aprovação do governo, o que lhes proporcionou um ótimo investimento e lucros.

Essa lei tinha por objetivo o povoamento da região, forçando assim a colonização de mais terras que o governo poderia vender, leiloando as consideradas *devolutas*. As terras *devolutas* eram as terras consideradas sem dono, sem registro de propriedade. Um mês após a aprovação dessa lei, o Ministério do Império ordenou a incorporação das terras de índios que já não viviam em aldeamento como terras devolutas. Bittencourt e Ladeira (2000, p. 75) afirmam:

Muitas terras de posse dos índios foram assim tomadas e vendidas em leilão; justamente daqueles índios que não eram mais “selvagens” e viviam pacificamente com os chamados “civilizados”. Esta era uma nova situação da história da propriedade da terra no Brasil e afetou muito a vida dos grupos indígenas. Pela primeira vez o governo do Império estabelecia em lei a diferença entre “índio bravo - índio manso”. O “índio bravo” era selvagem porque defendia através das armas a sua terra, e nesse caso o governo reconhecia sua posse. Agora, o “índio manso” não brigava mais, então podia ser expropriado de sua terra. E esta era a condição do povo Terena.

Puntoni (2003) afirma que o esbulho das terras indígenas está fortemente ligado à Lei 6001, a Lei de Terras, tida como forma tendenciosa que acabou por legitimar a colonização dos territórios dos índios. Todo esse processo contribuiu para a expropriação territorial dos Guaná Terena, dispersando-os na região em busca de sua sobrevivência.

A Guerra do Paraguai marcou profundamente a nossa história, várias aldeias da região de Miranda e Aquidauana desapareceram, uma vez que a região foi palco do conflito. Findada a Grande Guerra em 1870, os Guaná Terena retornam para suas terras com o intuito de se reestabelecerem em suas antigas aldeias devastadas.

O desejo do retorno às suas aldeias para se fixarem novamente na área foi em vão, pois se depararam com vários remanescentes da guerra, em geral oficiais do Exército Brasileiro, que optaram por reconstruir sua vida na região não retornando mais para suas regiões de origem, outros eram comerciantes que lucraram com a guerra. “Os Terena haviam lutado na Guerra para garantir os territórios que ocupavam, mas este direito não foi garantido pelo governo brasileiro e a vida do povo Terena seria, a partir daí, bem diferente” (BETTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 76).

Nesse mesmo sentido, Martins (2002, p. 64) afirma que o loteamento do território indígena foi em grande parte entre os remanescentes da guerra. Com a divisão do território, o impacto foi a limitação das terras, encurralando, dessa forma, os Terena em pequenos espaços:

Com o final da Guerra do Paraguai, o território étnico Terena foi substancialmente loteado entre os combatentes remanescentes da guerra, que permaneceram na região. A situação fundiária dos índios agravou-se quando, nas últimas décadas do século XIX, a expansão do modelo pecuário pantaneiro fez encolher o espaço necessário para a reprodução do modo de ser Terena tradicional. Encurralados em áreas exíguas, centenas de índios foram recrutados para servirem como mão-de-obra muito barata nas fazendas recém-implantadas ou reconstruídas.

A política do governo no pós-guerra foi a de povoar a região sul do Mato Grosso, para poder administrá-la melhor e facilitar a proteção da fronteira. Na região, foram disseminando as fazendas, e os Guaná cercados por elas, ou melhor, encurralados pelas cercas que se levantavam em seu entorno. A rotina dos índios teve outro rumo na história: foram obrigados a trabalhar nas fazendas, e os novos proprietários das terras foram se apossando cada vez mais de espaços. Sob a forma de trabalho nas fazendas, o tratamento que recebiam os Guaná Terena era desumano, tal como nos relata o ancião Silvério Francisco:

Antigamente nossos patrícios trabalhava nas fazendas porque tinha que comer, não tinha outro jeito não, tinha que trabalhar. Eram tratados como os bois da fazenda. Tinha um sino pra tocar, o fazendeiro tocava para chamar os índios para comer. Cada um levava uma cabaça, era o seu prato. A comida estava no coxo, no chão, era sopa de órgãos: coração, bucho, rins... do boi misturado com mandioca e abóbora. Essa era a comida do empregado.

Isso é reafirmado pelo relato do Terena Genésio Farias:

Naquela época os Terena se encontravam fora de sua aldeia, trabalhando nas fazendas em condições de quase escravidão. Trabalhavam quase sem remuneração e muitas vezes os fazendeiros simulavam o acerto de contas e diziam, aproveitando-se dos índios: você ainda está devendo, portanto tem que trabalhar mais um ano. E a cada acerto de contas eles repetiam o mesmo. (BETTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 77).

A exploração em que viviam os trabalhadores nas fazendas que se formavam era constante na rotina dos Guaná Terena, nas fazendas havia uma casa de comércio com as mercadorias básicas. Essas mercadorias eram vendidas aos empregados por um preço excessivo e, chegando ao final do mês, o salário recebido não cobria as dívidas. Dessa forma, eram obrigados a continuar trabalhando nas fazendas para quitar essas dívidas contraídas de acordo com as suas necessidades.

Além da exploração, ambos viviam constantemente em conflito porque os fazendeiros acusavam os índios de roubo. Muitas famílias resolveram abandonar a região buscando outros espaços para sobreviver e, dessa forma, a dispersão da população continuava.

Conforme o costume indígena, a busca por alimentos sempre foi em grupo, mas percorrer as matas em busca de caça, de pesca, de mel e de frutos silvestres ficou praticamente impossível, uma vez que, com a implantação do SPI nas reservas, seus agentes se tornaram os grandes aliados dos fazendeiros, impedindo a aproximação dos índios em seus territórios, como mostra Azanha (2005, p. 22): “Os agentes do SPI, em consonância com os fazendeiros dos arredores das aldeias, proibiam a entrada de indígenas em suas áreas, sob ameaças”.

Os estudos antropológicos nas terras indígenas de Taunay/Ipegue nos trazem informações das perseguições dos fazendeiros aos indígenas. Ainda na década de 60, os Terena continuavam a ser perseguidos e reprimidos pelos fazendeiros e pelos encarregados¹⁰ do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), nessas expedições.

¹⁰ Chefe de posto do SPI responsável pelos Terena na aldeia.

Moura (2010) também nos traz subsídios retratando o confinamento dos Terena, no relatório antropológico de inspeção judicial/2010, realizado nas localidades onde se encontram diversas fazendas. Para a pesquisadora, as cercas constituem interferências físicas, respaldadas pelo direito legal à propriedade privada que protege os fazendeiros: do lado de cá, os Terena; do lado de lá, os latifúndios.

Os limites territoriais foram construídos pelos próprios Terena durante o trabalho nas fazendas, para, posteriormente, impedi-los de transitar no entorno de sua terra. Esse trabalho braçal ocorre desde o pós-guerra, quando os indígenas se submeteram a ele como alternativa.

Esse marco temporal é conhecido na historiografia Terena como o Tempo de Kaúti¹¹, quando os conflitos entre os Terena e os fazendeiros se intensificaram. A maioria dos indígenas se submeteram ao trabalho escravo nas fazendas porque não tinham outra forma de sobrevivência. Assim relata o pesquisador Terena Oliveira (2013, p. 69):

O meu tio me contava que na fazenda os Terena viviam devendo para o fazendeiro e não conseguiam pagar, não recebiam nada, quando iam fazer o acerto, ainda estavam devendo, se questionassem o patrício era chicoteado! E se tentassem fugir, os capatazes iam atrás, traziam às vezes amarrados igual animal, e eram chicoteados na frente dos patrícios para servir de exemplo, e outras vezes eram mortos.

As cercas erguidas não separam apenas os Terena fisicamente dos fazendeiros, mas separam-nos também de seus ancestrais, de seus mortos, dos guardiões que viviam nas matas e de tudo o que a natureza lhes proporciona, como as frutas silvestres, a caça, a pesca. Suas matas foram destruídas, extinguiu suas ervas, e isso inviabilizou as relações que mantinham com o território, que, para eles, é o território *sagrado*; a terra-mãe.

A usurpação das terras tradicionais é considerada um ato de interesse político: expropriar as terras para então dividi-las. Essa perda territorial vem acarretando, ao longo dos anos, diversas implicações. Observando os tempos atuais, a busca pela sobrevivência, ocasionada no pós-guerra, nunca foi solucionada pelo governo, por isso os seus reflexos continuam presentes nas problemáticas vivenciadas por esse *éthos*. No pós-guerra, a solução para a sobrevivência era o trabalho forçado e mal remunerado; hoje a solução é a busca de trabalho remunerado e, para isso, há uma grande migração de famílias para centros urbanos.

¹¹ O Tempo Kaúti: é o segundo momento da história Terena na qual eles se submeteram ao trabalho escravo nas fazendas.

A migração é consequência da sua impossibilidade de usufruir da terra e de sobreviver nela. Devido ao confinamento e ao aumento da população, o espaço torna-se cada vez mais insuficiente para abrigar o povo Terena nas reservas de forma satisfatória.

5 A CONSTITUIÇÃO DAS RESERVAS

A análise dos trabalhos escritos por pesquisadores, historiadores e antropólogos sobre os Guaná Terena trouxe-nos relatos da delimitação de novas áreas para ocupação indígena do Estado de Mato Grosso do Sul, parte sul do antigo Mato Grosso.

Em meados de 1904, aproveitando a chegada da comissão Rondon na construção das linhas telegráficas na região, os Guaná Terena que se encontravam no local aproveitaram a presença do marechal Cândido Mariano Rondon para interferir na causa. A diplomacia entre os Guaná e o governo era a empreitada do momento para solucionar a questão territorial emergente na região.

Sabemos que os Guaná Terena nunca se renderam totalmente aos trabalhos nas fazendas, e isso acarretou muitos conflitos com os fazendeiros. Algumas famílias conseguiram se manter mesmo dispersas nos arredores das fazendas. Apesar de estarem fora de seus territórios de pertença, sonhavam com o retorno para suas terras tradicionais.

Foi por meio de acordos realizados com os fazendeiros que o marechal Cândido Rondon, naquele momento como intermediário entre os Guaná e o governo, conseguiu, através de um decreto, reaver pedaços de suas terras, expropriadas pelos fazendeiros de forma ilegal. Dessa forma, as várias reservas de terra, em 1905, por exemplo, Cachoeirinha, Ipegue, Bananal, entre outras, voltaram para os Guaná, tornando legítimo o reconhecimento do governo, em 1911.

O tamanho das áreas demarcadas nesse período era extremamente menor do que as que ocupavam os Guaná antes da Grande Guerra. Ao demarcar esses territórios, o governo não levou em conta as formas de organização dos índios em territórios, tais como: os espaços de moradia, de plantação, de cerimônias e demais atividades culturais do povo.

Os pesquisadores Eremites de Oliveira e Pereira (2003, p.306) apresentam da seguinte forma o sistema de demarcação utilizado pelo governo para reservar territórios aos Guaná Terena:

No transcorrer de 1905, sob o patrocínio de Rondon, foi realizada a primeira demarcação de terras indígenas dos Terena nas localidades de

Cachoeirinha e Ipegue, Sul do estado de Mato Grosso, caracterizando-se um processo de (re)territorialização desses índios. Entretanto, essas demarcações não se basearam em procedimentos de identificação de terras de ocupação tradicional; demarcava-se a extensão julgada possível ou necessária naquele momento histórico.

A ideia de reservar áreas aldeando os indígenas não foi nada mais do que uma forma para a expansão agropecuária na região ligada aos interesses do governo. Os interesses naquele momento estavam voltados à expansão capitalista na região, e, delimitando áreas para a população indígena, abririam novos espaços para apropriação e produção agropastoril, o que interessava ao governo e aos fazendeiros que se multiplicavam.

Essas reservas continuam sendo as mesmas desse período, ainda no século XX, cabendo aos Guaná, por meio de suas lideranças tradicionais e movimento indígena, a exigência de revisão das demarcações, para sua ampliação até os territórios tradicionais ocupados anteriormente. Coube ao governo refazer o levantamento com a equipe de especialistas, para a revisão dos verdadeiros limites territoriais desse grupo, mas que nunca se validou.

Há atualmente um contingente de Guaná Terena em diversas regiões urbanas do atual Estado de Mato Grosso do Sul. Muitas famílias têm migrado para os municípios de Terenos, Sidrolândia, Dourados, Campo Grande (capital do Estado) e, atualmente, para São Gabriel D'Oeste. Essa migração é resultado da busca pela sobrevivência e manutenção das famílias extensas.

O deslocamento familiar acarreta outros problemas dentro de um contexto urbano longe de seus costumes e formas de viver, como a desestruturação familiar (em alguns casos), o choque cultural, a dificuldade em adaptar-se ao estranho, aos novos hábitos e modos necessários para viver em cidade. O envolvimento com o álcool, com as drogas, o convívio intenso com o racismo, a prostituição são alguns dos problemas vividos pelos indígenas. Nesse contexto as mulheres, principalmente, ficam expostas a toda discriminação étnica, até mesmo nos espaços públicos, como nas maternidades dos hospitais, quando ouvem: “Índio só quer parir”.

A perda ou o desuso da língua de origem já é um fato que vem se multiplicando cada vez mais, no momento em que o convívio social dessa população indígena urbana os obriga ao uso da segunda língua em seu cotidiano, ora nos espaços públicos, ora nos espaços do trabalho, e também no núcleo familiar a rotina vai se moldando aos hábitos dos purútuye.

Toda essa conjuntura formada no pós-guerra, somada às outras consequências, são, de certa forma, os reflexos presentes na história atual dos Guaná Terena, na região do Estado de Mato Grosso do Sul. A questão terri-

torial, como pudemos ver, não é um caso recente, e sim, histórico, pois, além de envolver seus habitantes desde o período que marcou a história do país, continua presente até este momento. Todos os territórios transformados em pequenas reservas são, na verdade, uma parte minúscula na região. A demografia populacional Guaná diminuiu no período da Grande Guerra, como salientamos anteriormente, ora no campo de batalha, ora por causa das epidemias. Mas, no decorrer dos anos e na virada do século XIX para o século XX e, posteriormente, para o XXI, a população só tem aumentado num espaço que a obriga a se excluir e a migrar para outras regiões em busca da reprodução física e cultural.

Aqueles que permanecem nas reservas e também os que já não vivem seu cotidiano dentro delas buscam, incansavelmente, pela demarcação e homologação das terras tradicionais, como a possível forma de sobrevivência digna. Nos últimos anos, o conflito entre os Terena e os fazendeiros localizados no entorno das reservas se intensificou. Esgotado o diálogo entre movimento e lideranças indígenas junto ao governo, os indígenas optaram pela *retomada*.

O sentido do termo *retomada*, para o indígena, é sinônimo de recuperar, reocupar um lugar usurpado, espoliado, arrancado sem consentimento, tido como um movimento legítimo e próprio dos povos indígenas, um mecanismo criado e legitimado para fazer valer seus direitos constitucionais, no que tange ao direito aos seus territórios tradicionais.

Nos anos recentes, a imprensa da região e do país expôs vários focos de conflito nas regiões retomadas, alguns deles levaram a óbito indígenas participantes da luta durante confrontos de reintegração de posse dos fazendeiros, outros indígenas carregam as sequelas no corpo e na memória. Outros, ainda, convivem com as ameaças de fazendeiros. A violência com a qual convivem não só os Terena, mas também os demais povos indígenas, provém também do próprio Legislativo na tentativa de bloquear o acesso desses povos aos direitos fundamentais, como assinala Buzatto (2014, p. 14) no *Relatório de violência contra os povos indígenas no Brasil*: “A proposta da Emenda Constitucional (PEC 215/2000) manteve-se como a principal arma manejada pelos setores anti-indígenas”.

A bancada do Congresso Nacional segue seu rumo utilizando as diversas formas de extermínio, os bombardeios surgem nesse formato, a criação de Emendas Constitucionais, ferindo o direito indígena. A proposta da PEC nº 215, a exemplo, retira o total poder da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), e também o poder do Executivo de promover a demarcação das terras reconhecidas como terras indígenas. Segundo o Conselho Indigenista Missionário (CIMI, 2014), além da violência representada por Emendas Constitucionais, há

uma forte incitação parlamentar e ruralista ao discurso racista que prolifera e corrobora o ódio e a violência contra os indígenas e seus aliados.

Para a antropóloga Lúcia Helena Vitalli Rangel (2014), os ruralistas ligados ao agronegócio agem de maneira truculenta, tentam intimidar os indígenas e usam pressão política sobre as diferentes instâncias oficiais, impedindo o prosseguimento do trabalho de identificação, delimitação e demarcação da FUNAI- Fundação Nacional do Índio.

No que diz respeito ao confinamento, o *Relatório de violência contra os povos indígenas no Brasil* (RANGEL, 2014, p.18) assim o define:

Gravíssima é a situação dos povos submetidos a condições de confinamento. Em Mato Grosso do Sul, a maioria da população – em torno de 40 mil pessoas – vive confinada em reservas. Essas pessoas acabam sendo alvo de uma série de agressões cotidianas e não têm acesso a direitos elementares (segurança, trabalho, educação, saúde, direito de viver em territórios compatíveis com seus modos de vida e suas culturas particulares).

O confinamento da população Guaná é o presente vivido por esse povo, tido como um dos reflexos do pós-guerra. A diáspora dessa população levou-a a aceitar as migalhas do governo se encurralando em pequenas terras. Apesar de tamanha violação de seus direitos, os Guaná jamais deixaram de buscá-los, quer por negociações, quer pelo uso frequente de diplomacia como forma de negociar junto aos órgãos estatais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo conflito armado conota a destruição para ambos os lados envolvidos. Dessa forma, representou grandes perdas tanto para o lado brasileiro quanto para o paraguaio: perdas humanas (mortes em batalhas, fome e doenças) e econômicas. Apesar de estudiosos se debruçarem na pesquisa referente a esse período, nunca houve uma estatística definitiva que apontasse o índice de perdas humanas, mas se sabe que os números não foram insignificantes. Diante desse episódio sangrento, há a presença direta de povos indígenas que tampouco são mencionados na história brasileira em relação a esse conflito, como a participação dos Guaná.

O grupo Guaná Terena é um dos povos étnicos do Estado de Mato Grosso do Sul e é formado segundo seus costumes, língua, tradição e organização. Assim se apresentam os Terena, de origem autóctone que, ao longo de sua história, viveram em terras charqueiras. Atualmente, concentram-se em grande parte nas regiões pantaneiras, resistindo a todas as formas de

extinção de seu *éthos*, de sua religião tradicional (o xamanismo), de seus costumes (danças, hábitos, ritos, mitos etc.), de sua língua e de sua forma de organização sociopolítica.

A participação de várias formas desse grupo, na Grande Guerra, tornou-se um dos marcos referenciais mais significativos na historiografia Terena. Trouxe-lhes um sentimento de autovalia. A luta pela pátria, entendida como a luta pela permanência em seus territórios, onde acontece sua reprodução física e cultural, mantendo, assim, a continuação de seu *éthos*, não foi reconhecida pelo estado brasileiro.

A invisibilidade indígena se consolidou nas décadas seguintes ao pós-guerra. De aliados e defensores da pátria e parte da história da conquista, foram transformados em entrave ao progresso da região. A colonização de seus territórios estava e continua ligada à necessidade da expansão de atividades econômicas na região, acelerando, dessa forma, a política de expansão capitalista.

A ideia de aldeamento foi um mecanismo utilizado pelo governo para garantir mais espaços favorecendo, dessa forma, a expansão agropecuária na região, fato que se consolidou e se fortaleceu ao longo dos anos com o crescimento das fazendas nos entornos das áreas reservadas. Com o surgimento das fazendas, também aumentaram as tensões entre indígenas e os novos proprietários, ora pelo uso das terras para caça e pesca e colheita de frutas silvestres, ora pelo trabalho forçado e ou pela discriminação racial, pois, como bem coloca Azanha (2004, p. 5): “Não se vive da reserva, e sim na reserva”.

No que tange às violências vividas pelos indígenas, a discriminação racial torna-se uma das mais presentes em seu convívio com a sociedade purútuye, e, com a intensificação das lutas pelas reconquistas dos territórios usurpados, o racismo mostra a cara de diversas formas. Provavelmente o indígena ainda não faz uso frequente dos mecanismos que lhe dão o direito à igualdade perante a Lei, muito raramente se tem notícias de denúncias por racismo, o que não significa a sua inexistência.

A violência racista, por um lado praticada pela ignorância da cultura e do direito indígena pelo não indígena, e, por outro, praticada por parlamentares ruralistas que, agindo de má-fé, utilizam discursos racistas para incitação ao ódio. Esses fatos não têm sido, nos últimos anos, a única violência perpetrada contra a população Terena. O confronto com os órgãos do governo tem acarretado diversas implicações, tais como: morosidade na homologação das terras, conflitos com a Polícia Federal, mortes e marcas da violência física e psicológica na população.

O convívio das lideranças e da população com as ameaças dos proprietários, que utilizam armas letais, é o fato mais notável há décadas na região. A guerra para os Terena ainda não cessou, a colonização de seus territórios continua no derramamento de sangue. A estatística mostra que, em 2010, das 1.015 lesões corporais e assassinatos sofridos por indígenas no Brasil, 1.004 ocorreram em Mato Grosso do Sul (CIMI, 2010). Das 152 ameaças de morte, 150 ocorreram em Mato Grosso do Sul, e, dos 60 assassinatos, 34 também executados neste Estado (MIZUZAKI, 2011), colocando-o no ranking como o Estado em que mais se assassina.

No que diz respeito à recuperação das terras indígenas, considera-se este um direito imanente dessa população, pois se trata da recuperação de sua história e de seus territórios. A terra está ligada não somente às suas ancestralidades, ou à natureza e o seu usufruto, mas há um sentimento de pertença inseparável ligada a ela.

Como parte da solução pensada para a sobrevivência de muitas famílias, buscou-se na migração para os centros urbanos uma forma de sobrevivência, trabalhando nas indústrias, nas construções civis, nos comércios, cabendo às mulheres, em grande parte, o trabalho doméstico nas casas de família. Toda essa dinâmica fora de seu habitat cultural recria uma nova forma de viver, uma nova dinâmica de vida e de ser Terena, na medida em que incorporam novos hábitos aos seus, tais como a aquisição de uma segunda língua, o trabalho, a adequação ao tempo.

Tais são os reflexos do pós-guerra: a usurpação de suas terras, a usurpação de suas vidas e de seus direitos constitucionais regidos pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 231, a migração forçada tendo que adaptarem à cultura do não indígena longe dos seus costumes e hábitos. A discriminação que os coloca à mercê do ódio incitado muitas vezes pelos fazendeiros e se estendendo à bancada ruralista do congresso nacional.

A voz dos Guaná Terena nunca cessou, tal como afirma Monteiro (1987/1988/1989), a principal voz negando o desaparecimento tem sido a dos próprios indígenas, ao reivindicarem e reconquistarem seus direitos históricos, entre eles as terras tradicionais, que lhes foram arrancadas antes da guerra, sob a Lei n. 6001, de 1850, conhecida como a Lei de Terras. A maior apropriação das terras indígenas foi intensificada no pós-guerra.

REFERÊNCIA

- AZANHA, Gilberto. *As terras indígenas Terena do Mato Grosso do Sul*. Brasília. 2004. Relatório Técnico.
- AZANHA, Gilberto. As terras indígenas Terena no Mato Grosso no Sul. *Revista de Estudos e Pesquisas*, FUNAI, Brasília, v. 2, n. 1, p. 61-111, jul. 2005.
- BITTENCOURT, Circe Maria; LADEIRA, Maria Elisa. *A história do povo Terena*. Brasília: USP/MEC, 2000.
- BUZATTO, Cleber César. *Relatório da violência contra os povos indígenas no Brasil: um rastro de violência contra os povos indígenas - Dados de 2014*. Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 2014. p. 14-15.
- CAMPOS, Herib Caballero. Sem Misericórdia. Dossiê Guerra do Paraguai. Tradução de Nashla Dahás. In: *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro, n. 97, out. 2013. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/revista/edicao/97>.
- CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). *Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil*. Dados 2010. 156p.
- _____. *Relatório Violência contra os Povos Indígenas no Brasil*. Dados 2014. 176p.
- COTRIM, Gilberto. *História global: Brasil e geral*. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.
- DORATIOTO, Francisco. Guerra do Paraguai: documentos inéditos detalham o fim do conflito. *Revista História da Biblioteca Nacional*, ano 9, n. 97, 98p., out. 2013.
- ELIAS, Rodrigo. Guerra do Paraguai: documentos inéditos detalham o fim do conflito. *Revista História da Biblioteca Nacional*, ano 9, n. 97, 98p., out. 2013.
- EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge; PEREIRA, Levi M. *Perícia antropológica, histórica e arqueológica da Terra Indígena Terena de Buriti*. Campo Grande, MS: [s.n.], 2003.
- EREMITES de Oliveira, Jorge. *Sistema de assentamento e processo de territorialização entre os terena da terra indígena Buriti, Mato Grosso do Sul, Brasil*. *Habitus*. V.9,nº 1,p.169-199, jan./jun. Goiânia. 2011.
- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 9. ed. São Paulo: Edusp, 2001.
- FERREIRA, Andrey C. *Mudança cultural e afirmação identitária: a antropologia, os Terena e o debate sobre aculturação*. 2002. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- HOBBSAWM, Eric J. E. *A era do capital: 1848-1875*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- LEOTTI, Odemar. *Corpos violentos: os índios e a guerra do Paraguai (1860- 1870)*. In: JANUÁRIO, Elias R. da S. (Org.). *Fronteira - memória e linguagem*. Cáceres, MT: Ed. Unemat; Campinas, SP: Pontes, 2001. p. 31-47.
- MARTINS, Gilson R. *Breve painel etno-histórico de Mato Grosso do Sul*. 2. ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2002.
- MIRANDA, Claudionor do Carmo. *Territorialidade e práticas agrícolas: premissas para o desenvolvimento local em comunidades Terena de MS*. 2006. 121 f. Dissertação

(Mestrado em Desenvolvimento Local) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2006.

