

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. Cristiano Marcelo Espinola Carvalho

---

Tellus / Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas –  
NEPPI, ano 18, n. 36, maio/ago. 2018. Campo Grande : UCDB,  
2001 –

Quadrimestral – 205 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](http://www.tellus.ucdb.br)**

### Indexada em:

**Sumarios.org**, Sumários de Revistas Brasileiras  
([www.sumarios.org](http://www.sumarios.org))

**Latindex**, Directorio de publicaciones cientificas seriadas de America Latina, El Caribe, España y Portugal  
([www.latindex.org](http://www.latindex.org))

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

**Clase**, Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México  
([http://132.248.9.1:8991/F/-/?func=find-b-0&local\\_base=CLA01](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 18  
Número 36  
maio/ago. 2018  
p. 1-205

Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas – NEPPI  
Universidade Católica Dom Bosco – UCDB  
Campo Grande, MS, Brasil  
[www.ucdb.br/neppi](http://www.ucdb.br/neppi)  
[neppi@ucdb.br](mailto: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

Suporte técnico: Igor Moura

Revisão: Maria Helena Silva Cruz

Capa: Escola Nandejara, da aldeia Te'yíkue, no Município de Caarapó, MS. Foto registrada em maio de 2018 no viveiro de mudas, um projeto do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI), em parceria com a escola.

Crédito da foto: José Francisco Sarmento

Criação e arte final: José Francisco Sarmento

#### **Editor Responsável**

Georg Lachnitt - MSMT - NEPPI/UCDB

#### **Comissão Editorial**

Adir Casaro Nascimento - PPGE/UCDB

Carla Fabiana Costa Calarge - MCDB/UCDB

Eva Maria Luiz Ferreira - NEPPI/UCDB

José Francisco Sarmento - NEPPI/UCDB

Leandro Skowronski - NEPPI/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 Grünwald - UFCEG

Roque de Barros Laraia - UnB

Rosa Sebastiana Colman

Ruth Montserrat - UFRJ

Wilmar D'Angelis - UNICAMP

#### **Pareceristas Ad Hoc**

Jorge Eremites de Oliveira - UFPel

Esmael Oliveira - UFGD

Edir Pina de Barros

Vera Lucia Ferreira Vargas - UFMS

Aumeri Carlos Bampi - UNEMAT

Judite Gonçalves de Albuquerque - UNEMAT

Eunice Dias de Paula - CIMI

Renato Athias - UFPE

Ana Luisa Teixeira de Menezes - UNISC

Domingos Barros Nobre - UFF



**Editora UCDB**

Av. Tamandaré, 6.000 – Jardim Seminário

79117-900 – Campo Grande, MS

Tel.: (67) 3312-3373

[www.ucdb.br/editora](http://www.ucdb.br/editora) – [editora@ucdb.br](mailto:editora@ucdb.br)

# Editorial

No ano 18, número 36 da revista TELLUS ressaltamos a diversidade de temas e de povos. Os temas abordados variam da educação infantil ao teatro, de questões ambientais a práticas culturais e de movimentos sociais a questões míticas.

Gostaríamos de destacar os escritos indígenas , que trazem uma sensível reflexão sobre os problemas enfrentados pela reserva de Caarapó, como confinamento e políticas públicas, tratadas com um olhar afinado e crítico. O outro escrito versa sobre a questão dos Kaiowá e Guarani na pós-graduação.

A TELLUS muito se orgulha de poder oferecer a você, leitor, essa diversidade de temas e uma variedade de povos destacados em nossas páginas. Nos orgulhamos de ser um canal que apresenta o que está acontecendo nas diversas comunidades originais à academia.

Boa leitura!