MIZUSAKI, M. Y. O “agrobanditismo” e as disputas territoriais em Mato Grosso do Sul. *Jornal O Progresso*, Dourados, MS, 23 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.progresso.com.br/opiniaio/marcia-yukari-agrobanditismo-e-as-disputas-territoriais-em-ms>>. Acesso em: 14 maio. 2016

MONTEIRO, John M. De índio a escravo: a transformação da população indígena de São Paulo no século XVII. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 30, 31 e 32, 1987-1088-1989, p. 151-174.

MOURA, Noemia dos. S. P. Relatório de inspeção judicial em áreas das fazendas Ouro Preto, Ipanema e Cristalina e na comunidade indígena (aldeia) Taunay em Aquidauana, Mato Grosso do Sul, Brasil. *Revista Nanduty*, Dourados, MS, v. 1, n. 1, p. 155-193, 2012. Disponível em: <<http://ojs.ws.ufgd.edu.br/index.php?journal=nanduty&page=article&op=view&path%5B%5D=2298&path%5B%5D=1356>>. Acesso em: 14 maio 2016.

OLIVEIRA, Eder Alcântara. *História dos Terena da aldeia Buriti: memória, rituais, educação e luta pela terra*. 2013. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS, 2013.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos índios Terena*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

PUNTONI, Pedro L. O Sr. Varnhagen e o aprisionamento do caboclo: o indígena e o indianismo perante a historiografia brasileira. In: JANCSÓ, Istiván (Org.). *Brasil: formação do estado e da nação*. São Paulo/Ijuí, RS: Hucitec/Unijuí, 2003.

RANGEL, Lúcia Helena. *Relatório de violência contra os povos indígenas no Brasil: Dados de 2014*, Brasília, DF: Conselho Indigenista Missionário, 2014. p. 16-18.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. *Línguas brasileiras, para o conhecimento das línguas indígenas*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

SOUZA, Ana Beatriz Ramos de. Grandes eventos: para quem? Dossiê Guerra do Paraguai. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro, n. 97, out. 2013. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/revista/edicao/97>.

TAUNAY. Visconde de. *A retirada da Laguna: episódio da guerra do Paraguai*. 14. ed. Tradução de Afonso de E. Taunay. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1952.

TAUNAY. Visconde de. *Campanha de Mato Grosso: senas de viagem*. 2. ed. São Paulo: Globo/Irmãos Marrano, 1923.

VASCONCELOS, Claudio A. *A questão indígena na província de Mato Grosso: conflito, trama e continuidade*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 1999.

Algumas considerações sobre a educação da criança Xavante

Some considerations about the education of Xavante children

Martinho Tsire Edi Tsawewa¹
Alceu Zoia²

DOI: [http://dx.doi.org/10.20435/2359-1943-2016-v.16-n.30\(05\)](http://dx.doi.org/10.20435/2359-1943-2016-v.16-n.30(05))

Resumo: Neste texto, buscamos destacar a educação da criança *A'uwẽ* (Xavante); para isso destacamos os elementos educativos desse povo, com ênfase para o processo de como acontece a educação da criança Xavante, a educação do menino, a educação da menina, a interação que acontece entre crianças, adulto e a comunidade, buscando compreender essa criança como sujeito de direitos e que se constitui nessa relação com os demais membros da comunidade e, também, na participação ativa nos rituais culturais que são marcadores de idades e grupos de pertencimento desses indivíduos no grupo.

Palavras-chave: Xavante; crianças; educação indígena.

Abstract: In this text we seek to highlight the child's education *A'uwe* (Xavante), for that highlight the educational elements of this people, with emphasis on the process as in the education of Xavante child, of boy education, girl education, interaction happens between children, adults and the community, trying to understand the child as a subject of rights and it is this relationship with the other members of the community and from the active participation in cultural rituals that are markers of ages and belonging groups these individuals in the group.

Key words: Xavante; children; indigenous education.

Sobre os autores:

Martinho Tsire Edi Tsawewa: Professor Xavante na Escola Estadual Indígena São José, Aldeia Sangradouro, General Carneiro, MT. Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). E-mail: martinhotsireedi@bol.com.br

Alceu Zoia: Doutor em Educação, professor da Faculdade de Educação e Linguagem na área da Filosofia, professor do programa de Pós-graduação em Educação na linha de pesquisa Educação e Diversidade, trabalhando preferencialmente com a Educação Indígena (UNEMAT). E-mail: alceuzoia@hotmail.com

¹ Escola Estadual Indígena São José, Sangradouro, Mato Grosso, Brasil

² Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Sinop, Mato Grosso, Brasil.

1 INTRODUÇÃO

A produção deste texto é resultado da pesquisa de mestrado junto ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, com que buscamos apresentar algumas considerações sobre a educação do povo Xavante. Neste artigo apresentamos a educação da criança Xavante, enfatizando os ensinamentos que acontecem no contexto em que estas se fazem presentes, buscando compreendê-las como sujeitos históricos e culturais, que produzem e que são constituídas nesses espaços.

2 A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA XAVANTE

Como primeiro passo para a realização da pesquisa, da qual resultou este artigo, buscamos informações sobre a educação das crianças Xavante com o senhor Casimiro Wete (74 anos), residente na aldeia Sangradouro e que já tinha vivido no mato, antes do contato com os não índios e com os salesianos. Nessa conversa, procuramos saber como era a educação das crianças antigamente, para então buscar compreender a criança Xavante de hoje. Antes de começar a falar do assunto, ele nos solicitou que escrevêssemos conforme o que ele ia falando da educação de hoje e da mais antiga, quando ele era criança, e assim nos contou:

No meu tempo, a educação do menino era tudo controlado pelos anciões, adultos e comunidade para facilitar a transmissão dos novos conhecimentos e sabedoria que vinha sendo transmitido de geração em geração. Era obrigada a permanência do menino, o máximo de tempo ao lado do pai ou do avô para receber e ouvir as histórias contadas durante o dia ou a noite. Por isso, nós que vivíamos no mato, temos mais habilidade de gravar os cantos, histórias e a fala de uma pessoa. Hoje não tem mais isso no meio da nossa juventude. Não tem mais esse hábito de deitar ao lado do pai e do avô. Por isso, são frágeis em disputar numa corrida de tora de buriti, revezamento por 100 metros e não sabem caçar para sustentar a sua família ou o seu sogro que é o principal papel do genro. O pior, a influência de outra cultura, como por exemplo, a escola ministrada pelos próprios professores índios. Será que vai dar certo daqui mais 50 anos? (CASIMIRO WETE, 74 anos, novembro 2015).

Reforçando a pergunta que ele colocou no final de sua fala, também nos questionamos sobre essa previsão e preocupação com o futuro que o senhor Casimiro demonstra. Entendemos que a educação então dada pelos pais não está tendo mais incentivo em detrimento da educação escolarizada e da pessoa para interagir no meio de outra sociedade. Os pais colocam seus filhos na escola e acabam transferindo para o professor o papel de transmitir

a educação, sem ter uma iniciativa de educar dentro de casa para ter uma boa conduta e para que a escola possa dar uma educação complementar. Falta isso no papel dos pais para ajudar e facilitar o trabalho do professor. Tudo isso gera a consequência de retardar a aprendizagem da criança hoje. Cada dia que passa está mais difícil o trabalho e os ensinamentos do educador. A educação escolar realizada fora do contexto indígena tem outras implicações para aprendizagem, tais como dificuldade de linguagem e da compreensão em outra lógica. O resultado disso foi confirmado pelo professor Sílvio Tsi'ruwewe, 57 anos, lotado na EEI São José de Sangradouro, quando afirma que:

[...] o meu filho que está estudando em Primavera do Leste, tem grande dificuldade de entender as disciplinas, principalmente a interpretação do texto e a linguagem para se comunicar com o professor (SÍLVIO TSI'RUIWEWE, 57 anos, novembro 2015).

Estes são alguns dos motivos pelos quais entendemos que estudar a educação da criança Xavante consiste em criar coragem de compreender o comportamento destas na busca de atingir o objetivo de vê-las como sujeitos que estão construindo suas histórias e seus espaços. Olhar para o universo da criança significa também afastar-se um pouco do universo da vida adulta, presente em grande parte das pesquisas acadêmicas, e buscar direcionar a pesquisa para os assuntos que pautam o dia a dia da infância, como suas brincadeiras e a sua permissividade de participar e se fazer presente em todos os espaços da aldeia.

Conforme salienta Aquilino Tseré'ubu'õ Tsi'ruí'a

Entre os Xavante, os primeiros educadores são os pais juntamente com os avôs paternos e maternos e, aos poucos, vai estendendo com os tios do mesmo clã, enquanto as crianças estão mais voltadas para a sua família do mesmo clã. Durante a fase de wapté, toda a comunidade se preocupa com a educação dos adolescentes até a fase de 'ritei'wa, pois essas duas fases são importantes na vida dos Xavante, porque é o momento de aprendizagem da cultura e tradição vivencial. (TSI'RUI'A, 2012, p. 157).

Na aldeia Sangradouro, residem atualmente 884 pessoas, sendo destas 375 crianças de zero a doze anos, ou seja, percebemos que há um número significativo de crianças. Compreender a preocupação dos Xavante com a educação da criança é fundamental para entendermos como as relações vão se construindo durante todo esse processo.

Olhamos para a aldeia buscando ver que tudo o que se manifesta nesse espaço é elemento gerador de conhecimento, as brincadeiras, os rituais e a própria vida cotidiana é algo muito importante para a formação da criança dentro desse espaço de saberes tradicionais, pois a criança vive em um contí-

nuo relacionamento com sua família e com os demais membros do seu grupo de convívio.

Compreendemos as crianças como sujeitos históricos e produtores de conhecimentos, portanto, no contato umas com as outras, elas estão constantemente em processo de produção de aprendizagens e de trocas em todos os espaços e momentos de convivência. Os processos de partilha realizados nos momentos de brincadeiras e de participação nos rituais típicos da cultura Xavante expressam experiências realizadas na comunidade pelos adultos que são repassados e transmitidos para as crianças e/ou produzidos por elas mesmas na interação com as outras crianças.

Os anciões participam ativamente da formação das crianças, pois compreende-se que “muito do que os A’uwê aprendem e ensinam uns aos outros – especialmente nas relações entre as gerações mais velhas e mais novas – é buscado, deliberadamente, no mundo dos antepassados [...]” (LOPES DA SILVA, 1986, p. 45).

Conforme observamos também em outros grupos indígenas, não é exclusividade dos Xavante esse aprendizado mútuo que acontece nas relações que se estabelecem nesse processo de convívio com os demais membros da comunidade, processo este destacado por Lopes da Silva et al. (2002, p. 49) quando afirma que nas “excursões pela mata e pelo cerrado, no curso de atividades de caça, agricultura, coleta, viagens, possibilitam verdadeiras ‘aulas’, de dar injeção a pedagogos construtivistas [...]”.

Carrara (1997) também destaca o encantamento que os animais exercem sobre o olhar das crianças e como estes servem para apurar as suas aprendizagens que se desenvolvem no dia a dia da aldeia. O autor afirma que:

Os animais exercem um fascínio ao olhar observador das crianças, que logo os transformam (e seus filhotes) em brinquedos. Eles são capturados pelas próprias crianças, no caso dos passarinhos, ou por adultos, em caçadas, como no caso do filhote do caititu. Ao mesmo tempo, aprendem os nomes e a classificação do animal, seu comportamento, habitat e os usos que dele fazemos Xavante. [...] Muito cedo, os meninos aprendem a caçar passarinhos com estilingues e flechinhas e a flechar peixes nas pescarias de timbó. Toda esta educação Xavante que prepara os meninos como provedores exige deles uma observação atenta das espécies animais. (CARRARA, 1997, p. 223).

Zoia (2009, p. 206), ao estudar as crianças Terena, aponta que “as crianças expressam seu modo de compreender o mundo também através das suas brincadeiras. Mesmo pequenas e inexperientes, elas não deixam de compreender o que se passa com o seu povo e revivem nas brincadeiras a sua história”. As crianças são capazes de, através das brincadeiras, recriar o seu mundo, não

apenas como uma fantasia, mas também como uma encenação da vida real. É nesse sentido, a afirmação de Vygotsky (1989, p. 106) de que “para resolver esta tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo”. O brinquedo e o brincar aparecem nas atividades das crianças como uma forma de atender os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos, na brincadeira a criança pode se apresentar de diversas outras formas, podendo até mesmo se apresentar maior e mais velha do que realmente é.

É também nesse sentido que Brandão (2002) afirma que, pela cultura, os homens deixam de ser “seres do mundo de natureza” e transformam-se em “sujeitos do mundo da cultura”. “Em seres de direitos e de deveres e, portanto, agentes culturais e atores sociais” (BRANDÃO, 2002, p. 21). Nós somos a única espécie que, em vez de reproduzir um único tipo de vida, criamos inúmeras formas de viver e de culturas humanas. Nós aprendemos, e aprender é vivenciar culturas diferentes e, em cada novo aprendizado que construímos, estamos nos reinventando. Em uma passagem de sua obra, Brandão (2002) elabora uma comparação entre castores e formigas, muito parecida com a passagem de Marx quando fala sobre o trabalho das abelhas com relação ao arquiteto (MARX, 1985). Brandão, em sua obra, assim descreve o trabalho dos castores e das formigas:

Castores fazem diques na água. Formigas constroem cidades debaixo da terra e abelhas realizam há milhões de anos verdadeiros prodígios de arquitetura. Mas nestes animais e em outros o “fazer” não é um “criar”. Ele é uma extensão instintiva das leis de comportamento da espécie impressas no corpo de cada indivíduo dela. Quando os primeiros seres de quem descendemos viviam a esmo, na beira dos riachos, já os pássaros eram construtores de sábios ninhos. Mas hoje os seus seguidores fazem, da mesma maneira, os mesmos ninhos. Nós inventamos sobre todos os quadrantes da Terra uma variedade enorme de habitações e ensaiamos no espaço sem ar e sem gravidades, as primeiras moradias fora do planeta. (BRANDÃO, 2002, p. 22).

Esta é uma característica dos seres humanos, a prática de parar e refletir sobre seus atos se transforma em aprendizagem significativa. Os homens produzem cultura, atribuem significados àquilo que fazem. Através do seu trabalho, o homem se torna um ser histórico, que constrói o seu mundo com o seu trabalho e a partir de seus ideais.

Um pensamento semelhante a este encontramos em Leontiev (2004) quando este afirma que o homem vai incorporando os conhecimentos produzidos pelas gerações anteriores como resultados de um processo sócio-histórico e cultural, pois:

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. (LEONTIEV, 2004, p. 301).

Ou seja, as aptidões dos seres humanos não são herdadas biologicamente, mas vão sendo adquiridas através da apropriação da cultura produzida pela humanidade, “cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade” (LEONTIEV, 2004, p. 285). Isso é muito percebido nas comunidades indígenas, onde os saberes tradicionais são constantemente reproduzidos pelos anciões para que as novas gerações aprendam com os seus exemplos e suas histórias.

Na perspectiva vygotskyana, são os aprendizados que impulsionam o desenvolvimento, ou seja: “o aprendizado pressupõe uma natureza social específica em um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam” (VYGOTSKY, 1998, p. 99). Para esse autor, o desenvolvimento acontece nestes dois níveis: o real e o potencial. O nível real seria aquele representado pelas conquistas e pelos aprendizados já consolidados. O potencial é aquele no qual as capacidades poderão ser construídas mediante a ajuda de outro indivíduo, seja ele outra criança ou um adulto. O aprendizado acontece na interação estabelecida com as outras pessoas do seu grupo de convívio, criando o que Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal: “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã” (VYGOTSKY, 1998 p. 98). Nesse sentido, a participação das crianças em todas as atividades realizadas na aldeia contribui significativamente para o seu desenvolvimento como um todo. O caminho que o indivíduo percorre para desenvolver as ações que estão em processo de aprendizagem é o que Vygotsky chama de desenvolvimento proximal, ou seja, é a distância entre o real e o potencial.

A formação de cada indivíduo depende da multiplicidade de influências a que foi submetido no curso de sua formação, advindas das interações sociais dos mais variados elementos que compõem seu grupo.

É nesse sentido que Zoia (2009) afirma que é no exercício dessas atividades em conjunto com os adultos e com os anciões da aldeia que as crianças vão interagindo e, com esse contato com pessoas que se encontram além do seu nível de desenvolvimento real, ampliam a zona de desenvolvimento proximal. É no curso das relações sociais que os indivíduos se apropriam e transformam as diferentes atividades práticas e simbólicas em circulação na

sociedade em que estão inseridos. Para a internalização desses processos, a linguagem tem um papel fundamental, pois serve como mediadora entre o indivíduo e a cultura.

Para Vygotsky o homem é um ser social, ele se constitui nas e pelas relações sociais que vai estabelecendo ao longo de sua vida com os outros homens e também com a natureza. Dessa forma, ele é produto e também produtor dessas relações através de um processo histórico.

A preocupação de Vygotsky estava voltada para o entendimento das origens sociais e das bases culturais do desenvolvimento infantil, sendo assim, afirmava, “processos psicológicos superiores se desenvolvem nas crianças por meio da imersão cultural nas práticas das sociedades, pela aquisição dos símbolos e instrumentos tecnológicos da sociedade e pela educação em todas as suas formas” (MOLL, 1996, p. 3).

É nesse sentido que compreendemos a participação das crianças nas sociedades indígenas e na comunidade Xavante de Sangradouro em particular. As crianças vão se formando e se estruturando a partir das atividades próprias da aldeia. Existe um conhecimento que, aos poucos, se torna mais sólido, e estas crianças vão, também aos poucos, se apropriando de todas as ações culturais que constituem a sociedade xavante. Esse espaço “expressa novas articulações de sentido, as crianças criam, escolhem, inventam, explicitam, renovam sua percepção do mundo e, assim, o próprio mundo social de qual fazem parte” (LOPES DA SILVA et al., 2002, p. 49).

Conforme afirma Lopes da Silva (1986, p. 51),

Para as crianças e para os jovens, serem pintados, sentirem e verem seus corpos ostentando linhas ou círculos geometricamente dispostos significa aprender algo sobre si mesmos, sobre seu lugar no mundo, e sobre os demais. É um processo de aprendizagem e conhecimento expresso corporalmente. Crianças brincando sob árvores com gravetos e pedrinhas, atentas ao mundo pleno da imaginação que completamente as envolve, não se dão, aparentemente, conta de seus corpos pintados, nem dos nomes próprios que integram a sua pessoa. Isso não está no foco de sua atenção: nomes e ornamentação corporal parecem ser, para as crianças, adendos secundários, já que algo muito mais importante, envolvendo os gravetos no chão, está a acontecer. Entretanto, experiências esporádicas como essa, esses momentos não marcados na sequência e na rotina da vida cotidiana, articulam-se aos momentos raros, mas altamente formalizados dos rituais coletivos. Constituem, assim, ambos, exercícios de aprendizagem e domínio do mundo, das pessoas e das possibilidades, que se processa, mais que tudo, pela corporalidade.

Nesse contexto, as crianças estão em constante processo de aprendizagem, e esses espaços são definidos como momentos de produção cultural onde partilham, na relação com seus pares, tanto conhecimentos processados

pelos adultos e transferidos para as crianças, como conhecimentos que elas mesmas produzem ao interagirem umas com as outras.

Falando da infância indígena, Maybury-Lewis (1984, p. 112) aponta que:

Desde os primeiros dias de sua vida, um nenê Xavante é ligado por este laço íntimo a seu pai. Sempre que o pai está presente é ele (e não a mãe da criança) que segura o nenê e brinca com ele. É ele quem o acaricia e tenta distrair sua atenção quando ele chora, mesmo que esteja óbvio que chora por querer mamar. Vi frequentemente pais tentando divertir assim seus filhos chorões, durante, quem sabe, um quarto de hora, até que a mãe viesse a eles, tomasse a si a criança com certa má vontade e a atirasse em seu peito, ao mesmo tempo que repreendia o infeliz marido por falta de habilidade em manter a criança quieta.

É muito comum encontrar, nas aldeias Xavante, homens cuidando e acariciando seus bebês. As crianças podem ser repreendidas, porém dificilmente observamos agressões físicas. Maybury-Lewis (1984, p. 112), em sua pesquisa de campo com os Xavante, também observou que “O pai nunca bate no filho e muito raramente usa alguma forma de coerção física [...]. Os xavante são extremamente permissivos na criação de seus filhos [...]”.

Desde cedo, as crianças são ensinadas a entender as dificuldades que virão à sua frente. Antes do sol raiar, os pais dos meninos Xavante preparam seus filhos para um confronto chamado *Oi'ó*, que significa ‘luta de raízes’. No meio da aldeia, com toda a comunidade ao redor, os meninos se confrontam, para provar sua coragem e bravura. Retornaremos a este tema quando tratarmos da educação dos meninos.

Quem educa para realizar essa atividade é o próprio pai ou tio que pertence ao mesmo clã *Öwawê* ou *Po'redza'õno*. As crianças recebem os ensinamentos de seus pais dentro de casa. Os meninos aprendem por meio das falas de seus pais, quando está prestes à realização de qualquer evento como a luta com o *oi'ó*. Antes de entrarem nessa fase, são orientados por suas comunidades formadoras. Eles devem aprender a ter coragem desde crianças, lutando com o *oi'ó*.

Outro momento muito importante que exige educar meninos ou meninas são os rituais do *uiwede* (corrida da tora de buriti), *wa'i* (luta corporal), *dapo'redzapu* (furação de orelhas), *pi'õnhitsi* (nomação feminina) e *wai'a* (força poderosa). Com essas ações, a educação busca observar os exemplos dados pelos mais velhos. A realização desses rituais é exigida que se faça com muita seriedade e respeito aos costumes.

Para compreender melhor a importância da realização desse ritual, fomos conversar com um ancião residente na aldeia Sangradouro, que assim nos esclareceu:

[...] todos os rituais citados acima não têm a mesma função e o mesmo objetivo. Cada um tem a sua importância de acordo com tempo no decorrer do ano. A corrida da tora de buriti, era feito só início do tempo da chuva para não cansar muito durante a corrida. Tem corrida normal (tora de buriti) que acontece quase ano inteiro com menos peso e poucas pessoas. A corrida que se torna valiosa, chamamos de UBDO 'WARĀ (Dente de capivara no pescoço dos padrinhos) tendência um grupo chegar primeiro na aldeia e é considerado vencedor. Tem outro momento dessa corrida, que tem o mesmo valor e a mesma importância, quando o primeiro grupo entra na fase de adolescência. A tendência é o mesmo do UBDO'WARĀ. Da furação de orelhas, leva pelo menos 4 anos para acontecer esse ritual para formação do adolescente. Agora quero falar um pouco do ritual que dava o nome das mulheres, porque já não se pensa em fazer mais nesses últimos três décadas. É muito triste ver acabar na nossa presença, procuramos fortalecer, mas não tem mais jeito de recuperar. Era um ritual mais importante para os homens mostrarem as suas habilidades de dar nomes para cunhadas. A mulher que recebe seu nome, deixa de se relacionar com seus cunhados e todos os primos que se faz presente naquele momento. Hoje as novas não querem ter mais esse ritual, porque todos os primos do marido se relacionam com uma mulher. Isso provocou o medo das gerações novas e não querem mais esse ritual. Ritual do wai'a (a força poderosa), hoje mais importante na sociedade Xavante. É através desse que conseguimos a nossa força espiritual e sabedoria e força para atender nosso enfermo, quando fica doente. Tem lugar específico para realização desse evento e levam 15 anos acontecer esse ritual. Se acabar, podemos e seremos extinto em poucos tempos. (RAIMUNDO ETEPABRADA, 90 anos, novembro 2015).

Nesse contexto, as crianças são os principais atores que produzem os conceitos e dão novos sentidos às relações do mundo em que vivem. Os adultos procuram interferir nessa interpretação que é dada pelas crianças, mas não conseguiram barrar, e estas continuam inovando nas palavras e na classificação dos nomes para os animais e outros.

A criança é principal ator que constrói a sua própria natureza para constituir o mundo e o conhecimento a ser explorado pelos colegas. Entendemos que é na infância que a criança passa por um tempo cheio de investigação e descobertas, quando, a partir de suas atividades próprias do mundo infantil, vai encontrando muitos significados para os seus fazeres e, dessa forma, entendemos que a criança é um agente ativo essencial à dinâmica da produção e transformação do mundo adulto.

Porém a identidade do Xavante é reconhecida através da cultura tradicional, capaz de se constituir o modo de vida, dentro de um espaço limitado. Como afirma Lopes da Silva et al. (2002), a constituição da identidade é um significado cultural e socialmente atribuído.

Os Xavante são organizados a partir de metades exogâmicas, atravessadas por um sistema de classes (age-sets) e de categorias de idades (age-grades) que são elementos fundamentais na estrutura social Xavante. Na sociedade Xavante não existe uma categoria genérica que equivale à fase “criança”. Para entender o que compreende a “infância” é preciso entender as categorias de idade, que são diferentes para cada um dos gêneros e que não são quantificadas em anos.

Os Xavante usam a palavra *a'ituté* para classificar a primeira dessas categorias e que é comum para ambos os sexos. Esse nome é usado para recém-nascidos valendo também até a idade dos bebês de colo.

Neste sentido, Nunes (2011, p. 344) destaca essas fases da seguinte forma:

A primeira dessas categorias, comum a ambos os gêneros, é *aiuté*. Designa os bebês recém-nascidos e os de colo. A autonomia de deslocação, a capacidade de comunicação e o fim da amamentação são fatores que determinam o tempo-limite desta categoria. A partir de *aiuté*, as categorias de idade passam a ser diferenciadas para meninos e meninas. No que refere aos primeiros, a categoria seguinte é *watebremiti* (2-3 até 9-10 anos). Segue-se a categoria *airepudu* (9-12 anos), abrangendo aqueles que, embora já sob observação dos homens mais velhos quanto a transformações biológicas da puberdade, ainda podem brincar com as meninas ou acompanhá-las em atividades domésticas. Começam, porém, a ser chamados para tarefas junto aos homens: participam em pescarias, permanecem em sua companhia na mata, à noite, e iniciam comportamentos de evitação social. Assim, as categorias de idade masculinas – *aiuté*, *watebremiti* e *airepudu* – compõem o que os Xavante consideram como o período da infância dos meninos, ou pelo menos é assim que tentam traduzi-lo para a nossa língua e segundo as categorias usadas por nós. A categoria de idade que os identifica como iniciandos à vida adulta é *wapté* e a passagem para esta categoria é abrupta, tendo os meninos de deixar a sua casa e passar a morar em grupo, numa casa construída especificamente para esse fim (hö).

É da compreensão dessas fases que depende o entendimento do que significa ser criança na comunidade Xavante, e destacaremos melhor nos itens posteriores deste trabalho e que podem contribuir com os estudos sobre a criança, independente da sociedade da qual esta faça parte.

Para esclarecer como funciona essa designação das crianças Xavante, lembramos que sempre depende das fases de idade. Logo ao nascer, é designado de *ai'uté* para ambos sexos até atingir a idade de 9 a 12 anos. As palavras *watebremiti* e *ba'õno* são usadas para identificar os sexos no momento de serem procuradas por outra pessoa. Servem para dar um maior destaque e diferenciar entre elas. Depois de atingir essa idade citada acima, os meninos e as meninas passam a pertencer a categorias diferentes, que mudam conforme a fase

da vida e variam conforme o sexo. O menino recebe esse nome de *ai'repudu* (*ai're* – *testículo*; *pudu* – *maduro*; *grande*; *crecido*) e já ganham a confiança dos pais que estão preparados para entrar na fase de adolescência. *Ai'repudu*, ao ser chamado, essa palavra perde o inicial *ai* e fica só com o final, *'repudu* para chamar o fulano como respeito daquela pessoa. Para a menina é a mesma coisa que o menino, mas com o nome diferente de *adzarudu* (*seio crecido*). Para chamar a menina, a letra inicial sai e fica só com *dzarudu*.

Quem usa esses dois termos para chamar *ai'repudu* e *adzarudu*, são os tios ou tias do mesmo clã ao qual a criança pertence: *OWAWE* ou *PO'REDZA'ÕNO*. Do outro clã não são obrigados a usá-los para designar sobrinhos.

Após dessa fase, vem outro nome para designar rapaz ou moça depois de passar do que falamos anteriormente. A moça, quando faz casamento, recebe o nome de *tsõiba* (*recém-casado*). Esse nome dura de acordo com a vontade do casal. Ao criar o primeiro filho(a) deixa de ser chamada *tsõiba* e recebe o nome de *pi'õ* que vai até o resto da vida. Quem usa são os tios e tias do mesmo clã *owawe* ou *po'redza'õno*.

Depois de cumprir todas as fases de vida como *watebremiti*, *ai'repudu* e *wapté*, é designado de *aibo* logo depois de furação de orelhas. Esse nome é para chamar o sobrinho e usado só pelos tios ou tias do mesmo clã. Segue o mesmo procedimento para designar a sobrinha.

Entender essa onipresença da criança na aldeia é fundamental para a compreensão do universo da criança Xavante, como estas se manifestam, exploram e interagem com o mundo infantil e adulto dentro destes espaços significativos de aprendizagens.

3 A EDUCAÇÃO DO MENINO XAVANTE

Compreendemos que todas as atividades realizadas na aldeia têm um princípio educativo. Desde o momento em que um casal se forma já começa a preparação para o recebimento dos novos membros que passarão a compor essa nova família. Logo após o casamento, o homem passa a viver na casa dos seus sogros e assume a responsabilidade de sustentar toda a família que reside nela.

Com a união do casal, busca-se ter o primeiro filho. O nascimento de uma criança é um momento de alegria para toda família. Se a criança for menino, a responsabilidade pelos seus ensinamentos são dos avôs. Se for menina, a responsabilidade pela educação é das avós e também das demais mulheres da família, orientando a praticar todas as regras rígidas estabelecidas pelos

anciões. Tanto os meninos como as meninas ficam aos cuidados dos pais, avós, tios e parentes da comunidade envolvida.

Na organização social do Xavante, há duas divisões que orientam a educação informal das crianças e dos adultos. Ao nascer, ficam aos cuidados dos pais, avós, tios e da comunidade de toda redondeza. Os ensinamentos que recebem nos primeiros dois anos de vida são de como enfrentar seus colegas que têm a mesma idade ou mais. Toda família incentiva a vencer e suportar a dor no ritual da luta do *Oi'ó*. Esta começa dentro da casa, e são aconselhados para respeitar ao próximo e, em especial, àqueles que pertencem ao outro clã (a organização social dos Xavante está dividida em duas metades, cada metade com seu clã: *Öwawě* e *Po'redza'õno*).

O ritual do *Oi'ó* acontece antes do sol raiar, os pais dos meninos Xavante preparam seus filhos para um confronto que é chamado *Oi'ó*, e significa 'luta de raízes'. Devidamente pintados e adornados, os meninos, de 3 a 16 anos, se enfrentam de acordo com a idade. A luta ocorre usando uma raiz, daí surgiu o nome para este confronto. O pai também prepara uma bebida com folhas e ervas para os meninos que, segundo as crenças, faz com que o menino fique forte o suficiente para ganhar a luta.

Acreditam ainda que mulheres grávidas não podem ajudar a pintar os meninos, pois isso dará medo e covardia aos bebês, afirmam os anciões da aldeia. A mulher nunca tem o papel de pintar seu filho.

Para esclarecer melhor essa questão, conversamos com o senhor Atílio Tsébrui'wa, que nos explicou isto da seguinte forma:

Só é recomendado para os pais ou tio do menino não ter relação com sua esposa na véspera da luta. Se tiver relação sexual com a esposa e pintar seu filho, com certeza isso trará medo ao menino e ele será vencido facilmente pelo seu adversário. Quando a mulher está grávida não deverá pintar o seu filho e deixa essa tarefa para o seu irmão ou primo. Segundo a nossa crença, isso pode influenciar na luta dos meninos. Isso sim pode acontecer e o que papel da mulher é o de preparar os adornos dos filhos. Pintar não pode. (ATÍLIO TSÉBRUI'WA, 57 anos, novembro 2015).

Segundo entendimento tradicional, nesse período o pai deve permanecer durante uma semana sem ter relações sexuais, pois isso pode interferir no desempenho do menino durante a luta, pode a criança ficar com medo de seu adversário e, dessa forma, não vencer a luta.

Para a realização da luta, os meninos se reúnem no meio do pátio central da aldeia, com toda a comunidade ao redor. Nesse momento, os meninos se confrontam, para provar sua coragem e bravura. A luta faz parte de uma série de etapas na vida do garoto Xavante que deve passar antes de chegar à fase adulta.

Os meninos têm várias etapas que devem percorrer durante a vida e que marcam a sua maturidade na organização social do Xavante. Ao entrar na adolescência, por volta dos 12 a 13 anos, os meninos precisam passar pelo ritual conhecido como *wapté* (adolescente). Nesse momento, deixam a casa dos pais e passam a morar no *hö* (casa do solteiro), lugar em que permanecem por um período de mais ou menos 5 anos, onde receberão orientações dos seus padrinhos que são pessoas de outro grupo etário, que os ensinam a caçar, pescar e a respeitar os mais velhos para que, quando crescerem, sejam adultos respeitados por todos da aldeia.

Ao se tornarem adolescentes, passam então a morar no *hö*. O *hö* é a casa ou local onde os solteiros se reúnem e vivem fora da casa dos pais e passam pelo menos 4 ou 5 anos dentro dela. É uma casa normal, igual às outras que são usadas como moradia. Por isso que os sujeitos que moram dentro são denominados de *HO'WA* (significa formador da casa do solteiro. Sem esse não há casa dos solteiros). A partir desse momento são obrigados a permanecer reclusos e sem comunicação pessoal, principalmente com as mulheres; é permitida somente a comunicação com os pais, tios e padrinhos. Esse é considerado um período de formação do jovem para quando sair do *hö* estar preparado para enfrentar qualquer dificuldade na comunidade. Nesse lugar, os adolescentes recebem conselhos dos padrinhos e de outros anciões que pertencem ao grupo etário responsável pela educação deste grupo. Durante a noite, são proibidos de frequentar a casa dos pais.

Se algum desses adolescentes desrespeitar as regras é levado para o centro da aldeia (*warã*), será expulso do grupo e será castigado na frente de toda a aldeia onde furarão suas orelhas fora do tempo adequado. Depois desse castigo, receberá o nome de *atsitõ* (sem vergonha) e carregará isso por toda a vida.

No *hö* são contados vários episódios da vida contida nas histórias do povo Xavante muito tempo atrás, sobre as guerras e lendas. Os mais jovens são ensinados a partir dessas histórias. O costume continua sendo praticado na organização sociocultural mesmo na presença da sociedade não indígena e dos missionários. Durante esse tempo no *hö*, cantam e realizam danças com os padrinhos por toda a aldeia. Sempre costumam dançar quando está anoitecendo até a meia-noite. Mas na atualidade quase não se faz mais essa rotina que acontecia antigamente, pois são estimulados pela presença da tecnologia vinda das outras sociedades que passaram a interferir na realização dos rituais tradicionais.

Afirmamos que a não realização dessas atividades é devida à interferência da cultura não indígena, com isso as danças noturnas dos adolescentes em

volta das aldeias é mais um rito que corre risco de se perder. Essa interferência está acontecendo despercebidamente e de forma silenciosa. Não se registram mais danças ao anoitecer, meia-noite e ao amanhecer. Em vez de dançar, os adolescentes (*Ho'wa*) ficam em casa para assistir programas exibidos pela TV. Na cultura do Xavante, é proibido andar de cabeça erguida ou olhar mulheres que passam na frente do *ho'wa*. Depois que entrou na fase de adolescência, o lugar apropriado é ficar muito tempo no *HÖ*, de prontidão para atender o seu padrinho quando chegar para dançar. Por exemplo, neste ano quase não se dança mais durante a noite ou de dia, porque *wapté* tem que treinar para jogar contra o time mais forte.

Os padrinhos são responsáveis por organizar todas as atividades culturais para seus afilhados participarem e para ir jogar futebol na cidade de Primavera do Leste. O pior e mais perigoso é que, em vez de educar seus afilhados, muitos oferecem aguardente e maconha para fumar dentro do *hõ*. Então essas coisas que estão acontecendo na tarefa dos padrinhos em que são educados de forma diferente e substituindo as atividades tradicionais por outras práticas que não condizem com a formação dos jovens, tudo isso poderá trazer grandes transformações para o povo Xavante.

A tarefa do *danhohui'wa* (padrinho) é tão importante para alegrar toda a aldeia e a comunidade, pois, cumprindo bem as tarefas, os *danhohui'wa* são elogiados e premiados no final do ritual da furação de orelhas. Como prêmios, recebem todos os ornamentos dos seus afilhados. Durante a noite, entoam um canto da noite e da meia-noite aos afilhados *wapté*, e os velhos da aldeia ficam contentes e, às vezes, chegam a chorar de emoção ao ouvir as canções, porque entendem que os padrinhos estão dando continuidade aos costumes que praticavam e trouxeram das aldeias antigas para Sangradouro.

Esse adolescente, depois de passar por esse processo da furação de orelhas, passa a fazer parte de outra fase de vida adulta denominada de *ritei'wa* (novo animador da aldeia). Esse novo grupo será aquele que estará na frente caso aconteça algo na aldeia, serão os defensores da aldeia. Nessa fase, os jovens passam a ter maior liberdade de participar na vida cotidiana da comunidade e em outros momentos organizados pelos anciões. Mas as tarefas são as mesmas da primeira fase da vida dos meninos. Os *ritei'wa* também dançam ao anoitecer e à meia-noite. Os dois grupos sempre têm seu jeito de competir para ver quem dança melhor que o outro. Para os Xavante não tem dia de semana determinado para a realização das danças. Os dias de danças ficaram reduzidos quando os Xavante começaram a conviver com os missionários. Com essa redução dos dias de dança, os jovens começaram deixar de viver as tradições, tal como TSI"RUI"A confirma em sua dissertação:

Somente se dançava no início da noite, os dois grupos dançavam e quando terminavam de dançar em volta das casas, todos deviam ir ouvir a última palavra de boa noite de um missionário e depois de o missionário falar, aí cada grupo ia aos seus lugares. Nesse contato, não ficou permitido que nenhum dos padrinhos dos wapté fosse entoar um canto à meia-noite, que ficou combinado para o fim de semana, o sábado, por exemplo, porque não havia atividade de trabalho de sábado para domingo e, por isso, somente na noite de sábado se podia cantar à meia-noite. (TSI“RUI“A, 2012, p. 74).

Os seus ensinamentos são aprofundados mais em relação à arte para utilizar nas caças, nos rituais, nas pescarias e na residência. Nesse espaço, são educados de forma rígida para não ter mais contato com as meninas. Assim, no futuro terão sucesso e facilidade de vencer qualquer atividade organizada pelos anciões, principalmente as corridas de tora e na luta corporal. Essa fase termina no ritual da furação de orelhas, momento em que esses jovens passam para outra etapa de educação do Xavante.

A partir desse momento, o jovem recebe toda a educação tradicional e se torna especialista para educar o próximo *wapté*. São hábitos de namorar, casar e ficar no lugar público para atender qualquer necessidade da aldeia. Depois de receberem todas essas informações em relação aos conhecimentos a serem transmitidos aos seus afilhados, deixam de ser *ritéi’wa* para assumir o papel de *danhohui’wa* (padrinho). Esse rodízio das funções de educar para a sociedade Xavante acontece em cada cinco anos. Quem constitui esse papel são os grupos etários divididos em quatro de cada lado: *Abare’u*, *Anarowa*, *Ai’rere* e *Tirowa*; do lado oposto são: *Nodzo’u*, *Tsada’ro*, *Hotorã* e *Etepa*. Os padrinhos recebem recompensas das mães dos meninos pela disponibilidade na realização dessa preparação dos adolescentes.

O homem xavante é caçador e guerreiro, motivo pelo qual precisa desenvolver a sua capacidade de lutar e se aprimorar para ser um adulto capaz de realizar esses papéis. Nas lutas e cerimônias, os meninos experimentam diferentes sensações e sentimentos próprios de um guerreiro, como medo, dor e coragem.

Outro ritual importante para os Xavante é o *wai’a*. Este é um rito muito importante e forte. Na sua realização pedimos para conseguir todas as forças espirituais ou sobrenaturais. Não é qualquer pessoa que pode participar desse rito, e há o tempo certo para organizar um grupo e sair preparado para enfrentar dificuldades. Só os homens que podem saber o segredo contido nesse ritual, e isso não pode ser repassado para as mulheres, nem mesmo para a esposa. Mas tem momentos, no lugar público (*Warã*) que as mulheres podem participar e ajudar seus filhos para que estes não passem sede e fome. Para o Xavante, esse momento é muito importante porque, através desse ritual, é

que descobrimos a nossa vocação de conhecimento e sabedoria para atender aos mais necessitados.

O nome do ritual é *wai'a* e quer dizer “a força poderosa”. Aqueles que conseguiram descobrir uma vocação podem atender aos enfermos que são picados de cobra, afastar os raios, pedir a chuva etc. Hoje, poucas pessoas podem fazer isso, principalmente aqueles que cumpriram maior número de horas em jejum. Por isso que não dá para perder esse ritual do *wai'a* e, assim, continuamos fazendo para não perder a sua essência.

Apresentamos a seguir um quadro resumo da formação pela qual passam os meninos a partir da classe de idades. Conforme segue, temos o exemplo de um menino que entra na fase da adolescência no ano de 1982, este pertencia ao grupo *HOTORÃ* (peixe tilápia), a sequência pode ser acompanhada no quadro:

Aldeia Sangradouro

Coluna nº 01	Coluna nº 02
Hotorã (peixe tilápia) - 1982 (5 anos)	
	Tirowa (flecha) - 1987 (5 anos)
Etepa (pedra comprida) - 1992 (6 anos)	
	Abare'u (pique) - 1999 (6 anos)
Nodzo'u (milho xavante) 2005 (6 anos)	
	Anarowa (estrume) - 2013 (5/6 anos)
Tsada'ro (sol) - 2018/19 (5/6 anos)	
	Ai'rere (planta do cerrado) - 2023/24 (5/6 anos)

Observando esse quadro podemos perceber quantos anos levam para completar o ciclo e retornar a um novo grupo do *Hotorã*. Ou seja, quanto tempo leva para retornar ao primeiro ciclo. A coluna 01 faz parte do grupo do menino do exemplo e, da coluna 02, são adversários em quaisquer situações programadas pelos anciões. Nesse caso, faltam 10 ou 12 anos para dar a volta completa desses rodízios de grupos etários e começar tudo de novo pelo grupo *Hotorã*.

4 A EDUCAÇÃO DA MENINA

A educação que recebe um menino Xavante é diferente da educação da menina, e isso se deve aos papéis que homem e mulher ocupam na sociedade. Quem cuida da criança antes de saber caminhar sozinha, além da mãe, são as tias, irmãs da esposa. As meninas são orientadas pelas mães a acompanhar os trabalhos cotidianamente para poder aprender da mãe o que ela faz. A avó materna também está sempre presente com a menina.

Aos poucos, a menina vai aprendendo, junto com a mãe, a fazer alguns trabalhos tais como o cestinho com tampa. A mãe ensina a colher as sementes do capim navalha para poder fazer colar, também chamado de colar Xavante. Antes de furar as sementes com agulhas grandes, as meninas já ajudam a varrer o chão, cuidar do fogo e colocar esteiras em semicírculo porque já sabem que, quando estão secas, as sementes vão “pipocar” e saltar longe.

Logo quando nasce uma menina, esta é educada na responsabilidade de toda família, menos do pai. As meninas, sob orientação das mães, aprendem a tomar conta da casa e da roça, a fiar algodão e coletar raízes na mata. Elas são educadas dentro da casa conforme a tradição, até atingir o casamento, por volta dos 17 anos.

Na sociedade Xavante, a mãe está sempre perto da filha para poder instruir e ensinar. As histórias que são contadas para as meninas têm a intenção de prevenir das comidas de carnes que poderiam trazer algum mal em sua vida futura. As meninas, para ter boa saúde e uma boa educação, devem seguir o que as mães contam e acatar as falas das mães. Enquanto meninas, elas podem comer as carnes de pequenos animais como: *wārāhudu* (tatu peba), *wārā'u* (tatu bola), michila, caititu, veado, veadozinho. Nessa fase, elas devem comer as carnes somente de animais considerados pequenos.

As meninas não devem comer as carnes de animais maiores como a carne da anta e a carne de cervo. A carne da anta é considerada comida dos velhos e das velhas Xavante. Quando o pai mata uma anta, o pai autoriza a menina que já é casada e com filhos, aí sim ela pode comer a carne da anta. Antes não podia porque ainda era preciso que ela amadurecesse e se tornasse uma pessoa adulta.

De acordo com Nunes (2011, p. 344)

No ciclo vital feminino, depois da categoria de idade *ai'uté* surge a *ba'õno*, que abrange as meninas até os seus seios começarem a se desenvolver. Há uma subcategoria *ba'õtõre* (diminutivo de *ba'õno*), que vai até aos quatro ou cinco anos. Quando o corpo começa a evidenciar as transformações biológicas da puberdade, entre os dez e os doze anos, passa à categoria *adzarudu*. A passagem de *ba'õno* a *adzarudu* parece corresponder, portanto, ao limite do período da infância para as meni-

nas, em termos da estrutura social. No que refere à prática cotidiana, as *ba'õno* mais velhas e as *adzarudu* mais novas fazem sensivelmente as mesmas coisas: acompanham as suas mães nas tarefas da roça, casa e rio, cuidam dos irmãos menores e brincam com as outras crianças. O peso das obrigações e responsabilidades domésticas tende a aumentar para as *adzarudu* à medida que crescem.

Na sociedade Xavante, os pais da menina já deixam uma marca no rapaz, enquanto criança, adolescente ou durante o ritual de furar orelhas, de que este é o escolhido para ser noivo de sua filha. São marcados através de uma cordinha que é amarrada na cintura do menino durante a dança ou ao comer um bolo na casa dos pais. Não é revelado esse segredo enquanto crianças. O menino ou menina vai reconhecer a sua marca de ser noivo ou comprometido, somente depois que acabar o ritual da perfuração de orelhas.

Com o contato e a presença de pessoas de outras sociedades nas aldeias, esse ritual tem sofrido modificações por interferência das demais culturas presentes nesse ambiente. Se os pais procuram manter a tradição e continuam fazendo como antigamente, os rapazes ou as moças podem rejeitar a vontade dos pais e podem fazer a sua escolha de forma espontânea. No entanto isso representa uma desobediência aos pais e pode gerar desorganização social, desrespeito e divórcio.

Nesse caso, fica dispersa a responsabilidade de toda família para educar uma menina a crescer conforme a tradição vivida muito tempo atrás. Essa desobediência tem gerado gravidez descontrolada e insucesso no casamento.

As mulheres desse povo geralmente não têm longos cabelos até a cintura. Na cultura Xavante, sempre que um parente morre, a família toda – inclusive as crianças – raspam a cabeça, em sinal de luto e respeito, o que faz com que dificilmente os cabelos cheguem a ser muito compridos.

5 AS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS

Conversando com as pessoas mais idosas da comunidade, ouvimos que as crianças brincam juntas, tanto meninos quanto meninas, até por volta dos 10 anos. Após essa idade, é necessário que os meninos comecem a se separar das meninas, se preparando para o período em que viverão no *hõ*.

As brincadeiras que são desenvolvidas em conjunto entre os meninos e as meninas visam a uma preparação para as atividades que passarão a praticar na aldeia. São brincadeiras que imitam aquilo que os adultos fazem nos rituais, transformando em brincadeiras.

Entre as atividades preferidas estão as relacionadas com o rio. Nele as crianças pulam e brincam de pega-pega, mergulhar, virar cambalhotas, entre

outras. Na língua Xavante, uma das brincadeiras preferidas que é desenvolvida no rio chama-se *HU* (onça); numa tentativa de traduzir o que seria essa brincadeira, diríamos que é uma forma de pegar o outro pela cabeça dentro da água e bagunçar os cabelos.

Fora do rio, a brincadeira que mais tem ocupado as crianças é o futebol. A todo o momento, percebemos crianças jogando bola, não tendo diferenciação de gênero, nesses momentos de brincadeira jogam meninos e meninas juntos.

Com intenção de ouvir das crianças sobre quais suas brincadeiras favoritas, fomos conversar com a menina Pedza'upi, 9 anos. Apresentamos as perguntas e respostas na língua Xavante e uma "interpretação" em português:

Pergunta: E mariwa natsi ane oiba.

Por que você vai todos os dias no rio Sangradouro?

Resposta: Pedza'upi: E momomhã. E tsupara'ai'uhã.

Para onde? Na praia?

Resposta: Pedza'upi: Watodza'rada wa natsiai'aba'rani.

Para nos divertir com outras que tomar banho.

Perguntas: E mari na natsi ato o'ãma hã.

Na qual brincadeira vocês brincam?

Resposta: Da'upire na wa natsi watodza'ra ni. Bola na wa natsi dure watodza'ra ni. Anaptere nori me tsi wanatsi watodza'ra ni. Dure awarure na, ni'wa dawana te ãwitsi dzo dzaraniwi.

A brincadeira mais preferida é pega-pega. A segunda é jogar bola no ar dentro da água. No terceiro é montar de cavalo e sai correndo até chegar na outra margem do rio.

Perguntas: E te iromnhore.

Está estudando?

Resposta: Pedza'upi: Ihe wa romnhore te rowaihu'u da. Waradzu mreme te waihu'uda dure. Oto ipredu wamha danhipi wadza waihu'u, café dzebre, tsí'adzebre, pahõ dzebre, tsada'rebre.

Sim, estou estudando para aprender coisas novas, principalmente a língua portuguesa. Quando crescer, quero aprender fazer café, assar frango, pão e bolo tradicional (tsada're).
Pergunta: E te dza aimro aipredu wamha.

Quando crescer vai casar?

Quando crescer vai casar?

Resposta: Pedza'upi: Me waihu'u'õdi oto tahã ima hã. Taisa re natsi ima rowatsu'u ropipadi'u.

Não sei te responder, porque minha vizinha Taisa me falou dá medo.

Ao perguntar para a menina sobre a ida até a praia, ela respondeu que não vai para matar horas. Mas para brincar de pega-pega, carregar seus coleguinhas nas costas e chegar primeiro no outro lado da margem do rio. Afirmou que as brincadeiras no rio são melhores do que as que realizam fora da água. A temperatura é sempre agradável, isso ajuda a manter a permanência por muito tempo brincando na praia. Para finalizar, acrescentou que,

quando crescer, vai depender da vontade dos pais para escolher um caminho a ser percorrido durante a sua juventude e até a velhice.

Uma atividade que observamos que há separação das meninas e meninos é quando elas estão brincando de lavar roupas e louças. Nessa atividade, não percebemos o envolvimento dos meninos.

Existem atividades prediletas dos meninos e não são mais da forma como aconteciam antigamente quando procuravam acompanhar as atividades do pai, fazendo arco, flecha e outras para serem utilizados nas atividades culturais. Hoje é muito diferente das décadas que se passaram. Vemos muitos meninos brincando de carrinho, vídeo-game, tablet e celular, ouvindo as músicas etc. A maioria destes, filhos dos funcionários que têm mais facilidade de acesso ao recurso (dinheiro) para conseguir os aparelhos de grande valor. Nesse caso, os meninos não voltam mais a praticar todas as atividades que as gerações anteriores faziam para beneficiar a sua família, e isso é mais uma desvalorização da própria cultura e conhecimento tradicional que percebemos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, foi acentuada a educação masculina porque os rituais de passagens marcam mais para os homens, ainda que as mulheres também sigam as indicações temporais dos grupos domésticos, mas não há uma festa específica para elas. Para os meninos é celebrada uma grande festa, com duração de meses, no rito de passagem da então conhecida “furação de orelha”. As meninas têm uma grande importância nessa festa, mas a festa é para os meninos, e elas também se divertem e se orgulham do espaço que ocupam durante o período de festa. A elas a educação é constante e no fazer do cotidiano. Já falamos das grandes mestras que são as educadoras. Desde quando nasce e à medida que vão crescendo, elas vão ocupando os espaços das brincadeiras num faz-de-conta de ser mulher. E assim vão se educando e fazendo-se mulher Xavante no compasso dos rituais, do cotidiano, da dança, das músicas, do ser madrinhas e do ser mãe, esposa e avós.

Desse modo, o importante é que a educação do povo Xavante vem ocorrendo milenarmente, os idosos e as idosas estrategicamente criticam os jovens e as jovens por não estarem seguindo os conselhos dos mais velhos da tradição. Mas percebe-se que essa sociedade ainda é organizada e gerida do modo mais tradicional possível. Os anciões mostram suas preocupações, pois têm pavor de que essa cultura milenar se acabe, que modifique os costumes e que esse povo venha a perder suas tradições que tanto dão

orgulho a esse povo que é considerado *A'uwẽ uptabi*. E assim os idosos e idosas vêm bravamente carregando essa educação e transmitindo-a com criação e recriação exigida pela própria cultura, e assim segue caminhando o povo *A'uwẽ uptabi*.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2002.
- CARRARA, Eduardo. *Tsi te wara: um vôo sobre o cerrado xavante*. 1997. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- LEONTIEV, Aléxis. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LOPES DA SILVA, Aracy. *Nomes e amigos: da prática Xavante a uma reflexão sobre os Jê*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1986.
- LOPES DA SILVA, Aracy; MACEDO, Ana V. L. da S.; NUNES, Ângela (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.
- MARX, Karl. *O capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1985. v. 1.
- MAYBURY-LEWIS, David. *A sociedade Xavante*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984.
- MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.
- NUNES, Angela. A sociedade das crianças *A'uwe-Xavante*: revisitando um estudo antropológico sobre a infância. *Poiésis*, Tubarão, SC, v. 4, n. 8, p. 342-359, jul./dez. 2011.
- TSI"RUI"A, Aquilino Tsere"ubu"õ. *A sociedade Xavante e a educação: um olhar sobre a escola a partir da pedagogia Xavante*. 2012. 259f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2012.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ZOIA, Alceu. *A comunidade indígena Terena do norte de Mato Grosso: infância, identidade e educação*. 2009. 247p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2009.

Os Terena e a escrita da história

Terena people and the writing of history

Lenir Gomes Ximenes¹

DOI: [http://dx.doi.org/10.20435/2359-1943-2016-v.16-n.30\(06\)](http://dx.doi.org/10.20435/2359-1943-2016-v.16-n.30(06))

Resumo: A proposta deste artigo é refletir sobre o lugar reservado para os povos indígenas (e mais particularmente para os Terena) na historiografia brasileira, de acordo com as influências de diferentes correntes históricas, a partir do século XIX. A escrita historiográfica é, por si só, um constructo histórico. Ou seja, os autores não estão isolados no tempo, e as perguntas que fazem ao passado têm origem nas suas vivências, nos seus meios sociais e nas situações históricas em que se encontram. Esse é o ponto de partida para entendermos como os indígenas foram/são retratados nas obras historiográficas. Este texto traz um enfoque específico sobre os indígenas da etnia Terena, que atualmente habitam diversas áreas no estado do Mato Grosso do Sul, duas no estado de São Paulo e uma em Mato Grosso. Estão também em vários bairros de cidades sul-mato-grossenses como Campo Grande, Aquidauana, Anastácio, Miranda, Sidrolândia e Dois Irmãos do Buriti.

Palavras-chave: correntes históricas; história indígena; Terena.

Abstract: The goal of this article is to reflect on the place reserved for indigenous people (and more particularly for Terena people) in Brazilian historiography, according to the influences and different historical trends from the XIX century on. The historiographical writing is in itself a historical construct. In other words, the authors are not isolated in time, and the questions they ask to the past has their origin in their own experiencing, in their social environment and in the historical situations in which they are found. This is the starting point in order to understand how the indigenous people were/are treated in historiographic works. This text has a specific approach about the indigenous people from Terena ethnicity, which lives in many areas in the state of Mato Grosso do Sul, two areas in the state of São Paulo and one in the state of Mato Grosso. They are also in many neighborhoods of cities in Mato Grosso do Sul, such as Campo Grande, Aquidauana, Anastácio, Miranda, Sidrolândia and Dois Irmãos do Buriti.

Key words: historical trends; indigenous history; Terena.

¹ Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Sobre a autora:

Graduada em História pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Mestre e doutoranda em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente da UCDB e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI/UCDB). E-mail: lenir_gximenes@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A produção historiográfica é fruto do seu tempo, ou seja, está atrelada às concepções, ideias, representações da sociedade que a produz. Por outro lado, a historiografia também produz e difunde representações que são incorporadas pela sociedade.

Nesse sentido, a historiografia produzida sobre os indígenas no Brasil sofreu diversas mudanças. Para compreendê-las, é preciso entender as transformações paradigmáticas da escrita da História em âmbito mundial, bem como as situações que envolvem os indígenas em nível nacional.

Mas existe o *índio*, ou esse é um objeto construído pelos historiadores? Seria ele um sujeito da História ou somente espectador passivo, vítima de eventos e processos protagonizados por europeus e seus descendentes? Por que muitas vezes esse *índio* não aparece nos livros de História? Seria esse silêncio/esquecimento dos historiadores involuntário ou planejado?

Para buscar as respostas para esses questionamentos, é preciso entender a produção historiográfica como um *campo* perpassado por relações de poder, conforme conceito de Bourdieu (2000), *campo* esse afetado por outros, como o Estado nacional, por exemplo. Portanto o espaço reservado para os indígenas nas diferentes correntes historiográficas depende das relações de poder e dos anseios do grupo que escreve a História em dado momento.

2 OS ÍNDIOS NA HISTORIOGRAFIA

Antes de avançarmos é preciso problematizar o termo *índio*, entendendo-o como uma construção. O pesquisador Baniwa, Gersem dos Santos Luciano (2006), destaca que, quando os europeus chegaram à América e chamaram de *índios* os diversos povos que encontraram, não perceberam sua diversidade cultural e étnica ou a negligenciaram. O termo esconde uma multiplicidade de denominações e autodenominações: Kaiowá, Terena, Kaingang etc. Bourdieu ressalta que:

A ciência social lida com realidades já nomeadas e classificadas, portadoras de nomes próprios e de nomes comuns, de títulos, signos, siglas. Sob o risco de retornar por sua conta, sem o saber, atos de constituição cuja lógica e cuja necessidade ela ignora, a ciência social deve tomar como objeto as operações sociais de nomeação e os ritos de instituição através dos quais elas se realizam. (BOURDIEU, 1996, p. 81).

Ao longo do processo de colonização da América espanhola e portuguesa, construiu-se uma suposta identidade para as populações nativas, que

mais tarde foi reproduzida pela historiografia e incorporada ao senso comum.

Nesse contexto, convém situar a profissionalização e a organização da história enquanto disciplina no século XIX. De acordo com Guimarães (2006), a partir de então, sobretudo para as sociedades ocidentais, o passado ganhou centralidade como objeto de conhecimento. Além disso, certos procedimentos e métodos passaram a ser exigidos para garantir a legitimidade do conhecimento produzido pelo historiador.

Esse processo de construção da disciplina *História* está relacionado com a constituição dos Estados nacionais modernos:

O tema da nação é prioritário na agenda política das sociedades do século XIX, e parece constituir a identidade central a marcar a partir daí, e numa certa medida ainda hoje, as sociedades modernas. Aqui, contudo, uma observação se faz necessária: a escrita da história, que se constitui, segundo a clássica formulação de François Furet, em biografia da nação, parece buscar a possibilidade de um encontro consigo mesma, vislumbrada sob nova forma (melhor seria talvez pensarmos num reencontro), à maneira de uma viagem em busca de um tempo inaugural, presente no passado sob outras formas, como momento original. A ida ao passado procura identificar o momento de um nascimento como que para atestar, pelo recurso de um tempo decorrido, a legitimidade das identidades forjadas no século XIX. (GUIMARÃES, 2006, p. 51).

Em outro texto, Guimarães (1988) evidencia que, no Brasil, a exemplo do que ocorreu na Europa, o discurso historiográfico estava ligado à tentativa de construção de uma identidade nacional. E, durante todo o século XIX, o espaço de produção desse saber era restrito às elites. Ou seja, a historiografia brasileira nesse período foi elaborada pelos detentores do poder político e econômico do jovem Estado.

Albuquerque Júnior (2007, p. 151) afirma, baseado em Foucault, que o passado é “desenhado na incessante batalha que os homens travam no presente, buscando dar a ele uma consistência, uma estabilidade, uma memória, que sirvam de suporte para projetos, estratégias, astúcias”. A historiografia do século XIX, ancorada no positivismo, correspondia aos projetos elitistas de encontrar uma identidade brasileira.

A pergunta principal era: o que o Brasil queria ser? E quem podia responder a essa pergunta eram as elites brancas que conduziram o processo de Independência (GUIMARÃES, 1988). Por isso, em 1838, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), com a tarefa de pensar a história do país de forma sistematizada, fortalecendo a construção do Estado nacional.

[...] segundo os postulados próprios de uma história comprometida com o desvendamento do processo de gênese da Nação que se entregam os letrados reunidos em tomo do IHGB. A fisionomia esboçada para a

Nação brasileira e que a historiografia do IHGB cuidará de reforçar visa a produzir uma homogeneização da visão de Brasil no interior das elites brasileiras. E de novo uma certa postura iluminista – o esclarecimento, em primeiro lugar, daqueles que ocupam o topo da pirâmide social, que por sua vez encarregar-se-ão do esclarecimento do resto da sociedade – que preside o pensar a questão da Nação no espaço brasileiro. (GUIMARÃES, 1988, p. 6).

Com intuito de difundir o material elaborado pelos intelectuais da monarquia, o IHGB publicou uma revista trimestral. A questão indígena era o tema de maior recorrência na publicação. De acordo com Guimarães (1988), isso expressa a necessidade de produzir e utilizar o conhecimento sobre esses grupos para delinear uma política indigenista capaz de integrá-los no projeto nacional, cujo padrão ideal era o do *homem branco*. O conjunto dos textos da revista operou com um par de categorias: *civilização* e *estado social* para definir o mundo dos *brancos*, e *natureza* e *barbárie* para definir e desqualificar o universo indígena.

Dentre os membros do IHGB, destacou-se Adolfo de Varnhagen. Conforme Reis (2006), era um historiador engajado, militante, empenhado em elogiar a colonização portuguesa e o sistema escravista, em consonância com as concepções políticas da década de 1850. Em relação aos indígenas, os descreveu como exóticos, nômades, violentos, bárbaros. Reis sintetiza o pensamento de Varnhagen sobre o papel indígena na sociedade brasileira:

Tais bárbaros e barbaridades ter-se-iam perpetuado neste abençoado solo, tal anarquia teria despovoado o território, se a providência divina não tivesse acudido a dispor que o cristianismo viesse ter mão a tão triste e depravado estado! Essas gentes errantes desfrutavam, sem os benefícios da paz e da cultura do espírito, do fértil e formoso solo do Brasil. Esse é o passado do Brasil que deverá ser esquecido ou que não deverá influenciar na construção do futuro da nação brasileira, se preservado. Deverá até ser preservado como antimodelo, como modelo daquilo que o Brasil não quer ser. Aliás, os capítulos dedicados ao indígena na *História geral do Brasil* teriam essa função: mostrar que o futuro do Brasil não poderá ter nesse passado sua raiz. (REIS, 2006, p. 37).

Os intelectuais do Império não conceberam essa fase brasileira como uma ruptura com a colonização europeia, que, aliás, era vista de forma positiva. O Brasil foi idealizado por eles como continuador do modelo europeu, em um projeto de nação no qual não havia espaço para negros e indígenas. O fragmento a seguir da obra *História Geral do Brasil*, cuja primeira versão data dos anos 1954/1957, evidencia a visão elogiosa à colonização e pejorativa em relação aos povos originários:

Seguem as três capitâneas dos Ilhéus, Porto Seguro e Espírito Santo, que apesar de seu fecundo solo, e dos muitos rios que as retalham, e dos frequentes portos que oferecem ao comércio, havia progredido mui pouco,

como seguiu sucedendo até hoje. – Tão nociva lhes foi a influência da falta de uma colonização simultânea, que pudesse absorver os selvagens², em vez de se deixar por eles tragar. (VARNHAGEN, 2011, p. 123).

Ou seja, de acordo com Varnhagen, o suposto progresso de algumas regiões do Brasil estava correlacionado à colonização portuguesa. E, por outro lado, as áreas onde essa colonização não havia sido tão intensa, teriam sido “tragadas” pelos grupos indígenas e permanecido à margem desse progresso.

Nesse sentido, o poder manipula a memória, na tentativa de forjar uma identidade nacional e pessoal. “A ideologia manipula a identidade de forma dissimulada, opaca, distorcida, legitimando o poder atual, usando meios simbólicos para impor a integração/ dominação. A obediência é imposta pela ‘aculturação’” (REIS, 2010, p. 26). Este seria um dos abusos da memória, a *memória obrigada*, conforme Ricoeur (2007).

Após a Proclamação da República, a historiografia continuou sendo influenciada pelo positivismo. O próprio aparato político-administrativo republicano contava com significativo contingente de adeptos dessa corrente.

Lima (1987, p. 191) destaca que “a História ‘nacional’ construída dentro dos critérios de ‘cientificidade’ positivista situava os povos indígenas como origem e componentes da nação, pretendendo, mais que protegê-los – [...] incorporá-los sob a tutela e hegemonia dos ocidentais”. Ou seja, mesmo percebendo os povos nativos como portadores de uma origem brasileira, o lugar reservado para eles era somente o passado colonial.

Apesar das diferenças pontuais entre os positivistas da República e os escritores do Império, a mesma ideia de superioridade em relação aos povos indígenas animava a ambos. E, para os historiadores do início do século XX, os nativos da América eram grupos em um estágio inferior de desenvolvimento, que seriam integrados à sociedade nacional, por meio da *assimilação*³. *Essa era a lógica que norteava o indigenismo brasileiro.*

Em 1910, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização e Trabalhadores Nacionais (SPILTN), mais tarde somente SPI. As diretrizes positivistas previam a proteção para que aos poucos os indígenas se transformassem em trabalhadores submissos das propriedades rurais e se adaptassem à sociedade não indígena. O Estado e a Academia acreditavam que os grupos indígenas seriam fatalmente extintos por meio do contato com a sociedade en-

² A própria utilização, para se referir aos indígenas, de termos como *selvagem* e *silvícola* (atualmente em desuso na História e na Antropologia), evidencia a concepção eurocêntrica vigente na época em que Varnhagen escreveu.

³ Conceito utilizado para designar o processo de dissolução de identidades étnicas por meio do contato com a sociedade envolvente.

volvente. As identidades étnicas se apagariam na lógica do *embranquecimento*⁴ e o Estado estaria disposto a ajudar nessa transição.

Dessa forma, as teorias de *aculturação*⁵ e *assimilação* desenvolvidas pelos antropólogos legitimavam as ações indigenistas. Dialogando com Bourdieu, identificamos o poder simbólico exercido pelo discurso dos intelectuais:

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário. (BOURDIEU, 2000, p. 14-15).

Já os historiadores, muitas vezes, contribuíram com seu silêncio. Em geral os indígenas só eram mencionados quando o recorte temporal era o período da colonização. E, ainda assim, as visões reproduzidas sobre eles versavam entre a *barbárie* e a *inocência*. Os livros de História, via de regra, reforçavam o estereótipo dos índios como *atrasados*, *selvagens*, portadores de todos os defeitos condenados pela cultura ocidental; ou relegavam ao indígena um papel romanceado, de pureza, vitimização e passividade diante das ações colonizadoras.

Para grande parte da sociedade brasileira, os povos indígenas permaneceram invisíveis. Essas construções historiográficas cristalizaram a imagem de um *índio colonial*, muitas vezes reproduzida nas salas de ensino básico e ainda presente no senso comum da maioria dos brasileiros. A imagem de um *índio genérico* era sempre preferida à imagem dos índios atuais, nem sempre correspondentes às representações construídas.

Somente alguns autores romperam esse silêncio historiográfico no início do século XX. Em 1933, Gilberto Freyre lançou *Casa Grande e Senzala*. Sobre essa obra, Araújo considera que:

[...] no mesmo movimento em que se afasta do racismo e admite a relevância de outras culturas, nosso autor teria criado uma imagem quase *idílica* da nossa sociedade colonial, ocultando a exploração, os conflitos e a discriminação que a escravidão necessariamente implica atrás de uma fantasiosa “democracia racial”. (ARAÚJO, 1994, p. 31).

⁴ O ideal do embranquecimento (físico e cultural) estava presente nos anseios das elites dirigentes do Brasil. O incentivo à miscigenação e a tentativa de apagar as diferenças culturais de diversos grupos são exemplos disso.

⁵ Conceito utilizado para designar as mudanças culturais de grupos étnicos, considerada um dos estágios da assimilação. Atualmente, historiadores e antropólogos têm abandonado os conceitos de aculturação e assimilação, uma vez que as mudanças culturais não implicam necessariamente na mudança da identidade étnica do grupo.

Apesar dessa crítica, praticamente unívoca entre os estudiosos de Freyre, é preciso mencionar que seu texto avança no sentido de superar em parte o “racismo que vinha ordenando significativamente a produção intelectual brasileira”, ao reconhecer a contribuição de negros e indígenas (embora em menor grau) na formação cultural do Brasil (ARAÚJO, 1994, p. 30).

Esse racismo é superado *apenas em parte*, porque, em certas passagens, Freyre reforça as ideias correntes do seu tempo, de que os indígenas brasileiros estariam em um estágio cultural atrasado em relação a outros povos. O autor menciona que os colonizadores depararam-se, nesta parte da América, “com quase bandos de crianças grandes; uma cultura incipiente ainda na primeira dentição; sem os ossos nem o desenvolvimento, nem a resistência nem das grandes semicivilizações americanas” (FREYRE, 2003, p. 158).

O autor validou assim as concepções não só da História, mas também da Antropologia que tendiam a considerar como mais desenvolvidos os grupos Incas, Maias e Astecas, em detrimento dos demais ameríndios. O termo *semicivilização* também evidencia ideia de uma escala eurocêntrica. Assim, os diversos grupos eram classificados de acordo com as semelhanças ou diferenças que tinham em relação aos modelos sociais e políticos europeus, considerados como o padrão a ser atingido.

Sérgio Buarque de Holanda é outro autor clássico que percebe a participação indígena na história brasileira. Em seu livro *Caminhos e Fronteiras*, publicado pela primeira vez em 1956, ele demonstra a importância das ações indígenas no processo de colonização portuguesa no interior do Brasil. Os bandeirantes e monçoeiros puderam adentrar os sertões graças aos saberes dos nativos: desde o conhecimento das rotas, das táticas de sobrevivência, dos medicamentos à base de ervas até as técnicas de navegação usadas pelos índios.

Essas são algumas das poucas obras de caráter historiográfico do início do século XX que abordaram os indígenas. As pesquisas e reflexões sobre os povos nativos nesse período em geral foram desenvolvidas por antropólogos.

Mudanças significativas e de amplo alcance ocorreram a partir do movimento dos *Annales*. A que mais nos interessa é a viragem antropológica, entendida conforme Burke (1991, p. 67), “como uma mudança [da História] em direção à antropologia cultural ou ‘simbólica’”.

A partir das décadas de 1970 e 1980, as relações entre História e Antropologia foram intensificadas, de modo que se podia pensar em uma “antropologia histórica” ou uma “etno-história” (BURGUIÈRE, 1978 apud BURKE, 1991). Essas contribuições chegaram ao Brasil possibilitando também um novo olhar historiográfico sobre os povos indígenas.

Entretanto Eremites de Oliveira chama a atenção para as contribuições da antropologia norte-americana, com destaque para o antropólogo Franz Boas:

Na etno-história inaugurada nos Estados Unidos, sob a influência do modelo *four fields*, a noção de documento, por exemplo, passou a ser ampliada e teve uma dimensão prática para além das fontes escritas oficiais. Interessante notar que isso se deu bem antes dos Annales, movimento iniciado em fins dos anos 1920, principalmente na França. [...] Portanto, em um contexto antropológico marcado pela influência do modelo boasiano implantado na antropologia estadunidense, os estudos etno-históricos passaram a ser feitos, sobretudo a partir da década de 1950, por meio do uso de técnicas, métodos e teorias de vários campos do conhecimento (STURTEVANT, 1968; TRIGGER, 1982). Destaque substancial foi dado aos aportes da antropologia, arqueologia e história, recorridos para fins de levantamento, análise e interpretação de fontes de natureza variada: arqueológica, etnográfica, imagética, linguística, oral, textual etc. A ideia era estudar a história e a cultura dos povos indígenas em uma perspectiva espaço-temporal que começaria desde tempos pré-coloniais e viria até a contemporaneidade. (EREMITES DE OLIVEIRA, 2012, p. 193).

Contudo, somente a partir da década de 1990, os indígenas passaram a ser abordados com mais frequência na historiografia brasileira. A interdisciplinaridade tornou-se um elemento decisivo na forma como as Ciências Humanas passaram a lidar com os coletivos indígenas. Historiadores e antropólogos, pressionados pelas mudanças teóricas em suas áreas, perceberam a ineficiência de suas abordagens para compreender os processos que envolviam os povos nativos.

O que cabe esperar do historiador - como também do antropólogo, de vez que ambos lidam igualmente com processo socioculturais que se desenvolvem no tempo - é algo muito mais radical e profundo: proceder como um criador, dar um sopro de vida sobre os bonecos de barro, marcá-los com um nome e atribuir-lhes uma alma, transformando fatos isolados e caóticos sem ações significativas em interpretações coerentes. Para isso, o pesquisador precisa resgatar a plena historicidade dos sujeitos históricos, descrever como eles estão imersos e como se constituem em cada ambiente líquido (as épocas e os ecúmenos). (OLIVEIRA FILHO, 1999, p. 106).

A História aliou-se à Antropologia para compreender os índios enquanto sujeitos históricos, para perceber suas ações, estratégias, táticas, resistências e negociações nas relações sociais, culturais, econômicas e políticas. Nem somente vítimas, nem vilões, mas sujeitos ativos na história. Os pesquisadores voltaram aos arquivos, buscaram fontes escritas de séculos passados e décadas recentes, releeram os escritos de cronistas coloniais, analisaram vestígios arqueológicos, mas também passaram a ouvir os índios contemporâneos.

Monteiro (1999, p. 238) ressalta que os povos indígenas sofreram impacto fulminante do encontro, ou antes, “encontrão – com a expansão européia”. No entanto reduzir esse processo à simples caracterização dos índios como vítimas é incorrer em mais uma injustiça contra esses povos. Nesse contexto, o problema da resistência indígena tem sido estudado por um número cada vez maior de pesquisadores, em busca de uma *nova história indígena*.

No ano de 1992, por exemplo, foi lançado o livro *História dos Índios no Brasil*, organizado por Manuela Carneiro da Cunha. A história indígena passou a figurar nos últimos Simpósios Nacionais de História, promovidos pela Associação Nacional de História (ANPUH), nos anos de 2003, 2005, 2007, 2009 e 2011, como pontua Eremites de Oliveira (2012).

Ainda na década de 1990, foram lançados os livros: *Índios no Brasil* (organizado por Luís Donisete Benzi Grupioni, 1992), *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus* (organizado por Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete Benzi Grupioni, 1995), *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo* (de John Manuel Monteiro, 1994) e *Ensaio em antropologia histórica* (de João Pacheco de Oliveira Filho, 1999).

Todavia essas mudanças historiográficas não ocorrem de forma isolada na Academia, mas estão inseridas no contexto político, cultural, social e econômico em âmbito mundial e local. São as perguntas de hoje que impulsionam a busca pelo passado. O historiador:

Interpreta. Organiza. Reconstitui e completa as respostas. Faz o passado que ele tem necessidade. E não há nenhum escândalo nisso, nenhum atentado à suposta majestade da ciência. A Ciência não se faz numa torre de marfim. Faz-se a par e passo com a vida, e através de seres vivos que mergulham no século. (FÉBVRE, 1989, p. 26).

Nesse sentido, a recente atenção dada pelos historiadores aos indígenas decorre também das ações contemporâneas protagonizadas por eles. Em primeiro lugar, eles desmentiram as previsões escatológicas de indigenistas e de estudiosos das Ciências Humanas. Na primeira metade do século do século XX, o Estado e a Academia não acreditavam que a população indígena manteria a sua distintividade étnica, imbuídos que estavam do paradigma assimilacionista. Luciano (2006, p. 46-47) destaca que, no Brasil, há pelo menos 222 povos étnica e culturalmente diferenciados, que falam 180 línguas distintas e que “os povos indígenas ainda somam atualmente mais de 50 milhões de pessoas espalhadas por todos os países da América do Norte, da América Central e da América do Sul”.

Em segundo lugar, essas mudanças teóricas e metodológicas também ocorreram como um esforço de perceber a crescente mobilização dos indígenas nas últimas décadas do século XX.

[...] os índios em busca de seus direitos denunciaram os abusos, as explorações e violências que viveram ao longo dos séculos. Provocaram discussões políticas, e participaram das que os envolviam, solicitando legalmente ao Estado brasileiro a posse dos antigos territórios, tomados pelo desenvolvimento colonial e pós-colonial. Nas suas reivindicações, demonstraram que embora tivessem vivido mudanças culturais significativas, elas não resultaram necessariamente na perda de sua identidade étnica, mas na sua reelaboração, reafirmando-se como sujeitos plenos e conscientes de seus direitos. (VARGAS, 2011, p. 35)

Nesse sentido, Eremites de Oliveira (2012) menciona que as pesquisas que envolveram História e Antropologia, em um esforço interdisciplinar de pesquisar a temática indígena nos Estados Unidos, ocorreram em virtude das demandas por direitos territoriais reconhecidos pelo governo norte-americano na década de 1920.

Processo semelhante ocorreu no Brasil, nas décadas recentes. A Constituição de 1988 garantiu (ao menos teoricamente) o direito dos índios a suas terras tradicionais. Isso gerou uma demanda de laudos de reconhecimento de terras indígenas. Para a realização desse tipo de estudo, são utilizados métodos etno-históricos.

Em terceiro lugar está o ingresso dos indígenas nos cursos de graduação e de pós-graduação, principalmente a partir do ano 2000, possibilitado pela melhor aplicação de políticas afirmativas. Monteiro (1999) salienta que os professores e pesquisadores indígenas contribuem com essa nova historiografia, reforçando seu papel de sujeitos históricos. Cita o pesquisador indígena Gersem dos Santos Luciano, Baniwa, autor de vários livros, e ressalta que “reconstruir a história para construir o futuro” é algo que está na pauta do movimento indígena (MONTEIRO, 1999, p. 247). Ou seja, a (re)elaboração da história pelos próprios índios (lideranças, professores, estudantes etc.) também é uma estratégia política. Eles perceberam que o conhecimento acadêmico é um elemento de legitimação e exercício de poder na sociedade brasileira.

Apesar dos recentes avanços historiográficos, falta muito para romper com as visões estereotipadas associadas aos indígenas, na Academia, nas escolas e no senso comum. Isso porque essas visões se devem também ao *esquecimento manifesto*. Este é um conceito de Ricoeur explicado por Reis (2010, p. 42) como aquele “que é exercido pela memória manipulada. É um esquecimento estratégico, astucioso. [...] na memória ideológica, a configuração narrativa seleciona datas, eventos, personagens e cria um esquecimento estratégico, que justifica poderes e posições de poder”.

Nesse sentido, a historiografia brasileira e os setores que se apropriaram de seus discursos, elegeram heróis nacionais como os bandeirantes, por

exemplo. Seus nomes estão em ruas e praças, e seus bustos foram erguidos como monumentos. Na perspectiva atual das pesquisas sobre história indígena, não se trata simplesmente de inverter os papéis e fazer uma história polarizada, em que os bandeirantes seriam os vilões e os índios os heróis. Mas, trata-se de repensar o papel desses personagens, de refletir sobre a escolha dos objetos de estudo na História e de repensar os indígenas como sujeitos históricos plenos.

3 OS TERENA NA HISTORIOGRAFIA

Apesar dos períodos de invisibilidade historiográfica, a temática indígena não é nova e remonta aos escritos coloniais, conforme salienta Monteiro (1999). É o caso das fontes escritas sobre os Terena, que em geral são crônicas de viajantes e documentos oficiais. Esses materiais têm sido recentemente revisitados pelos historiadores.

O primeiro desafio é quanto à identificação dos Terena nessa documentação. Monteiro (1994) ressaltou que os historiadores e cronistas, em geral, não mencionam a qual grupo étnico se referem. Em relação à documentação oficial e às crônicas coloniais, é preciso ter cautela mesmo quando os nomes das etnias ou grupos são mencionados. A designação dos índios não era uniforme e, conseqüentemente, não se pode inferir sempre os mesmos etnônimos para a atualidade. Em geral, nessas fontes mais antigas, os Terena estão inclusos no grupo Guaná.

No período imperial, também há uma considerável quantidade de fontes sobre os Terena, como as obras de Alfredo D' Escagnolle Taunay, militar que participou da guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança (1864-1870). Os livros *Memórias* (cuja primeira edição foi publicada em 1908 – postumamente) e *A retirada da Laguna* (publicado pela primeira vez em 1871, em francês) foram muito utilizados por memorialistas após a criação do estado de Mato Grosso do Sul (1977). Nesse contexto, o objetivo era somente exaltar a bravura dos homens que lutaram no sul do então Mato Grosso.

Os autores vinculados ao Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul (IHGMS) viram nas obras de Taunay uma possibilidade de construir uma identidade sul-mato-grossense, a partir da visão da elite que detinha o poder no recém-criado estado (SQUINELO, 2008). O IHGMS teve, portanto, função bastante similar ao IHGB no período imperial. Assim como no projeto de Estado-nação do século XIX, as elites sul-mato-grossenses rejeitavam uma identidade que incluísse os indígenas.

Todavia historiadores com outras abordagens têm feito uma releitura das obras de Taunay, para entender, por exemplo, a participação de grupos indígenas na guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança. Exemplo disso é a dissertação de mestrado *A construção do território Terena (1870-1966): uma sociedade entre a imposição e a opção*, da historiadora Vera Lucia Ferreira Vargas (2003).

Contudo a busca desses documentos pelos pesquisadores da história indígena é mais recente e remete aos programas de pós-graduação e às demandas dos próprios Terena. Antes dessa nova abordagem, temos um percurso de outros estudiosos sobre a temática.

Os primeiros trabalhos de caráter acadêmico sobre esse grupo étnico foram desenvolvidos por antropólogos. Destacam-se Herbert Baldus (1937), Kalervo Oberg (1938, 1939) e Fernando Altenfelder Silva (1949) “que evidenciaram os conceitos desenvolvidos pela Antropologia da época, orientados pela compreensão de que a mudança cultural entre os índios significava perda de sua identidade étnica e os conduziria à extinção” (VARGAS, 2011, p. 33).

Na década de 1950, o antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira esteve com os Terena, e suas pesquisas resultaram na publicação da obra *Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos Terena*. Apesar de ter utilizado os conceitos de *assimilação* e *aculturação*, largamente aceitos nas Ciências Sociais até a década de 1980, o autor deu sinais de não corroborar totalmente com essa visão. Roberto Cardoso, embora tenha descrito as mudanças culturais dos Terena, afirmou que eles não seriam *assimilados* futuramente pela sociedade regional, ou seja, manteriam sua distintividade étnica mesmo com os intensos contatos com os não índios.

As mudanças em relação ao estudo da história indígena em Mato Grosso do Sul também ocorreram de forma lenta. Conforme Eremites de Oliveira (2012, p. 182), o primeiro impulso significativo nessa direção foi dado “principalmente, pela influência de um arqueólogo (Pedro Ignacio Schmitz e sua equipe), de um antropólogo (Bartomeu Melià) e de um etno-historiador (Antonio Jacó Brand)”.

Algumas ações vieram a fortalecer as pesquisas sobre os povos indígenas em Mato Grosso do Sul. Uma delas foi a criação, em 1995, do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI), na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em Campo Grande. A outra foi a implementação do Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Dourados, desmembrado em 2005, com a criação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O programa já tinha a linha de pesquisa em História Indígena mantida até a atualidade.

O PPGH/UFGD também está inserido em um contexto regional bastante singular, pois, como dito antes, nos dias atuais Mato Grosso do Sul é um dos primeiros estados da federação em termos de densidade populacional indígena. [...] Esta realidade multiétnica tem chamado a atenção de universidades públicas e privadas, em especial no que se refere a sua inserção no cenário regional, do qual os indígenas fazem parte. (EREMITES DE OLIVEIRA, 2012, p. 199).

Além disso, em Mato Grosso do Sul, as vivências e ações dos índios e do movimento indígena também suscitam vários trabalhos acadêmicos. Até o ano de 2011, foram defendidas 45 dissertações da linha de História Indígena no referido programa. A maior parte delas é sobre temas da chamada história do tempo presente, ou seja, do final do século XIX até os dias atuais. Dentre essas dissertações, cinco tratam especificamente dos Terena, e duas, dos Guaraní ou Ñandeva, Kaiowá e Terena juntos (EREMITES DE OLIVEIRA, 2012).

Nesse contexto, é importante mencionar a dissertação de mestrado *UNIEDAS: o símbolo da apropriação do protestantismo norte-americano pelos Terena (1972-1993)*, da pesquisadora Noemia dos Santos Pereira Moura (2001). O trabalho (realizado no âmbito do citado programa de pós-graduação) aborda a questão religiosa sob a perspectiva da nova história indígena. Ou seja, os Terena não são descritos como vítimas dos processos de imposição proselitista, mas como sujeitos atuantes nas transformações que resultaram do contato com novas denominações religiosas.

A mesma autora desenvolveu sua tese de doutorado intitulada *O processo de terenização do cristianismo na terra indígena Taunay/Ipegue no século XX*, em 2009, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). A partir da questão religiosa, Moura (2001, 2009) debate diversos aspectos da história terena, evidenciando que, elementos utilizados pelo Estado ou pelos não indígenas em geral como fatores para a aculturação dos Terena, surtiram efeito contrário. Ou seja, esses elementos (como o estabelecimento das Reservas pelo SPI e a introdução de denominações protestantes nas aldeias) foram, de alguma forma, apropriados pelo modo de ser desses indígenas.

Na mesma perspectiva de demonstrar o protagonismo terena ao longo de sua História, insere-se a já citada dissertação de Vargas (2003) desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em História (na época vinculado à UFMS) e a sua tese de doutorado *A dimensão sociopolítica do território para os Terena: as aldeias nos séculos XX e XXI*, de 2011, desenvolvida na Universidade Federal Fluminense (UFF). Ambos os trabalhos abordam a questão territorial, pautados pela compreensão das ações dos Terena enquanto sujeitos de sua história.

Na dissertação, Vargas (2003) discute a formação das Reservas Terena, no início do século XX, sob direcionamento do SPI e graças à atuação dos

próprios indígenas. Nesse sentido, a autora evidencia que a política indigenista caracterizava-se por ser uma “política das terras indígenas”, uma vez que a ação de reservar áreas para os grupos indígenas, também atendia aos interesses em liberar áreas para as propriedades particulares. Por outro lado, a autora demonstra o protagonismo, as reivindicações e as táticas ora de negociação, ora de resistência dos Terena, sem as quais possivelmente nem mesmo essas áreas teriam sido reservadas.

A constituição das Terras Indígenas de Cachoeirinha, Ipegue, Brejão, Buriti e Limão Verde, estudadas neste trabalho, evidenciam a participação efetiva dos Terena; essa participação, em alguns momentos, foi diplomática com o governo brasileiro e em outros, conflituosas com os fazendeiros locais. [...] Portanto, não tem como negar que os Terena são sujeitos históricos que, desde muitos séculos, vêm moldando e construindo a sua história, apropriando-se de mecanismos dos não índios, criando alternativas próprias, inserindo-se, cada vez mais, na sociedade envolvente, conquistando seu espaço junto aos não índios sem, no entanto, perderem sua identidade étnica. (VARGAS, 2003, p. 134).

Ainda no Programa de Pós-Graduação em História da UFGD, é importante citar a dissertação de Adilso de Campos Garcia: *A participação dos índios Guaná no processo de desenvolvimento econômico do Sul de Mato Grosso (1845-1930)*, defendida em 2008. A pesquisa abordou a importância da mão de obra terena em cidades e fazendas do antigo Mato Grosso (na área que corresponde ao território terena e ao atual estado do Mato Grosso do Sul).

Em 2011, no mesmo programa de pós-graduação, foi defendida a dissertação *Terra Indígena Buriti: estratégias e performances terena na luta pela terra*, de Lenir Gomes Ximenes. O foco da pesquisa foi a atuação terena nas reivindicações territoriais a partir do movimento de retomada na Terra Indígena Buriti, localizada nos municípios de Sidrolândia e Dois Irmãos do Buriti, MS. Em 2013, também no mesmo programa, foi defendida a dissertação *História dos Terena da Aldeia Buriti: memória, rituais, educação e luta pela terra*. A pesquisa foi produzida pelo pesquisador Terena Éder Alcântara Oliveira.

Dessa forma, cabe ressaltar a importância dos trabalhos que foram produzidos pelos próprios indígenas e abordam as ações, estratégias e o protagonismo terena, evidenciando seu inegável papel de sujeitos históricos.

Demonstram através de suas pesquisas o que deve ser registrado, de acordo com a ciência dos não índios, elegendo suas prioridades a partir da história e da posse efetiva dos seus territórios, reivindicando seus direitos, reafirmando sua identidade e seus laços de pertencimento. Dessa forma, recuperam vivências, histórias, memórias, experiências junto à sociedade envolvente, estabelecem táticas, entre as quais se destaca o seu envolvimento com a escola e com a universidade, fortalecendo politicamente a aldeia, lugar que

possibilita suas ações na busca de seus direitos históricos. (VARGAS; CASTRO, 2013, p. 22).

Embora produzidas em programas de pós-graduação de outras áreas, há relevantes pesquisas relacionadas aos Terena (elaboradas por autores indígenas e não indígenas) e que dialogam com a História. Dentre elas está a dissertação *Poké'exa Úti, o território indígena como direito fundamental para o etnodesenvolvimento local*, dissertação defendida pelo pesquisador Terena Luiz Henrique Eloy Amado, em 2014, na UCDB.

Na historiografia sobre os Terena, é preciso citar ainda os trabalhos de pesquisadores ligados Centro de Trabalho Indigenista (CTI): Gilberto Azanha, Circe Bittencourt e Maria Elisa Ladeira. Um dos textos de Azanha intitula-se *As terras indígenas Terena no Mato Grosso do Sul*, e foi publicado na *Revista Estudos e Pesquisas*, em 2005.

Circe Bittencourt e Maria Elisa Ladeira são autoras do livro *História do povo Terena*, publicado em 2000 pelo Ministério da Educação (MEC). O trabalho traz importantes contribuições, propondo inclusive uma linha do tempo terena, a partir das fontes recolhidas ao longo da pesquisa. A linha se divide em Tempos Antigos, que se estendem até o período da guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança (1864-1870); Tempos de Servidão, do final da guerra à formação das Reservas no início do século XX; e Tempos Atuais, a partir da formação das Reservas.

O pesquisador terena Claudionor do Carmo Miranda corroborou com essa linha do tempo, atualizando-a a partir de experiências contemporâneas. Em sua dissertação *Territorialidade e prática agrícola: premissas para o desenvolvimento local em comunidades Terena de MS*, defendida em 2006 na UCDB, ele acrescenta o Tempo do Despertar. De acordo com o autor, essa fase é caracterizada pela “inserção dos ‘patrícios’ Terena nos espaços que antes não eram ocupados por eles, na economia regional, por exercerem cargos públicos ou serem profissionais liberais e pela presença dos jovens Terena nas universidades” (MIRANDA, 2006, p. 22).

Tutela e resistência indígena: etnografia e história das relações de poder entre os Terena e o Estado brasileiro é uma tese defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 2007, pelo pesquisador Andrey Cordeiro Ferreira. Seu enfoque principal situou-se nos primeiros anos do século XXI, na Terra Indígena Cachoeirinha, localizada no município de Miranda, MS.

Produzidas em outro contexto e também com abordagem interdisciplinar, destacam-se as pesquisas derivadas das perícias judiciais para reconhecimento ou ampliação de Terras Indígenas. Um dos exemplos é o livro *Terra Indígena Buriti: perícia antropológica, arqueológica e histórica sobre uma terra*

terena na Serra de Maracaju, Mato Grosso do Sul, publicado em 2012. A obra é fruto de uma perícia judicial feita pelos pesquisadores Levi Marques Pereira e Jorge Eremites de Oliveira, em 2003, relativa à Terra Indígena Buriti. Uma das importantes contribuições foi o conceito de *troncos*:

Um grupo de parentes está articulado em torno da figura de um líder, geralmente um velho, um ancião identificado como um *tronco*. Caso esse velho venha a falecer, sua esposa pode assumir a posição de pessoa de referência para o grupo de parentes e, nesse caso, o *tronco* passa a ser uma mulher idosa. Ele também pode ser substituído por um irmão ou filho mais velho. O mais comum, entretanto, é que a referência seja não apenas o homem, mas o casal de velhos, devendo este casal reunir alguns atributos como a estabilidade conjugal, o conhecimento da tradição e a liderança reconhecida para unir os parentes, resolver problemas de convivência interna do grupo e dar conselhos para os mais jovens. (EREMITES DE OLIVEIRA e PEREIRA, 2012, p. 126).

Aprofundando a noção de *tronco*, Carolina Perine de Almeida defendeu, em 2013, a dissertação *Os troncos, suas raízes e sementes: dinâmicas familiares, fluxos de pessoas e história em aldeias Terena*, na Universidade de Brasília (UNB). O texto auxilia na compreensão das redes de relações estabelecidas pelos Terena. Nesse sentido, são analisadas as dinâmicas familiares e as interações entre parentes e não parentes. Embora seja um trabalho de Antropologia, traz um profícuo diálogo com a História. Aponta outras formas de conceber a temporalidade a partir da memória dos interlocutores que contribuíram com a pesquisa.

Importante citar também a obra *Os Terena de Buriti: as formas organizacionais, territorialização e representação da identidade étnica*, de autoria de Levi Marques Pereira, publicada em 2009. O texto aborda, entre outras questões, as noções de civilidade e etiqueta que compõem o *ethos* terena.

Nesse sentido, a historiografia a respeito dos Terena passou por significativas modificações. Esse novo contexto só pode ser compreendido ao lado das mudanças nas demais Ciências Humanas, por isso a inclusão neste artigo de trabalhos provenientes de outras áreas, mas cujas reflexões se fizeram por meio do diálogo com a História. Cabe ainda a ressalva de que este texto não teve a pretensão de enumerar todos os trabalhos acerca desse grupo étnico. Certamente outras obras significativas não foram contempladas e merecem a atenção e a análise de outros pesquisadores e estudiosos da trajetória dos Terena.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A historiografia do século XIX e início do século XX, apoiada também por crônicas coloniais e pela literatura, construiu representações sobre os indígenas que foram incorporadas pelo senso comum e cristalizaram a imagem do *índio* como um ser genérico (ignorando as diversas etnias), idealizado, estático, representado de forma romanceada ou pejorativa.

No final do século XX, as diversas mudanças na historiografia e a interdisciplinaridade entre as várias Ciências Humanas possibilitaram uma nova abordagem sobre a temática indígena. Também contribuiu com essa nova perspectiva, a própria mobilização dos índios em virtude de suas demandas e a presença de intelectuais indígenas na Academia.

Os principais frutos dessa abordagem são o reconhecimento das especificidades e das historicidades dos povos indígenas e seu reconhecimento como sujeitos históricos plenos. Ou seja, os indígenas deixaram de ser vistos na História como objetos passivos das ações dos não índios.

A história indígena no Mato Grosso do Sul insere-se nesse contexto de mudanças, o que possibilitou novos debates acerca da história do estado e dos povos indígenas que a compõem. Os Terena já estavam presentes em textos de séculos anteriores, bem como em etnografias do início do século XX. Entretanto essa *nova história indígena* possibilitou outro olhar sobre esse povo, bem como uma releitura de textos mais antigos, evidenciando o protagonismo terena ao longo de sua história.

Não se trata de negar os processos de violência, imposição e esbulho, frutos da colonização que avançou sobre o território terena, mas de reconhecer as ações, as estratégias e as alternativas utilizadas por esses indígenas ao longo de toda sua trajetória histórica, incluindo as suas relações no contexto gerado pela colonização e depois pelas transformações do Estado brasileiro. Negar as ações terena, ou relegá-las a segundo plano, constitui-se contemporaneamente, como outro ato de violência, o de tirar-lhes o justo papel de sujeitos de sua história.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. *História a arte de inventar o passado*. Bauru: Edusc, 2007.

ALMEIDA, Carolina Perine de. *Os troncos, suas raízes e sementes: dinâmicas familiares, fluxos de pessoas e história em aldeias Terena*. 2013. 193 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

- AMADO, Luiz Henrique Eloy. *Poké'ixa Úti*, o território indígena como direito fundamental para o etnodesenvolvimento local. 2014. 125f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2014.
- ARAÚJO, Ricardo Benzaquen. *Guerra e paz: casa grande & senzala e a obra de Gilberto Freyre nos anos 30*. São Paulo: Editora 34, 1994.
- AZANHA, Gilberto. As terras indígenas terena no Mato Grosso do Sul. *Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI*, Brasília, v. 2, n. 1, p. 61-111, jul. 2005.
- BITTENCOURT, Circe M.; LADEIRA, Maria E. *A História do Povo Terena*. MEC: Brasília, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- _____. *O poder simbólico*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- BURKE, Peter. *A escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: UNESP, 1991.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Do índio ao bugre: o processo de assimilação dos Terena*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge. A história indígena no Brasil e em Mato Grosso do Sul. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 178-218, jul./dez. 2012.
- EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge; PEREIRA, Levi Marques. *Terra Indígena Buriti: perícia antropológica, arqueológica e histórica sobre uma terra terena na Serra de Maracaju*. Dourados: UFGD, 2012.
- FEBVRE, Lucien. *Combates pela História*. Tradução de Leonor Martinho Simões. 3. ed. Lisboa: Sta. Maria da Feira, 1989.
- FERREIRA, Andrey Cordeiro. *Tutela e resistência indígena: etnografia e história das relações de poder entre os Terena e o Estado brasileiro*. 2007. 410f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2007.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Global, 2003.
- GARCIA, Adilso de Campos *A participação dos índios Guaná no processo de desenvolvimento econômico do Sul de Mato Grosso (1845-1930)*. 2008. 145f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2008.
- GRUPIONI, Luís Donizete B. *Índios no Brasil*. São Paulo: SMC-SP, 1992.
- GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma História Nacional. *Estudos históricos: caminhos da historiografia*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 5-27, 1988.
- _____. Escrever a história, domesticar o passado. In: LOPES, Antonio Herculano (Org.). *História e linguagens: texto, oralidades e representações*. 7. ed. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 2006.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Caminhos e fronteiras*. 3. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. Sobre indigenismo, autoritarismo e nacionalidade: considerações sobre a constituição do discurso e da prática da Proteção Fraternal do Brasil. In.: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. *Sociedades Indígenas & Indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1987.

LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O Índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MIRANDA, Claudionor do Carmo. *Territorialidade e prática agrícola: premissas para o desenvolvimento local em comunidades Terena de MS*. 2006. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2006.

MONTEIRO, John Manuel. Armas e Armadilhas: história e resistência dos índios. In: NOVAES, Adauto (Org.). *A outra margem do ocidente*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 237-249.

_____. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MOURA, Noemia dos Santos Pereira. *UNIEDAS: o símbolo da apropriação do protestantismo norte-americano pelos Terena (1972-1993)*. 2001. 109f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Dourados, MS, 2001.

_____. *O processo de terenização do cristianismo na terra indígena Taunay/Ipegue no século XX*. 2009. 306f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. *Ensaio em Antropologia histórica*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

OLIVEIRA, Éder Alcântara. *História dos Terena da Aldeia Buriti: memória, rituais, educação e luta pela terra*. 2013. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2013.

PEREIRA, Levi Marques. *Os Terena de Buriti: formas organizacionais, territorialização e representação da identidade étnica*. Dourados: UFGD, 2009.

REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil: de Varnhagen à FHC*. 8. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

_____. *O desafio historiográfico*. São Paulo: FGV, 2010.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

SQUINELO, Ana Paula. A Guerra do Paraguai e suas interfaces: memória, história e identidade em Mato Grosso do Sul (Brasil). In.: LA GUERRA DEL PARAGUAY: HISTORIOGRAFIAS, REPRESENTACIONES, CONTEXTOS. Buenos Aires, 3-5 nov. 2008. *Anais...* Buenos Aires: Museo Histórico Nacional, 2008.

TAUNAY, Visconde de. *A retirada da Laguna: episódio da Guerra do Paraguai*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

_____. *Memórias*. São Paulo: Melhoramentos, 1948. v. VI.

VARGAS, Vera Lúcia Ferreira. *A construção do território Terena (1870-1966): uma sociedade entre a imposição e a opção*. 2003. 161f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Dourados, MS, 2003.

_____. *A dimensão sociopolítica do território para os Terena: as aldeias nos séculos XX e XXI*. 2011. 188f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, RJ, 2011.

VARGAS, Vera Lucia Ferreira; CASTRO, Iára Quelho de. Os pesquisadores de índios e os índios pesquisadores. *Outros Tempos*, São Luís, v. 10, n. 16, p. 1-22, 2013. Disponível em: <http://www.outrostempos.uema.br/OJS/index.php/outros_tempos_uema/article/view/282/276>. Acesso em: 20 jul. 2014.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. *História geral do Brasil*. Antonio Paim (Org.). Salvador: Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro (CDPB), 2011.

XIMENES, Lenir Gomes. *Terra Indígena Buriti: estratégias e performances terena na luta pela terra*. 2011. 136f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2011.



documento

Os documentos do SPI como fontes para a história indígena

The SPI documents as sources for indigenous history

Eva Maria Luiz Ferreira¹
Lenir Gomes Ximenes¹

DOI: [http://dx.doi.org/10.20435/2359-1943-2016-v.16-n.30\(07\)](http://dx.doi.org/10.20435/2359-1943-2016-v.16-n.30(07))

O Serviço de Proteção aos Índios – SPI foi o órgão responsável pela política indigenista do Estado brasileiro entre os anos de 1910 e 1967. Com sede na capital federal, tinha inspetorias regionais espalhadas pelos estados da federação. Sua atuação foi influenciada pela perspectiva assimilacionista, ou seja, orientada pela tentativa de impor às diversas etnias, elementos culturais não indígenas, objetivando a invisibilidade das distintividades étnicas. A tutela, orientada pela ideia da incapacidade dos indígenas, também foi traço marcante da política do SPI. Uma das atribuições do Órgão foi o estabelecimento das reservas indígenas no início do século XX, ao passo que as novas ondas de colonização avançavam pelo interior do Brasil. Os indígenas que viviam em um território sem fronteiras passaram, a partir de então, a viver sob o controle de postos do SPI. A burocracia, inerente à administração implantada pelo órgão indigenista, refletiu-se no crescente controle autoritário e burocrático sobre suas vidas.

Nos relatórios elaborados por funcionários do SPI, é possível perceber esse controle por meio da descrição mensal do cotidiano dos Postos Indígenas. Os documentos também evidenciam os problemas inerentes à situação de Reserva, uma vez que a extensão dessas áreas era menor do que o território tradicional dos grupos indígenas, não oferecendo os recursos

¹ Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Sobre as autoras:

Eva Maria Luiz Ferreira: Mestre em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), docente do curso de História da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI/UCDB). E-mail: evam@ucdb.br

Lenir Gomes Ximenes: Mestre em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), docente dos cursos de licenciatura da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), coordenadora do projeto de extensão Cedoc: preservação do patrimônio histórico e cultural indígena no MS, vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI/UCDB). E-mail: lenir_gximenes@hotmail.com

imprescindíveis para as necessidades dessa população, que cada vez mais passou a depender dos poucos recursos do SPI para alimentação, tratamento de doenças, entre outras necessidades. Essas questões e inúmeras outras, como territórios tradicionais, contradições do SPI e resistência indígena ao indigenismo oficial, podem ser exploradas a partir dessa documentação.

A seguir, serão apresentados alguns documentos para exemplificar o potencial do acervo do SPI, que, embora já utilizado em algumas pesquisas, tem ainda muito a oferecer à historiografia e às outras áreas que se relacionam com a história indígena. Os materiais apresentados nessa publicação são da 5ª Inspeção Regional do SPI e, mais especificamente, dos Postos Indígenas Benjamin Constant (município de Amambai) e José Bonifácio (município de Caarapó), ambos com população Kaiowá e Guaraní, localizados no sul do antigo Mato Grosso, atual Mato Grosso do Sul. A consulta ao acervo do SPI foi feita no Centro de Documentação Indígena Teko Arandu (Cedoc), no Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI/UCDB), que possui **cópias do acervo completo do SPI, disponibilizadas pelo Museu do Índio, hoje Museu das Culturas Dom Bosco.**

Os relatórios enviados pelos chefes de posto aos chefes das inspeções regionais, com frequência mensal, têm informações sobre a população indígena habitante das respectivas Reservas; sobre o estado sanitário (doenças, epidemias, tratamentos de saúde); sobre as escolas estabelecidas nas áreas indígenas; sobre a produção e os trabalhos agrícolas realizados; sobre os trabalhos de manutenção do posto; e sobre os materiais adquiridos e utilizados, englobando ferramentas, alimentos, merenda escolar, medicamentos e outros, como pode ser observado no Documento 1. Nesse sentido, os pesquisadores podem utilizá-los como fontes para pesquisas sobre demografia indígena, educação escolar, trabalho indígena, assistência médica e saúde, política indigenista e outros.

Documento 1 - Relatório referente ao mês de novembro de 1963, elaborado pelo Encarregado do Posto Indígena José Bonifácio.



MINISTÉRIO DA AGRICULTURA
POSTO INDÍGENA JOSÉ BONIFÁCIO

1.ª VIA N.º

RELATÓRIO

Dando cumprimento a solicitação contida no Memorando Circular nº 21 de 22/11/1963, abaixo descrevino as atividades deste Posto, no corrente exercício, a saber:

POPULAÇÃO INDÍGENA

Homens.....	88
Mulheres.....	84
Meninos.....	104
Meninas.....	97
Total.....	373

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA
I. R. 5 de S. P. I. - C. Grande
PROTÓCOLO Nº. 31
Em 17 de novembro de 1964

ESTADO SANITÁRIO

O estado sanitário dos Índios deste Posto, é relativamente bom.

ESCOLA

A escola deste Posto, funcionou regularmente, com a matrícula de 45 alunos, mas com pouca frequência, as faltas eram justificadas alegando diversos motivos, principalmente falta de roupas.- Os alunos assíduos tiveram bom aproveitamento, demonstrando inteligência, apesar dos mesmo não falarem nada em Portugues.-

PRODUÇÃO

LEITE.....	3.100 Litros
Feijão.....	200 quilos
Arroz.....	1.200 quilos
Milho.....	500 quilos
Erva mate.....	22.000 quilos

PLANTACÃO

Feijão.....	6.000m2
Arroz.....	36.000m2
Milho.....	12.000m2
Mandioca.....	6.000m2

LIMPEZA DE INVERNADA

Roçada na Invernada Colônia..... 96.000m2.

PLANTACÃO DE PASTO

Plantação de mudas de capim colônia..... 96.000m2.

cont.....

BR 151 541-185-092 - 138-09-41

- II -

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA

1.ª VIA N.º

LIMPEZAS

Arros.....	36.000m2	
Pateo da Sede.....	24.000m2	
Campo de pouso.....	32.000m2	duas vezes

CONSTRUÇÃO

1 Horta fechada com taquarussú, medindo 15 x 15

1 Paiol fechada com taquarussú.

INDIOS ASSISTIDOS

Foram assistidos por este Posto, 354 Indios, com remedios, se-
mentes, ferramentas, leite etc.

INDIOS INTERNADOS

Foram internados no Sanatorio da Missão Caiuá, em Dourados
4 indios tuberculosos.

LAVOURA DOS INDIOS

Mandioca.....	582.000m2	
Arros.....	681.000m2	
Milho.....	1.189.000m2	
Feijao.....	300.000m2	
Batata.....	100.000m2	
Amendoim.....	50.000m2	
Banana.....	20.000 covas	
Cana.....	30.000m2	

MATERIAIS RECEBIDO DA I.R.5

Ferramentas

Foice.....	3	duzias
Machado.....	1	"
Enxada.....	2	"
Pa coração.....	3	
Pa quadrada.....	3	

Materiais de copa e cozinha

Guia de remessa nº 4.

Sal p/ gado

2 Bolsas

Diversos

Redes.....	6	
Ganchos p/rede.....	6	
Piolas.....	2	quilos
Canos galvanizados.....	8	
Bomba eletrica.....	1	
Latao galvanizado.....	1	

cont.....

OR 1511 SP1-1R5-002-138-09-12.


MINISTERIO DA AGRICULTURA

- III -

1.ª VIA N.º

cont.....

Tatuzinho.....	10 ptes
Creosol.....	4 vidros
Nitrosin.....	1 quilo
Formicida super Schell.....	1 quilo

MATERIAIS DE EXPEDIENTE

Recebemos materiais de expediente para todo o ano.

MEDICAMENTOS

Recebemos os medicamentos, constantes das Guia de Remessa n.ºs. 114, 116 e 155.-

Merenda Escolar

Recebemos 39 quilos de Leite em Pó, para merenda escolar por mês, que foram distribuídos aos alunos e índios doentes.-

Posto Indígena José Bonifácio, em 12 de Dezembro de 1963.

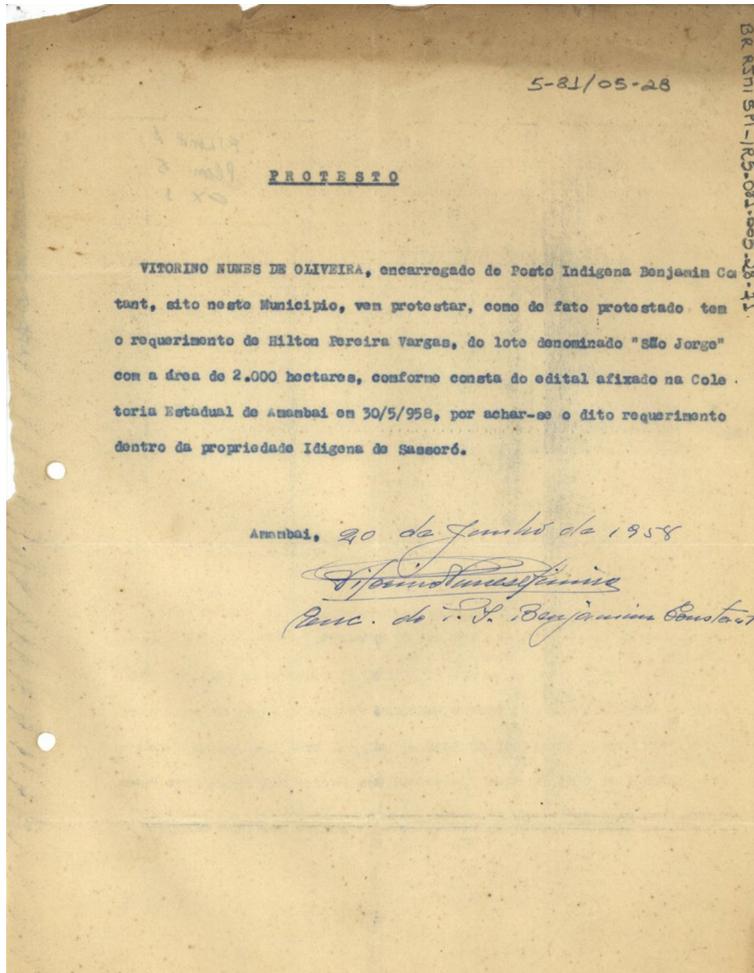
Diferença do Silva
Encarregado do Posto

OR K511 SPI-1R5-092-138-09-43

Fonte: SILVA, D. Encarregado do Posto. [Relatório] 12 dez. 1963, Posto Indígena José Bonifácio. 3f. Discrimina atividades do Posto Indígena. SPI, 5ª I. R., Posto Indígena José Bonifácio, caixa 16, planilha 138, p. 23-25. Cópia no Centro de Documentação Indígena Teko Arandu/NEPPI/UCDB.

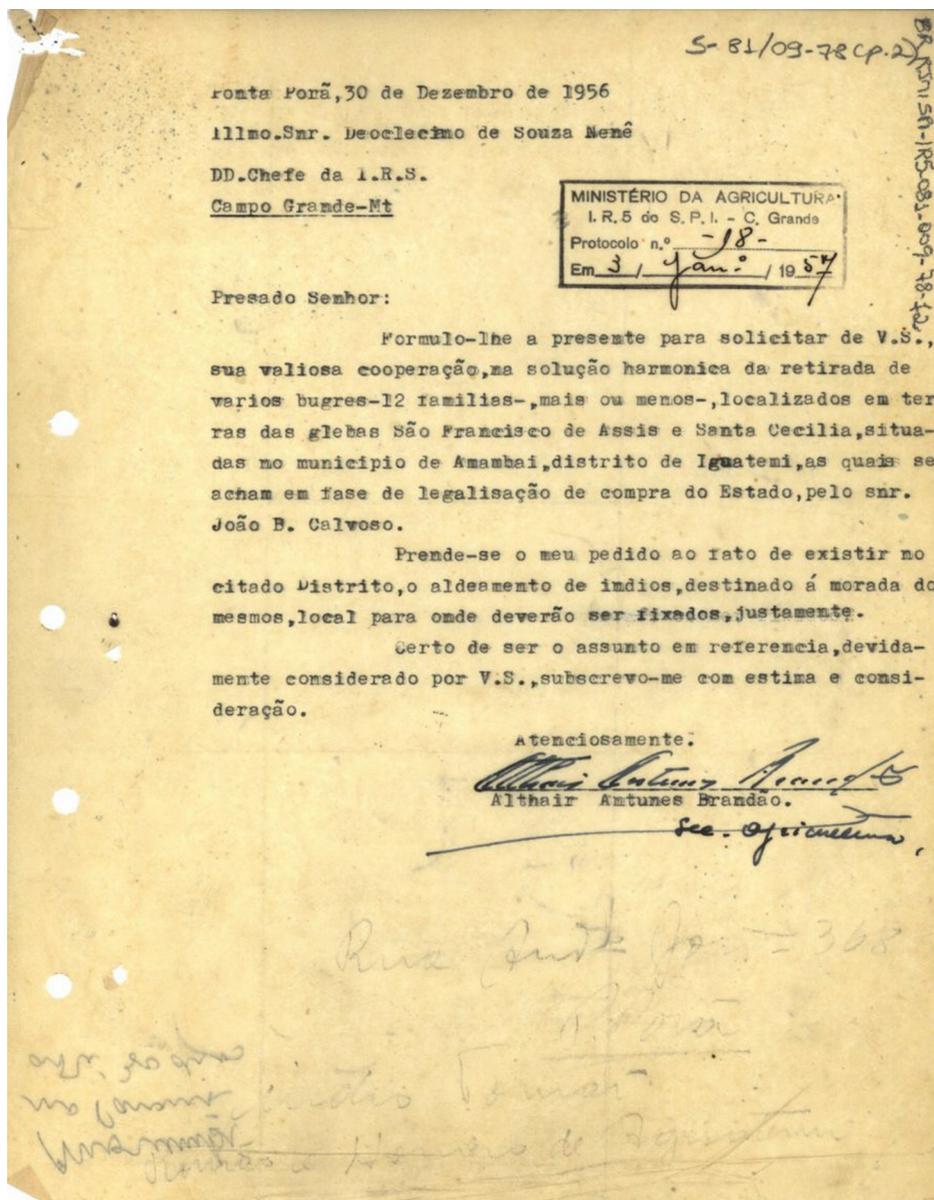
Também há relatórios, ofícios, memorandos e outras correspondências oficiais sem periodicidade estabelecida, abordando questões como extensão territorial das áreas indígenas e o desrespeito aos seus limites pelos regionais, bem como a retirada de famílias indígenas de determinados locais e sua transferência para áreas reservadas pelo SPI, como forma de liberar terras para requerentes não indígenas, como demonstram os Documentos 2 e 3, respectivamente.

Documento 2 - Protesto, elaborado pelo Encarregado do Posto Indígena Benjamin Constant, contra requerimento de parte da área indígena de Sassoró por não índios.



Fonte: OLIVEIRA, V. N. Encarregado do Posto. [Protesto] 20 set. 1958, Amambai. 1 f. Protesta contra requerimento de terras. SPI, 5ª I. R., Posto Indígena Benjamin Constant, caixa 01, planilha 05, p. 40. Cópia no Centro de Documentação Indígena Teko Arandu/NEPPI/UCDB.

Documento 3 - Solicitação enviada ao chefe da 5ª Inspetoria Regional, para transferência de famílias indígenas para área reservada, com vistas a liberar terras para compra por não indígenas.



Fonte: BRANDÃO, A. A. [Carta] 30 dez. 1956, Ponta Porã [para] Deocleciano de Souza Nenê, Chefe da 5ª Inspetoria Regional, Campo Grande. 1 f. Solicitação de transferência de famílias indígenas. SPI, 5ª I. R., Posto Indígena Benjamin Constant, caixa 01, planilha 09, p. 108. Cópia no Centro de Documentação Indígena Teko Arandu/NEPPI/UCDB.

Outros documentos fornecem indícios sobre diversas relações (ora amistosas, ora conflituosas) com a população não indígena do entorno. Dessa forma, pontuam inclusive temas como exploração compulsória da mão de obra e violências praticadas contra os indígenas. O Documento 4 demonstra que, a despeito da exploração (ou mesmo para tentar justificá-la), os indígenas ainda eram alvos de inúmeras discriminações por parte dos regionais. Essas representações negativas sobre a população indígena arraigaram-se no senso comum e persistem até a atualidade como estereótipos racistas. Por outro lado, o mesmo memorando revela a iniciativa indígena de reclamar ao SPI, cobrando do órgão medidas para solucionar o problema.

Documento 4 - Comunicado, do Encarregado do Posto Indígena Benjamin Constant, sobre as reclamações de um indígena acerca de trabalho escravo perpetrado pelos “civilizados”, que ainda difamam os indígenas; e solicitação de providências ao Chefe da 5ª Inspetoria Regional.

5-81/05-11

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA
I. R. 5 do S. P. I. - C. Grande
PROTOCOLO Nº. 1040
Em 17 de 12 de 1962

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA

M/M 105-
P. J. Benf. Boestant.
Em 18 12-1962
Ao Sr. chefe da S. P. I. 5

Comunico a v. s. para os devidos fins,
que hontem apresentou-se a este P. I. o Indio
Ubaldo Costelão, bap. da reserva "Pauçada",
que veio trazer ao meu conhecimento, diver-
sos abusos de civilizados naquela localidade,
este lugar naquelas zonas, que indios
videm escravizados, pelos civilizados
dizem que os indios não trabalham.

BR 8211 501.105.081.005-11-11

5-81/05-12

BR SPI-IR-5-081-005-12-11

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA

M/M 105

Mas se não trabalham, porque
têm como piães, é a desculpa a
desses aproveitadores, como não vão
doerem se pagam uma indignificação,
assim sendo, acho melhor no meu modo de
pensar, recolher esses pobres sofredores, as
suas terras e Colocar lá um encarregado
para tomar as providências a que o caso
vem exigindo. Sr. Chefe, no meu modo
de pensar é bom V. S. reforçar com
um ofício ao Sr. Delegado desta cidade
de Amambai, mandando abrir inqué-
rito a respeito desses abusos.

5-81/05-13

MINISTÉRIO DA AGRICULTURA

M/M 105-

que estão o Corrent, só assim ficará
esclarecido os casos de abusos para
com esses pobres índios sofredores, porque
estão há muitos anos abituados a esses
abusos largados e assim com um freio
como se diz, vai se acabando os abusos, a
esperança. Deicho aqui a referida commu-
nicação a seu digno critério.

Saudações

Jerônimo Silva Noqueira.

Enc. do Sr. J.

BR SPI-IR-5-081-005-13-11

Fonte: NOGUEIRA, J. S. Encarregado do Posto. [Memorando] 18 dez. 1962, Posto Indígena Benjamin Constant [para] Chefe da 5ª Inspeção Regional, Campo Grande. 3 f. Comunicado sobre as reclamações de um indígena. SPI, 5ª I. R., Posto Indígena Benjamin Constant, caixa 01, planilha 05, p. 16-18. Cópia no Centro de Documentação Indígena Teko Arandu/NEPPI/UCDB.

Há documentos em que os Chefes de Posto relatam problemas com os indígenas, tecem reclamações, discorrem sobre medidas punitivas e até pedem providências de seus superiores. Entre as medidas, estão prisões e transferências para outras Reservas, para junto de outras etnias, sem que o prisioneiro conhecesse seu destino, como apontam os Documentos 5, 6 e 7.

Documento 5 - Comunicado do Encarregado do Posto Indígena Benjamin Constant, sobre um caso de roubo de arame por indígenas.

5-81/09-36

Min 53
Sr. fur
Chefe da 5ª Inspeção do S.P.I.

DA AGRICULTURA
DEPARTAMENTO DE PROTEÇÃO AOS INDIOS
I. R. 5
P. I. - Benjamin Constant

Atendido, arquivado e
22-11-55
D. V. (Assinatura)

Posto Indígena Benjamin Constant
7 de Novembro de 1955

5º I. R. - Benjamin Constant
09-36-44

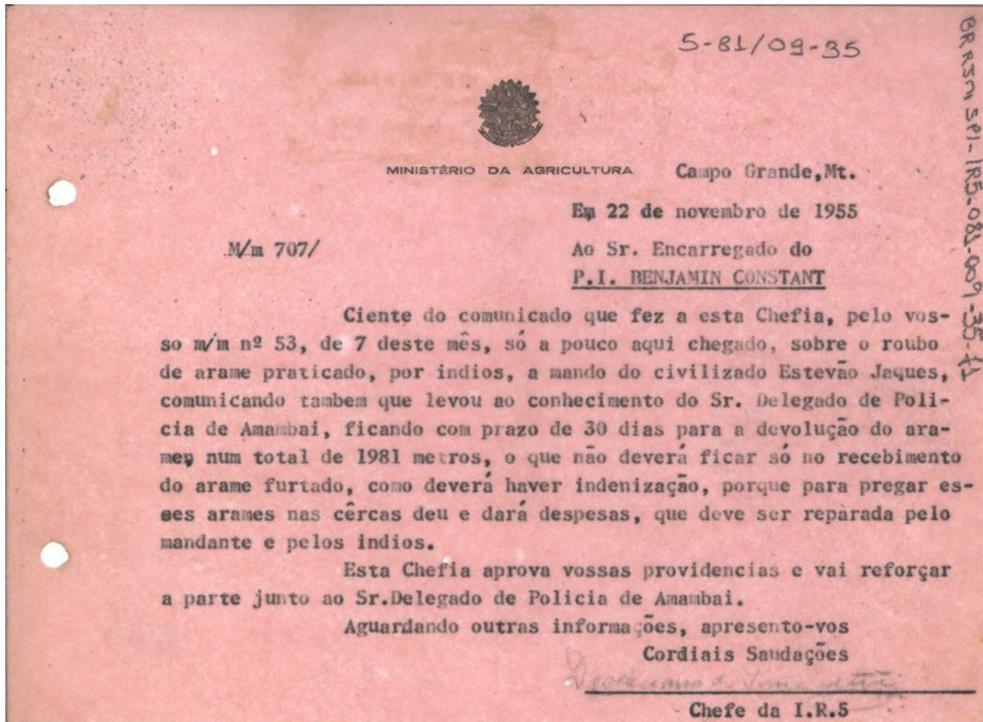
Levo ao conhecimento sua Chefia, que no dia 25 de outubro
p.p. verificou-se um roubo de arame, pertencente ao arameado
deste Posto, praticados pelos índios, Mario Louque, Adolfo Pereira, João
Gomes, Soares, Marcos Tera e Casuarina Nunes. Todos residentes neste
Posto, interrogados por mim, declararam que roubaram e vendiam o
produto do roubo aos civilizados. Entendo que, esse civilizado a tempo
vinha encorajando esses índios a roubar o arame, e propondo a com-
pra do mesmo. Foi o caso ao conhecimento do Delegado de Polícia em Bom-
bai, onde efetua a prisão do mandante do roubo, ficando em o prazo
de trinta dias para restituição de outro arame, no total de 1.981 metros.
Lendo o que se refere aguardo a resolução do caso.

Saudações
José Mendes Resende

5ª INSPETORIA REGIONAL
S. P. I.
PROTOCOLO N.º 1020
DATA - Em 19/11/55

Fonte: MENDES, J. Encarregado do Posto. [Memorando] 7 nov. 1955, Posto Indígena Benjamin Constant [para] Chefe da 5ª Inspeção Regional, Campo Grande. 1 f. Comunicado sobre um caso de roubo. SPI, 5ª I. R., Posto Indígena Benjamin Constant, caixa 01, planilha 09, p. 47. Cópia no Centro de Documentação Indígena Teko Arandu/NEPPI/UCDB.

Documento 6 - Comunicado do Chefe da 5ª Inspetoria Regional sobre as providências em relação ao caso de roubo de arame.



Fonte: NENÊ, D. S. Chefe da 5ª Inspetoria Regional. [Memorando] 22 nov. 1955, Campo Grande [para] Encarregado do Posto, Posto Indígena Benjamin Constant. 1 f. Comunicado sobre providências em caso de roubo. SPI, 5ª I. R., Posto Indígena Benjamin Constant, caixa 01, planilha 09, p. 46. Cópia no Centro de Documentação Indígena Teko Arandu/NEPPI/UCDB.

Documento 7 - Comunicado do Chefe da 5ª Inspetoria Regional sobre prisão de dois indígenas e sua transferência para áreas de outras etnias.

5-81/09-34

BR 185-081-009-37-41



MINISTÉRIO DA AGRICULTURA Campo Grande, Mt.

M/M -589/

Em 14 de setembro de 1955

Ao Sr. Encarregado do

P.I. BENJAMIN CONSTANT

A Diretoria de nosso Serviço aprovou a sugestão de serem transferidos os índios criminosos, que vieram da Aldeia de Sassoró, para virem - um para o P.I. Burití, outro para o P.I. Alves de Barros, para cuja transferência esta Chefia está tomando as providências necessárias como seja as passagens daí á Ponta Porã, e de desta á esta, devendo esses índios virem acompanhados pelo Auxiliar de Sertão Estanislau Nunes de Oliveira, vindo este servidor já prevenido para ficar, atendendo um dos Postos que seus atuais encarregados vão entrar em gozo de licença, sendo dles: Burití e Capitão Vitorino, será no qual primeiro se faça necessário, em virtude desta Chefia não ter outro servidor que responda pelo expediente desses Posto, depois voltará para esse.

5-81/09-37 (p.2)

BR 185-081-009-37-41



MINISTÉRIO DA AGRICULTURA

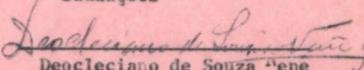
M/M

Deveis portanto, estarem aguardando á designação do dia e instruções para essa viagem de vinda.

Será de bom alvitre não dar a conhecer aos índios, afim de se evitar a fuga dos mesmos. Na vespera mandará se apontarem para virem a serviço em Ponta Porã ou no P.I. Francisco Horta em Dourados.

Sendo o que se oferece no momento, apresento-vos

Saudações



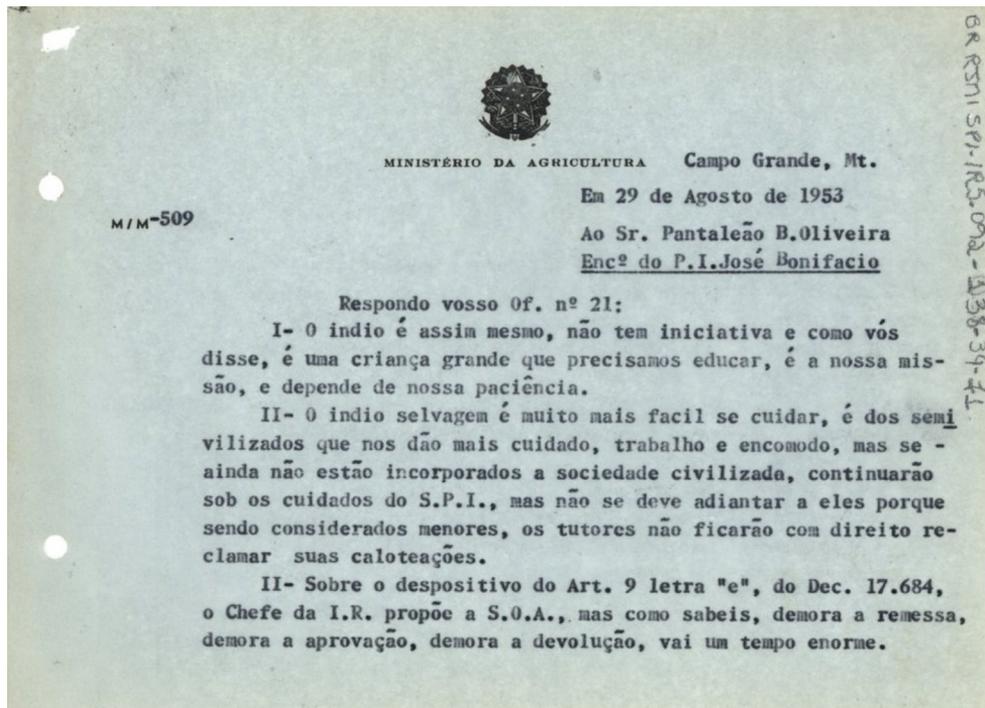
Deocleciano de Souza "ene"

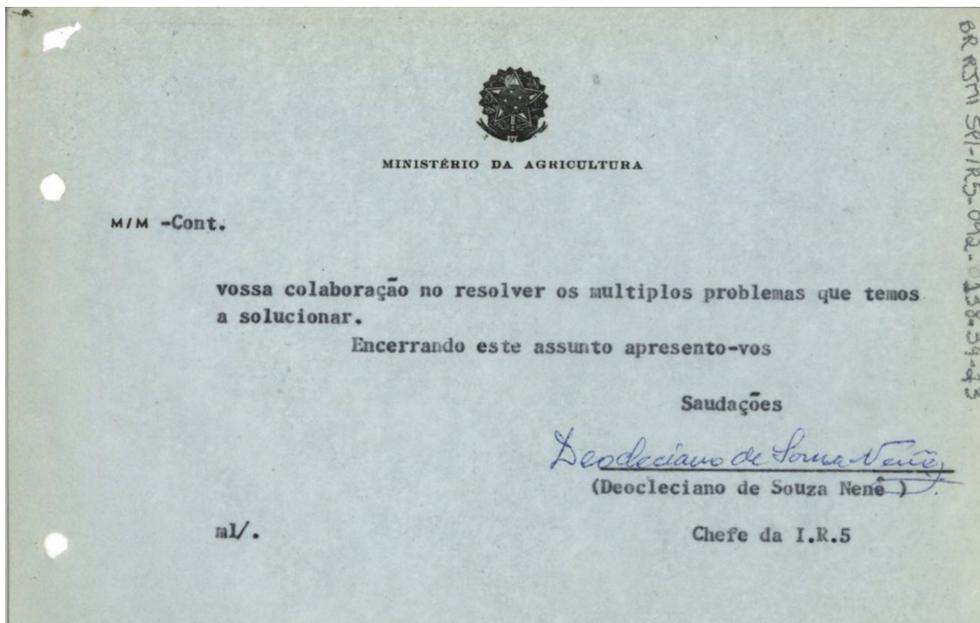
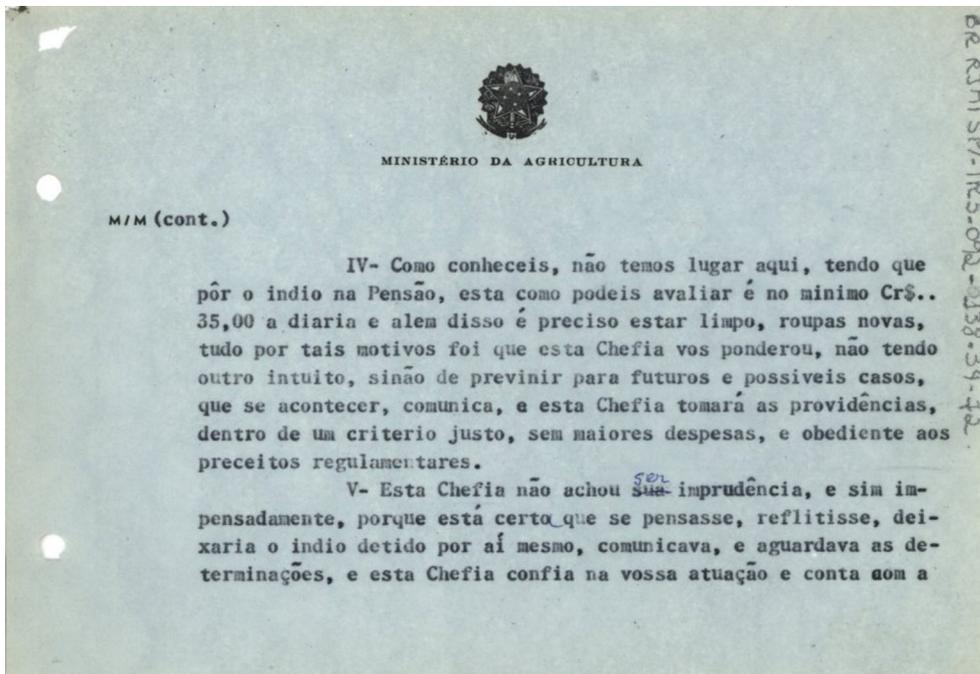
Chefe da I.R.5

Fonte: NENÊ, D. S. Chefe da 5ª Inspetoria Regional. [Memorando] 14 set. 1955, Campo Grande [para] Encarregado do Posto, Posto Indígena Benjamin Constant. 2f. Comunicado sobre prisão de dois indígenas e sua transferência para áreas de outras etnias. SPI, 5ª I. R., Posto Indígena Benjamin Constant, caixa 01, planilha 09, p. 48-49. Cópia no Centro de Documentação Indígena Teko Arandu/NEPPI/UCDB.

Ainda dentre os documentos em que os Chefes de Posto relatam problemas com os indígenas, é possível perceber as representações que os funcionários do órgão indigenista tinham acerca dos indígenas, muitas delas evadidas de preconceitos e marcadas pelo paradigma assimilacionista e tutelar da época, como atesta o Documento 8.

Documento 8 - Considerações do Chefe da 5ª Inspetoria Regional sobre detenção de um indígena, explicando que os índios precisam da tutela do SPI enquanto não são incorporados pela “sociedade civilizada”.





Fonte: NENÊ, D. S. Chefe da 5ª Inspetoria Regional. [Memorando] 29 ago. 1953, Campo Grande [para] Pantaleão B. Oliveira, Encarregado do Posto, Posto Indígena José Bonifácio. 3f. Considerações sobre detenção de um indígena. SPI, 5ª I. R., Posto Indígena José Bonifácio, caixa 16, planilha 138, p. 60-62. Cópia no Centro de Documentação Indígena Teko Arandu/NEPPI/UCDB.

Por outro lado, mesmo constituindo-se como documentos elaborados no âmbito da organização estatal, esses materiais evidenciam a ação indígena, que frequentemente aparece nos relatórios sob a forma de subversão, insubordinação ou desobediência, como demonstram os Documentos 5, 6, 7 e 8. Assim, esses relatórios, ofícios e memorandos, se lidos em uma perspectiva crítica, demonstram o protagonismo indígena e as contradições da política indigenista desse período, ao contrário do que muitos de seus autores pretendiam.



escrito
indígena

Aldeia Bálsamo, Rochedo, MS: olhar de um filho seu

Aldeia Bálsamo, Rochedo, MS: a look from your son

Gleison Vasconcelos Figueiredo¹

DOI: [http://dx.doi.org/10.20435/2359-1943-2016-v.16-n.30\(08\)](http://dx.doi.org/10.20435/2359-1943-2016-v.16-n.30(08))

Sou Gleison Vasconcelos Figueiredo, acadêmico do curso de História da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), mas, antes disso, sou Gleison Vasconcelos Figueiredo, membro da comunidade Terena da Aldeia Bálsamo, localizada na zona rural de Rochedo, MS.

O texto a seguir é parte do resultado final da pesquisa que embasou meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para a graduação em História. Entretanto o relato a seguir construiu-se a partir da necessidade de registrar e apresentar a história do meu povo, que até então não tinha nenhum escrito oficial que pudesse garantir a materialização da trajetória das pessoas responsáveis pelo surgimento da comunidade à qual pertença.

Por meio das entrevistas que realizei com os anciãos Abadio José de Souza e Leovaldo José Maciel, cheguei a um ponto essencial para o desenvolvimento da pesquisa: foi-me dito que, durante primeira década do século XX, chegaram às margens do Córrego Bálsamo, afluente do Rio Jatobá, em Rochedo, município do estado de Mato Grosso do Sul, as primeiras famílias da Aldeia Bálsamo. De acordo com as informações do senhor Abadio José de Souza, essas famílias constituíram a Aldeia Jatobá, por estar próxima ao Rio Jatobá. As primeiras famílias da comunidade foram as famílias do senhor Laudelino José de Souza, que se casou com a senhora Petronília Loureiro Figueiredo e foi o primeiro cacique da aldeia, e do senhor Manoel Inácio de Souza, casado com a senhora Maria das Dores e avô da Senhora Petronília.

¹ Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil

Sobre o autor:

Acadêmico do curso de História da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). E-mail: gleisonvasconcelos@gmail.com

Segundo relato do senhor Leovaldo José Maciel, irmão por parte de pai da senhora Petronília e meu avô paterno, os fundadores da Aldeia Bálamo saíram do município de Nioaque, estado do Mato Grosso Sul. Durante nossa conversa, ele menciona que a migração para Rochedo, MS foi motivada por questões de emprego, uma vez que os indígenas sofreram com a ocupação de suas terras por fazendeiros no momento pós-guerra do Paraguai, situação que obrigou índios de diversas etnias a se apresentarem aos novos proprietários rurais do estado para oferecer sua força de trabalho.

Tanto o senhor Abadio José de Souza quanto meu avô, o senhor Leovaldo José Maciel, afirmam que os primeiros indígenas que se instalaram no local onde se localiza a Aldeia Bálamo se depararam com um ambiente natural preservado, apesar de já estar nas mãos de fazendeiros. Em ambos os relatos, os indígenas descrevem o local como uma região de mata fechada onde se encontravam todos os tipos de animais que o cerrado abriga. Abadio e Leovaldo afirmam que o ambiente da região onde moram foi transformado em um grande pasto para criação de gado e para a plantação de lavouras, contando com a ajuda de seus pais e deles mesmos, pois se tratava do único trabalho disponível aos indígenas e, conseqüentemente, da única maneira de manter suas famílias.

Outro desafio enfrentado pelos indígenas foram as subdivisões das terras onde haviam criado um novo território que começaram a ser divididas, com isso, as famílias que se espalhavam por um amplo espaço começaram a ser retiradas de suas casas. Algumas pessoas decidiram procurar oportunidades em outros municípios do estado, inclusive na capital; já aqueles que resolveram ficar foram cada vez mais limitados.

A chegada dos Terena em território rochedense se deu aos poucos. Trata-se de um movimento que se deu gradativamente e que, inicialmente, fez com que os indígenas habitassem outras regiões do município antes de se fixarem onde hoje é a Aldeia Bálamo.

No pedaço de terra que foi concedido às famílias de indígenas que se instalaram na Aldeia Bálamo foram estruturadas casas que, naquela época, eram feitas sobre alicerces de troncos de árvores de grande porte, como Aroeira e Angico. As paredes eram feitas a partir do tronco da Macaúba² e telhado de capim Sapé.

² A Macaúba (*Acrocomiaaculeata*) é uma palmeira que alcança até 25 metros de altura e possui espinhos longos e pontiagudos que pode ser encontrada em quase todo o Brasil e pode ser conhecida como Bocaiúva, Macaiba, Coco-baboso e Coco-de-espinho. Disponível em: <<http://www.cerratinga.org.br/macauaba/>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

Os indígenas que chegaram a Rochedo estabeleceram uma relação pacífica com os fazendeiros da região onde passaram a viver. No entanto essa relação se deteriorou com as gerações seguintes. Quando houve as divisões da terra do senhor Limírio Alves Rabelo, herdeiro de uma das fazendas que fazem divisa com a Aldeia Bálamo, este concedeu uma pequena porção de terra aos meus bisavós e aos que moravam na Aldeia Bálamo. Por questões de herança, a aldeia ficou dentro das terras do senhor Júlio Honostório de Rezende, que manteve uma relação de boa vizinhança com os indígenas.

Com a morte de Júlio Honostório de Rezende, o senhor Valter Rezende se tornou o dono da área onde está localizada a aldeia, este, por sua vez, pouco fez para prejudicar os indígenas. Porém, o senhor Abadio e meu avô, senhor Leovaldo, relatam momentos de conflitos indiretos com os fazendeiros, entre os quais houve a necessidade de os indígenas terem de se deslocar até Brasília para defender o seu território. Sobre isso, os anciãos entrevistados descrevem a viagem realizada como longa e cansativa e destacam que tiveram de conversar com pessoas que pediram provas de seu pertencimento à etnia Terena.

Em termos de trabalho, houve a necessidade trabalhar para os donos de fazenda sob o acordo de porcentagem, no qual os índios trabalhavam em troca de parte da produção. Os homens trabalhavam na roça com suas mulheres, sendo que algumas trabalhavam com serviços domésticos nas sedes e faziam produtos como queijo e doces variados.

Para complementar a porcentagem da colheita que recebiam do fazendeiro por terem trabalhado a terra, os indígenas mantinham atividades de caça e pesca, uma vez que a região, nesse período, encontrava-se mais preservada que nos dias atuais. Entre as mencionadas atividades de complementação, a pesca foi de fato a mais valorizada, já que a aldeia havia se erguido às margens de um córrego, além de ter os rios Jatobá e Baeta a poucos quilômetros de distância.

Comparando o meio de vida das primeiras gerações dos indígenas Terena de Rochedo com os atuais, nota-se que já não há uma exploração como antes, mesmo assim as “empreitas” oferecidas por fazendeiros ainda são uma complementação para suas rendas. Além disso, já não se pode contar tanto com as atividades de complementação (caça e pesca), que foi limitada pela poluição do córrego Bálamo e pela proibição a prática da caça, além do desmatamento para a formação de pastos para criação de gado.

Com as limitações impostas, os indígenas sentiram necessidade de fazer parte de cadastros de programas sociais, como cestas básicas oferecidas pelo governo estadual e o “Bolsa família” do governo federal. Para complementar e manter a situação financeira, a maioria dos homens ainda trabalha para

os proprietários das fazendas que cercaram a comunidade indígena. Com a extensão territorial a que estão limitados, os indígenas pouco colhem de suas terras. Mandioca, milho e abóbora são os poucos alimentos que as famílias plantam em seus respectivos quintais e que complementam sua alimentação.

Observando aspectos culturais, percebe-se as extremas modificações que sofremos em relação a nossa cultura original. Muitos não conhecem os passos da “Dança da Ema” ou as histórias de como os Txanés-Guaná foram obrigados a sair do Exiva e vir habitar esta região, muito menos de como os *purútuyes* exploraram a mão de obra dos antigos Chanés. Isso é tão verdade que eu mesmo só tomei conhecimento da história indígena após meu ingresso na universidade.

Os indígenas que deram início à formação da aldeia Bálamo sofreram com a intensa relação existente entre os indígenas e os não índios. Quando chegaram à região onde estamos, já tinham o português como língua principal, mesmo conhecendo o dialeto falado por nossos antepassados. Como o português se tornou essencial para a sobrevivência dos indígenas, houve pouca preocupação em se transmitir o idioma Terena para as gerações seguintes, ocasionando o rápido enfraquecimento da cultura linguística.

Como habitante da Aldeia Bálamo, presenciei o enfraquecimento da cultura entre os Terena de Rochedo e a não transmissão dos antigos costumes, que teve como consequência uma aldeia com crianças e jovens que desconhecem completamente a língua e a história de seus antepassados. Porém a falta de conhecimento em relação à cultura não afeta apenas os indivíduos da atual geração infanto-juvenil, os adultos têm conhecimento de poucas palavras no idioma Terena e não praticam nenhum tipo de dança ou ritual característico da nossa etnia, enquanto os mais velhos se fecham e mantêm as antigas práticas culturais encarcerada em suas memórias.

A religiosidade Terena foi substituída pelo protestantismo, que, além de sufocar o pouco que ainda restava da cultura Terena original, que faziam a mim e a todos que cresceram comigo temerem alguns seres sobrenaturais, fez com que muitos indígenas parassem de praticar atividades recreativas comuns, tais como os bailes que eram realizados nas dependências da aldeia.

Atualmente há uma igreja de cunho protestante construída em alvenaria nas dependências da aldeia, o que indica a descaracterização da cultura religiosa há muito praticada pelo povo Terena. Essa igreja promove cultos duas vezes por semana e constantemente recebe fiéis da área urbana e de municípios vizinhos a Rochedo, incluindo a capital do estado de Mato Grosso do Sul: Campo Grande.

A aldeia não apresenta mais as antigas casas cobertas por capim sapé, que fora substituído pelas telhas de amianto, mas as paredes ainda são feitas a partir do tronco da Macaúba. Além disso, cada residência possui um banheiro externo, estruturado em alvenaria com água encanada proveniente de um poço artesiano perfurado na área mais alta da aldeia.

Na primeira década do século XXI, grandes mudanças ocorreram na infraestrutura da nossa aldeia. Por volta de fins de 1999 e início de 2000, a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), por meio de suas atribuições, providenciou que fosse perfurado um poço artesiano e que fosse instalada uma rede de distribuição de água tratada. Foi construído um alojamento para que fosse instalada a bomba automatizada que permite o abastecimento das residências, que, nesse período, eram 14.

Em 2006, a prefeitura do município de Rochedo, Mato Grosso do Sul, fazendo uso de recursos específicos, promoveu a instalação e distribuição da rede elétrica para as residências e instalando iluminação pública, por cuja manutenção ainda se responsabiliza.

Houve ainda construção de um posto de atendimento médico, que recebe a equipe itinerante de saúde do município duas vezes por mês, para a realização de consultas, entre outras atividades necessárias a manutenção da saúde dos Terena. Essa obra foi concluída em fins de 2005 e início de 2006 e abrange uma sala para pré-consultas com banheiro exclusivo, uma sala para a realização da consulta médica, também com banheiro exclusivo, uma cozinha, dois banheiros voltados ao público e uma varanda espaçosa para que todos possam esperar pelo atendimento.

Equipamentos básicos como balanças para adultos e para bebês, maca, mesas e cadeiras, armário com arquivos dos pacientes estão disponíveis aos indígenas, além de geladeira, fogão a gás e os equipamentos para manutenção do espaço, como os materiais de limpeza e o cortador de grama.

A construção mais recente também envolve parceria com a prefeitura e foi concluída em 2011. Trata-se de um salão coberto direcionado para realização de reuniões e eventos da comunidade. Possui uma cozinha equipada com um fogão industrial de porte pequeno e uma pia. Além da cozinha, o espaço abrange dois banheiros e uma churrasqueira.

Apesar da infraestrutura que possui, a aldeia ainda se limita a um espaço muito pequeno, onde não se colhe para todos, e o que se colhe é somente para a subsistência. O não reconhecimento de um território oficial dos indígenas Terena de Rochedo não permite uma produção em escala maior que aquilo que se pode colher em um quintal.

Foi essa mesma falta de espaço que levou muitos indígenas a saírem da aldeia e migrarem para a área urbana ou para fazendas de outros municípios, afinal, se não é possível produzir além daquilo que os quintais permitem, como se fará para sustentar uma família composta por seis ou mais membros?

São comuns, entre os indígenas adolescentes, histórias de como seus pais os obrigaram a tomar algum tipo de chá de alguma erva para curar algum tipo de dor ou incômodo físico. O mais conhecido dos jovens é o boldo, planta usada para tratar de desconfortos estomacais, do qual, particularmente, não gosto muito.

Porém a saúde dos indígenas recebeu, por muito tempo, apoio da FUNASA (Fundação Nacional de Saúde) que atuava na aldeia por meio da SESAI (Secretaria de Saúde indígena) desde 1998, mantendo um agente de saúde indígena dentro da aldeia e que, a cada período de quinze dias, coordenava o encaminhamento de indígenas ao município de Rochedo para a realização de consultas médicas entre outras atividades desse aspecto.

Atualmente a aldeia recebe uma equipe de saúde itinerante do município composta por um médico clínico geral e enfermeiras (os). Essa equipe promove consultas e distribui medicamentos, além de oferecer encaminhamentos para exames que devem ser realizados na capital.

As visitas da equipe de saúde do município foram um grande avanço para a questão da saúde dos indígenas, uma vez que não precisam mais se deslocar, contra sua vontade, no caso dos anciãos, até o município, a não ser por um caso de emergência ou por ser algo que deve ser realizado na unidade de saúde municipal, como ocorre com as coletas de material para realização de exames.

Os indígenas ainda possuem o atendimento de um agente de saúde local e membro da comunidade indígena, este deve realizar visitas às residências periodicamente e manter-se atualizado em relação ao estado de saúde de todos. O agente de saúde ainda é responsável por comunicar o município sobre emergências e deve solicitar um veículo da unidade de saúde sempre que necessário. É preciso citar que atualmente o contrato do agente de saúde da aldeia foi terceirizado, não estando sob o comando da Secretaria de Saúde Indígena, e sim por uma empresa à parte.

A educação das crianças da Aldeia Bálamo sempre foi a educação tradicional não indígena; desde que tivemos acesso à escola jamais houve qualquer relação com ensinamentos voltados para a cultura Terena, nem mesmo por parte dos nossos pais.

A geração considerada neta dos fundadores estudou, em sua grande maioria, em uma escola rural estruturada pela gestão municipal da década de 1980, e os que frequentaram essa escola rural estudaram apenas até a terceira ou quarta série do Primeiro Grau, o que corresponde atualmente ao quinto e sexto ano do Ensino Fundamental, respectivamente.

O nível educacional alcançado por esses indígenas é resultado das necessidades que passaram em seu “tempo de escola”. Fica claro nos relatos que aqueles que cresceram dentro da aldeia não tiveram escolha senão deixar os estudos para auxiliar seus pais nas lavouras. Porém é preciso esclarecer que apenas uma parcela dos indígenas passaram por isso e que uma segunda teve a oportunidade de estudar na escola estadual do município de Rochedo, e estes tiveram a possibilidade de terminar o Segundo Grau, que corresponde ao atual Ensino Médio.

As oportunidades da minha geração não se comparam à descrita acima, uma vez que os nossos pais adquiriram consciência da importância da educação formal. Além disso, eu e os que cresceram comigo tivemos acesso a uma escola municipal que oferece o Ensino Fundamental completo e a uma estadual com os três anos do Ensino Médio, assim como nossas atuais crianças e adolescentes estão tendo agora.

Além de uma escola com boa estrutura e um corpo docente com grau superior de estudo, os indígenas, junto a todas as outras pessoas que compunham a zona rural de Rochedo, puderam contar com a disponibilidade de transporte gratuito para deslocar os estudantes até o município, onde, três vezes por semana, passavam o dia todo na escola, sistema que, alterado em 2007, ano em que eu passei da 5ª série para o 7º ano, e mesmo ano em que os alunos passaram a frequentar a escola todos os dias durante meio período.

Essa diferença de oportunidades entre uma geração e outra tornou possível a minha ascendência intelectual e profissional, assim como a outros que vieram depois de mim, pois foram essas possibilidades que garantiram o ingresso de uma geração da nossa comunidade no Ensino Superior.

A estruturação da Aldeia Bálamo de Rochedo, Mato Grosso do Sul, se deu por motivos já conhecidos de estudiosos dessa área, a desterritorialização; no caso das famílias que formaram a comunidade indígena de Rochedo, os motivos não se diferenciam.

Para concluir, faz-se necessário destacar que a pesquisa proporcionou uma recuperação histórica da minha comunidade e me ajudou a compreender a trajetória e as lutas enfrentadas pela minha comunidade, a Aldeia Bálamo, que até então era mantida apenas na memória daqueles que vivenciaram todos

os momentos de trabalho e da busca pela manutenção da nossa aldeia. E ousou ainda destacar que minha pesquisa fez-se necessária para evidenciar ainda mais a grande perda cultural que sofremos ao seguir as exigências daqueles que não hesitaram em inferiorizar o modo de vida e a dignidade dos povos indígenas, o que era um dos objetivos deste pesquisador indígena.



iconografia

Uma apresentação iconográfica dos rituais religiosos/culturais Terena na Aldeia Buriti, MS

A iconographic representation of religious/cultural rituals in Terena Buriti Village, MS

Eder Alcântara Oliveira¹

DOI: [http://dx.doi.org/10.20435/2359-1943-2016-v.16-n.30\(09\)](http://dx.doi.org/10.20435/2359-1943-2016-v.16-n.30(09))

Resumo: Por meio de fotografias registradas no cotidiano dos Terena da Aldeia 'Buriti' do município de Dois Irmãos do Buriti, no estado de Mato Grosso do Sul, e de um trabalho etnográfico na aldeia onde nasci e vivo até hoje, propus contar um pouco da história e significados destas manifestações culturais e religiosas que permanecem na aldeia. O Xamanismo é o ritual ao qual a comunidade recorre em busca de energias benéficas e também a partir do qual a comunidade recebe a proteção de seus ancestrais. Além da presença da religião tradicional, a devoção ao novo credo lhes trouxe a fé no santo adotado pela comunidade: São Sebastião, o qual festejam e pagam suas promessas todos os anos em data festiva. Toda a prática da tradição Terena define ser este um povo que preserva suas raízes, mesmo adotando os valores culturais de fora. Por meio deste sincretismo, os Terena da Aldeia Buriti vêm resignificando a sua cultura de forma a mantê-la.

Palavras-chave: religiosidade; xamanismo; tradição.

Abstract: Through recorded photos in the daily lives of Terena from 'Buriti' Village, in Dois Irmãos do Buriti municipality, Mato Grosso do Sul state, as well in ethnographic work in the village where I was born and live since then, I proposed to tell about the story and cultural and religious manifestation meanings that remain there. The Shamanism is a ritual that the community appeals to get beneficial energy and also receives protection of their ancestors. Besides their traditional religion, devotion to new belief has brought them faith in the holy adopted by community: San Sebastian, who they celebrate and pay promises every year in festive day. All Terena tradition practices demonstrate they preserves their origins, in spite of cultural values from outside. Through the sincretism, the Terena from this village are reframing their culture in order to keep it.

Key words: religiosity; shamanism; tradition.

Sobre o autor:

Eder Alcântara Oliveira: Terena da Aldeia Buriti, município de Dois Irmãos do Buriti, MS. Graduado em História pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Mestrado em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: ederburiti@gmail.com

¹ Prefeitura Municipal de Dois Irmãos do Buriti, Mato Grosso do Sul, Brasil.

As danças para os Terena da Aldeia Buriti são momentos festivos e de alegria, apesar de que, na dança do *Kipae*², ou ‘dança da ema’, que representa os Terena presentes na Guerra do Brasil com o Paraguai, demonstram as estratégias que praticavam e praticam para enfrentar os inimigos.

A Guerra do Paraguai é atualmente representada pela dança *Kipae* em uma das atividades culturais dos Terena da Aldeia Buriti. Foi denominada de “bate pau” quando os primeiros brancos chegaram a nossas aldeias e a ela assistiram. Perceberam que o ritual era acompanhado por duas fileiras de homens, e o instrumento utilizado nas mãos dos Terena eram paus. Daí então “dança do bate pau”.

Buscando informações com os anciões da comunidade, soube que essa dança nunca se chamou “bate pau” na língua nativa, mas sim *Kohixoti Kipae*, podendo ser traduzida em português como “dança da ema”. É representada por dois grupos: os *Súkirikiono* (conhecidos como índios calmos) e os *Xúmono* (tidos como mais bravos). A dança também é composta pelo som de um tambor, instrumento feito com o couro de caça e de madeira; e o pife, instrumento de sopro feito de bambu, com som idêntico à flauta. Atualmente essa dança é apresentada por homens ou crianças, do sexo masculino, ou seja, somente os homens podem dançá-la. As mulheres possuem a sua própria dança, denominada de *Siputrena*.

As tintas que usamos são extraídas do jenipapo, carvão, cinzas e urucum, que são as cores azuis, esbranquiçada, vermelha e preta. Os colares são variados, feitos com sementes, dentes, ossos e unhas de animais. As saias são fibras resistentes e flexíveis das folhas do buriti. No princípio, essas vestimentas eram realizadas com penas de ema. No entanto, com a conscientização da necessidade da preservação da fauna e da flora, haja vista a diminuição desses recursos nos territórios ocupados por não índios, essas vestimentas foram substituídas pelas fibras do buriti.

A *dança da ema* era reconhecida como um ritual festivo dentro das aldeias para comemorar a boa caça, cerimônias de casamento, colheitas férteis etc. Nessas ocasiões, os dois grupos existentes nas comunidades, *súkirikiono* e *xúmono*, se reuniam e, caracterizados, saíam de casa em casa dançando. Levavam até o centro da aldeia, onde faziam o ritual, tudo o que tinham conseguido de importante para a comunidade e tudo que tinham conseguido de fertilidade, como produtos da roça (milho, mandioca, abóbora etc.). A partir daí, começavam a dançar, e toda a comunidade participava da cerimônia, pois era um dia de alegria e agradecimento ao pajé, quem os abençoava antes

² Dança da ema ou a dança do bate pau.

de irem à caçada e também abençoava as plantações para uma boa colheita. Assim todos viviam relacionados com a terra e a espiritualidade Terena até passarem a viver as atuais mudanças causadas no e pelo mundo dos brancos.

Na Aldeia Buriti é frequente a prática dessa dança. Seguem quase o sistema tradicional, pois esse ritual é realizado quando se consegue algo importante para o desenvolvimento da comunidade e também quando as autoridades públicas vão à aldeia (prefeitos, governadores, autoridades militares etc.). Este é um ato de agradecer o que eles trazem de melhoria para a comunidade. Outra representatividade que essa dança tem é o pós-guerra do Paraguai.

DANÇAS

Dança Kipaé



Para que os soldados paraguaios não percebessem que os Terena estavam em grande quantidade de guerreiros, eles pisavam um sobre o rastro dos outros parentes que iam à frente. Esta estratégia é encenada logo no início da dança, conhecida como *Kóho*, o *passo do jaburu*, uma ave que anda tranquilamente quase sem fazer barulho, mudando um passo por vez. Assim eram os Terena, que andavam em fileira sobre o rastro do outro, fazendo com que os paraguaios pensassem que estavam em uma única pessoa. Quando

menos os invasores esperavam, já estavam cercados pelos indígenas. Por isso, o gingado da dança, quando os homens mexem o corpo de um lado para o outro, vem mostrar quando eles eram recebidos por arma de fogo e tinham que se esquivar da artilharia inimiga.

Outra representação dos combates entre Terena e paraguaios também está apresentada na dança. Isso é feito quando os dois grupos da dança, as duas metades, começam a bater as taquaras umas com as outras. Este era o momento de luta corpo a corpo. Ocorre que a dança com o arco e flecha é descrita como a forma com que os Terena atacavam os paraguaios. Esta foi uma das maneiras utilizadas pelos anciões para explicar de um jeito prático, objetivo e direto, para que toda a comunidade da aldeia tivesse conhecimento, sobre como foi o enfrentamento dos paraguaios pelos Terena.

O *Kipaé* é relevante também para compreender os desdobramentos da guerra e os motivos de, nos dias de hoje, os Terena aldeados terem de viver em pequenas *ilhas* de terra, as reservas ou terras indígenas. Elas estão espalhadas em diversos municípios sul-mato-grossenses, como Miranda, Aquidauana, Anastácio, Sidrolândia, Dois Irmãos do Buriti, Nioaque e Dourados. Também há famílias Terena vivendo em aldeias no estado de São Paulo e Mato Grosso, localidades para onde foram levadas na primeira metade do século XX pelo antigo Serviço de Proteção ao Índio (SPI). E ainda há várias residindo em bairros da cidade de Campo Grande.

Dança *Siputrena*



Siputrena é a dança apresentada só pelas mulheres Terena. As mulheres dançam para homenagear os guerreiros ao chegarem após uma batalha contra o inimigo, ao retornar da caçada trazendo a carne para alimentar a família. Hoje ela é dançada para também festejar as datas importantes da comunidade, tal como a dança masculina. E também para que a sociedade *purútuye* possa entender, através da dança, que somos Terena e estamos apresentando a nossa cultura para vocês!

Veriana Alves Alcantara, de 64 anos, da etnia Terena discorre que:

Nós dançamos a *Siputrema* para mostrar a nossa cultura e ainda passar para as jovens compreender a importância da nossa cultura para a aldeia toda! Somos Terena temos que apreender tudo sobre a nossa cultura ela é como ar que respiramos, sem ela morremos!

XAMANISMO E SINCRETISMO RELIGIOSO

Semana cultural Aldeia Buriti



Os rituais de pajelança estão presentes no cotidiano da Aldeia Buriti, e as famílias os procuram para tratarem dos problemas de saúde. Na semana santa, especificamente na sexta-feira, os pajés preparam a sua tenda com uma cobertura branca, e os alicerces são pintados de cor azul e vermelho em forma de uma serpente enroscada na madeira que sustenta a tenda.

A partir das 18h, a pajé inicia os trabalhos chacoalhando o *Itaaka* (purungo) e começa a cantar na língua Terena, chamando os ancestrais para que

possam benzer todos ali presentes; após, ela começa a falar sobre o que pode acontecer na aldeia se a comunidade não estiver atenta.

Após um intervalo de aproximadamente duas horas, ela volta a bater o purungo. Passando alguns minutos os ancestrais começam a chamar um a um para ser bento, a pajé passa a pena de ema na frente e nas costas de cada um e bate o purungo. Como ela fala na língua Terena, sempre tem um intérprete para falar o que a pessoa precisa fazer para sarar ou outras recomendações para se livrar de energias ruins. Assim a xamã fica até no sábado de aleluia para encerrar os trabalhos.

Ritual de bênção



Analisando o ritual, vemos que a influência do cristianismo dentro da Aldeia Buriti fez com que a Semana Santa, que é lembrada pelos católicos pela morte de Jesus Cristo, fosse absorvida pelo xamanismo fazendo parte da cultura Terena, na qual, nesse dia, a xamã ou a pajé traz a cura e as recomendações dadas pelos ancestrais.

Nesse processo de incorporação do protestantismo e catolicismo, o xamanismo na Aldeia Buriti sobrevive e se relaciona com as outras crenças, principalmente nas horas em que a comunidade passa por momentos difíceis, como a luta pela terra tradicional. Nesse momento, todos se reúnem em forma de círculo, e cada um reza da sua forma antes de os guerreiros irem para a retomada.

Na Aldeia Buriti, há mais de 80 anos, é realizada a festa de São Sebastião. E faz parte da cultura Terena, na qual todas as famílias vivem e respiram São Sebastião, considerando-o o protetor da Aldeia Buriti.

Essa festa foi motivada por uma graça alcançada - por conta de uma epidemia de febre amarela - pelo senhor José Bernardo, que era muito res-

peitado por ser um grande pajé. Segundo contou sua neta, a professora Eva Fernandes Bernardo Farias:

O meu avô José Bernardo fez uma promessa a São Sebastião que, se acabasse a epidemia, ele faria uma festa todos os anos no dia 19 de janeiro em sua homenagem. A febre amarela foi embora, os Terena ficaram livres. A partir do ano de 1928, a festa de São Sebastião começou, hoje está com 83 anos e meu pai Juscelino Bernardo Figueiredo, filho do José Bernardo, que comanda a Festa de São Sebastião e quando ele for será nós os filhos que daremos continuidade.

A partir da promessa atendida do senhor José Bernardo, todos os Terena da aldeia passaram a participar da festa e também a pedir bênçãos e agradecer os benefícios recebidos. Isso confirma a fé que os Terena da Aldeia Buriti têm em São Sebastião; todos são devotos a ele, fazendo promessas e, se alcançada a graça, eles pagam na festa de São Sebastião quando a bandeira passa em suas casas.

Festa de São Sebastião na Aldeia Buriti



A foto acima demonstra a saída da bandeira de São Sebastião do interior da casa de uma família Terena, todos estão de joelhos agradecendo o ano que passou e pedindo graças, saúde prosperidade para o ano que está se iniciando. Os pedidos são com fé e emoção, pois todos choram quando a bandeira entra e sai das suas respectivas casas.

No semblante das mulheres, principalmente as que estão com as bandeiras, o choro de emoção por estar quase no fim da festa. Ainda se nota a quantidade significativa das pessoas seguindo a bandeira com muita fé e devoção.

Festa de São Sebastião na Aldeia Buriti



Os Terena da Aldeia Buriti são devotos de São Sebastião. E, na foto acima, na porta da Capela que recebe o nome do santo, estão Juscelino Figueiredo Bernardo e sua esposa Celina Fernandes Bernardo, responsáveis pela parte religiosa da festa de São Sebastião.

Observa-se, também, uma família Terena devota, de joelhos na porta da capela esperando a chegada da bandeira de São Sebastião, para que eles possam agradecer as graças recebidas durante o ano e pedir proteção e prosperidade para o ano que se inicia.

Festa de São Sebastião na Aldeia Buriti



Vê-se também na mesma imagem que um casal de jovens Terena com seu filho no colo sai de joelho da porta da capela de São Sebastião ao encontro da bandeira com a imagem do Santo em agradecimento pelas graças concedidas.

Nota-se, ao chegar a bandeira de São Sebastião à Capela, a multidão de devotos atrás, e os semblantes tristes das pessoas, porque a bandeira vai se recolher na capela. Os Terena ficam emotivos nesse período da festa, pois tudo em suas vidas está sendo pedido, e também agradecem para São Sebastião: uma boa roça, trabalho, saúde etc. Os Terena da Aldeia Buriti vivem o cotidiano em função das graças de São Sebastião.

Após o recolhimento da bandeira de São Sebastião, é servido um jantar farto para toda a comunidade e convidados, logo em seguida sai a procissão com a imagem de São Sebastião. Aqueles que carregam o andor são os que foram beneficiados em suas promessas ou aqueles que fizeram a promessa e acham que, carregando o andor, também serão beneficiados. São Sebastião faz parte do cotidiano da Aldeia Buriti.

CONCLUSÃO

Ao longo da sua historiografia, os Terena, entre contatos intensos com os *purútuye*, jamais abandonaram a sua tradição. Do contrário, a sua crença,

a sua religiosidade, as suas danças típicas não fariam parte em seu cotidiano em aldeia.

Apesar da forte presença do cristianismo (catolicismo e protestantismo) na Aldeia Buriti, seus devotos persistem a prática do remediar e cuidar de sua espiritualidade dentro da sua religiosidade tradicional, o xamanismo. O adotar o catolicismo jamais os levou ao abandono de estarem participando dos momentos de realização do *Ohókoti-xamanismo* por meio dos rituais feitos pelos purungueiros.

Vale ressaltar o importante papel que o xamanismo exerce no teor da comunidade, pois é dela que também vêm as forças benéficas em poder lutar e permanecer lutando pelo seu território tradicional. A terra para o Terena é um bem incondicional, é a fonte da sobrevivência para a reprodução física e cultural do povo.

As danças típicas dos homens (*kipaéxoti*) e das mulheres (*siputrena*) formam um elo entre a tradição e a comunidade, de forma a preponderar como elemento cultural coercitivo. Tido como coercitivo, pois é nesse espaço que há a presença de toda a esfera, seja política ou religiosa, todos festejam em comunhão em prol aos benefícios obtidos ao longo do tempo.

A preservação da tradição das danças demonstra os períodos remotos importantes, a contar dos conflitos intertribais até a Guerra do Paraguai. É a partir da exposição das danças que os troncos velhos repassam a história de nossos ancestrais e sua participação como peça fundamental na preservação do território brasileiro durante o conflito sangrento da Tríplice Aliança. Daí a presença da história oral e a presença importante e uso da memória como ato de preservação de sua história, tradição e tudo que envolve a cultura Terena da Aldeia Buriti.

Orientação para os colaboradores

A Revista TELLUS destina-se à publicação de produção científica relativa a sociedades indígenas, editada em sequência serial sucessiva, em regime de periodicidade semestral. A Revista aceita contribuições compatíveis com sua linha editorial para as seguintes seções:

1 Artigos:

Composta por artigos inéditos, traduções de artigos ou ensaios bibliográficos. Apresentando título em português e inglês; textos contendo entre 5000 e 10000 palavras, em língua portuguesa, incluindo referências bibliográficas e notas de rodapé; um resumo entre 500 e 1500 caracteres (com espaços), em português e inglês (abstract), acompanhado de três a cinco palavras-chave em português e inglês (key words).

2 Documento:

Divulga documentos históricos relevantes ou pouco conhecidos, tanto quanto documentos atuais, notas de pesquisa recentes, infográficos, relatos de eventos científicos e entrevistas. Recomenda-se um breve comentário crítico dos documentos, bem como a transcrição dos mesmos quando estiverem ilegíveis ou manuscritos. As notas de pesquisa deverão conter até 1500 palavras e se referirem a um estudo em andamento ou concluídos.

3 Escritos Indígenas:

Visa à publicação de textos produzidos por autores indígenas, que abordem pontos de vista sobre questões históricas do passado e contemporâneas, relatem saberes e mitos ou reproduzam narrativas orais diversas em estilo próprio. Pretende-se valorizar o estilo original de expressão do(s) autor(es). Deverão conter até 10000 palavras.

4 Iconografia:

Este espaço tem como objetivo apresentar imagens e suas narrativas. Portanto, a iconografia, entendida pela Tellus, faz parte de um conjunto de imagens que são traduzidas pelos autores que as publicam. Nesse sentido, a seção pretende “traduzir” informações icônicas ao leitores, sendo elas: reprodução de fotografias, desenhos e obras de arte entre outros. Deverão apresentar a referência completa da(s) obra(s) veiculadas, especificando: autor(es), título, local, data e características físicas do objeto (se for o caso). O material deverá incluir um texto para apresentar o documento iconográfico, apresentando título em português e inglês; textos contendo até 2000 palavras, em língua portuguesa, incluindo referências e notas de rodapé; resumo entre 500 e 1500 caracteres (com espaços), em português e inglês (abstract), acompanhado de três a cinco palavras-chave em português e inglês (key words).

O envio de trabalhos para a Revista deverá adequar-se ao seguinte formato:

1 Título, resumo e palavras-chave em português e inglês.

1.1 Somente serão submetidos à avaliação os artigos com até quatro autores, com exceção da seção escritos indígenas, na qual se aceita múltipla autoria. A autoria

deve ser informada pelo sistema, para que se garanta a “Avaliação cega pelos pares”.

2 O texto deve ser digitado utilizando fonte Times New Roman, tamanho 12, com espaço 1,5. Os trabalhos devem ser apresentados com seu conteúdo rigorosamente corrigido e revisado.

2.1 Não serão publicados anexos de artigos.

3 As ilustrações (fotografias, gráficos, mapas, desenhos etc.), se pertencentes a um texto, devem ser numeradas e tituladas, com referência quando reproduzidas de outra fonte. Encaminhar no corpo do texto e submeter separadamente, em arquivos de imagem (JPG, TIF, WMF ou EPS), com resolução mínima de 300 dpi.

4 Nas citações, as chamadas pelo sobrenome do autor, pela instituição responsável ou título incluído na sentença, devem observar as normas técnicas da ABNT – NBR 10520, de agosto de 2002. Exemplo: Cadogan (1952, p. 20) ou (CADOGAN, 1952, p. 20).

4.1 Nas citações indiretas (paráfrases) a indicação de página é opcional.

4.2 As citações diretas com mais cinco linhas, devem ser destacadas no texto com recuo de 4 cm em relação à margem esquerda e corpo menor de letra, sem aspas, com espaço simples. Transcrições de falas, independente do número de linhas, seguem o mesmo modelo.

5 As notas explicativas devem constar no rodapé da página, em algarismos arábicos.

6 As referências devem estar dispostas em ordem alfabética e seguir as Normas Técnicas da ABNT – NBR 6023, de agosto de 2002. Seguem exemplos.

6.1 livros, catálogos, dicionários, etc, no todo:

SAHLINS, Marshall. *Ilhas de História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

MUSEU DA IMIGRAÇÃO [São Paulo, SP]. *Museu da imigração* – São Paulo: catálogo. São Paulo, 1997. 16 p.

6.2 Capítulos de livro:

SILVA, Aracy Lopes da. Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera; NUNES, Angela (Org.) *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

6.3 Artigos de periódicos:

VIETTA, Katya. Tekoha e te’y guasu: algumas considerações sobre articulações políticas Kaiowa e Guarani a partir das noções de parentesco e ocupação espacial. *Revista Tellus*, Campo Grande, ano 1, n. 1, p. 89-102, out. 2001.

6.4 Trabalhos acadêmicos:

GALLOIS, Dominique Tilkin. *O movimento na cosmologia Waiãpi: criação, expansão e transformação do Universo*. 1988. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

6.5 Eventos no todo:

REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 56., 2004, Cuiabá. *Resumos...* Cuiabá: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência/UFMT, 2004.

6.6 Trabalhos apresentados em eventos:

BARBOSA, Wallace de Deus. *Pedras, sementes e relíquias*. Categorias estéticas e representações sensíveis na cultura material de um grupo indígena nordestino. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 23., 2002, Gramado. *Resumos...* Gramado: ABA/UFRGS, 2002.

6.7 Documentos em meio eletrônico:

CUNHA, Olívia Maria Gomes da. Tempo imperfeito: uma etnografia do arquivo. *Mana*, v. 10, n. 2, p. 287-322, out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132004000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 dez. 2005.

6.8 Material audiovisual:

OS HOMENS e os deuses por uma terra sem males. [videocassete] Produção: Maíra Espíndola, Rodrigo Buaiz, Waldecir Ortega e Celito Espíndola. Coordenação: Antônio Brand e Katya Vietta. Campo Grande: Programa Kaiowá-Guarani/NEPPI-UCDB, 2002. 1 fita de vídeo (23 min 42 seg), NTSC.

KOBAYASHI, K. *Doença dos Xavante*. [fotografia] 1980. color. 16 x 56 cm.

6.9 Documentos legislativos:

BRASIL. Decreto n. 5.051. Promulga a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT – sobre Povos Indígenas e Tribais. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2004; 20 abr.

Endereço para correspondência:

PROGRAMA KAIOWÁ-GUARANI - NEPPI - UCDB

Av. Tamandaré, 6000 - Jd. Seminário - CEP 79117-900 - Campo Grande, MS

Tel.: (067) 3312-3590

E-mail: neppi@ucdb.br