*Dr. Pe. Georg Lachnitt*

Editor

# Sumário

## Artigos

Memória e movimento social: repercussões do NEIRO na formação docente indígena em Rondônia – do Projeto Açaí à Licenciatura Intercultural .....	9
<i>Memory and social movement: NEIRO repercussions in indigenous teaching training in Rondônia – from the Açaí Project to Intercultural Licenciature.....</i>	<i>9</i>
Joselia Gomes Neves Heliton Tinhawambá Gavião Cristovão Teixeira Abrantes	
A danada da escola está lá: educação Infantil vivenciada pelas crianças indígenas Tentehar maranhenses, a partir das falas dos seus interlocutores.....	43
<i>The efficient school is there: kindergarten lived by maranhense Tentehar indigenous children, from the speeches of their interlocutors.....</i>	<i>43</i>
Neusani Oliveira Ives-Felix Luiza Nakayama	
O povo do rio: variações míticas e variações antropológicas sobre a origem e a diferenciação dos grupos inỹ .....	71
<i>River people: mythic and anthropological variations on the origin and differentiation of the inỹ groups.....</i>	<i>71</i>
Eduardo Soares Nunes	
Labirinto de colonialidades e transformações ambientais em terras indígenas em Mato Grosso do Sul.....	101
<i>Labyrinth of colonialities and environmental transformations in indigenous lands in Mato Grosso do Sul.....</i>	<i>101</i>
Verônica Maria Bezerra Guimarães	
A relação do povo indígena Bororo com os animais e a influência em suas práticas culturais e sociais .....	157
<i>The relation of Bororo indigenous people with animals and how it influences their cultural and social practices .....</i>	<i>157</i>
César Amin Rondon Marcelo Franco Leão	
O teatro sem máscaras das meninas Truká .....	187
<i>The unmasked theater of the Truká girls.....</i>	<i>187</i>
Loreley Gomes Garcia	

## Escritos indígenas

Reserva de Caarapó a partir do confinamento e superposição de comunidades e implantação de políticas públicas assimilacionistas e as tentativas passadas e atuais de retekoharizar o espaço ..... 123

Elemir Soare Martins

Breve descrição sobre os kaiowá e guarani na graduação e pós-graduação ..... 143

Celuniel Aquino Valiente



artigos



# O povo do rio: variações míticas e variações antropológicas sobre a origem e a diferenciação dos grupos inỹ<sup>1</sup>

*River people: mythic and anthropological variations on the origin and differentiation of the inỹ groups*

Eduardo Soares Nunes<sup>2</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v18i36.489>

**Resumo:** Os Karajá, Javaé e Ixỹbiòwa são três grupos indígenas que habitam a calha do rio Araguaia. Todos falam variantes de uma mesma língua (família Karajá, tronco Macro-Jê) e utilizam o mesmo termo de autodesignação: *inỹ*. As inúmeras similaridades entre eles tornam evidente que fazem parte de um mesmo conjunto. Por muito tempo, com efeito, os Javaé e Ixỹbiòwa foram tratados como “subgrupos” karajá, ao lado dos “karajá propriamente ditos”. A predominância desse modelo hierárquico, entretanto, acabou por eclipsar muitas das diferenças entre os três grupos. Esse texto trata das narrativas karajá sobre a origem e a diferenciação da humanidade inỹ, procurando extrair daí um modelo alternativo para pensar a relação entre os três grupos que fuja tanto de um esquema hierárquico (três “subgrupos karajá”), quanto de uma segmentação dura entre “três grupos distintos”; pois há, entre Karajá, Javaé e Ixỹbiòwa, não apenas diferenciações, como também identificações. O que a mitologia aqui tratada evidencia é que, desde o surgimento mesmo da humanidade, não há mais que uma polaridade elementar, aquela entre Eu e Outro, a emergir no seio de uma unidade aparente e replicando-se a cada novo nível de contraste, ou em cada nova “unidade”.

**Palavras-chave:** Inỹ-Karajá; mitologia; dualismo em perpétuo desequilíbrio.

**Abstract:** The Karajá, Javaé and Ixỹbiòwa are three indigenous groups that inhabit the Araguaia river valley. They all speak variants of a same language (Macro-Jê) and refer to themselves through the same term: *inỹ*. The countless similarities between them makes it clear that they form a one conjunct. For a long time, indeed, both Javaé and Ixỹbiòwa were classified as Karajá “subgroups”, alongside the Karajá proper. The predominance of this hierarchical

---

<sup>1</sup> Esse texto é, com algumas modificações, um trecho do primeiro capítulo de minha tese de doutorado (NUNES, 2016).

<sup>2</sup> Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), Santarém, Pará, Brasil.

model, however, ended up working to eclipse many of the differences between the three groups. This article deals with Karajá narratives about the origin and differentiation of Inỹ humanity, aiming to extract from them an alternative model to think the very relation between the three groups that escapes both from a hierarchical model (three “Karajá subgroups”) and from a rigid segmentation between “three distinct groups”; for there are differentiations as well as identifications between the Karajá, Javaé and Ix̃ybiòwa. The mythology fragments here presented evinces that, from the very beginning of humanity, there is nothing but an elementary polarity – that between Self and Other – emerging in the midst of an apparent unity and replicating itself at every new level of contrast, or, there is to say, at each new “unity”.

**Keywords:** Inỹ-Karajá; mythology; dualism in perpetual disequilibrium.

## 1 INTRODUÇÃO

Os Karajá, Javaé e Ix̃ybiòwa são três grupos indígenas que habitam a calha do rio Araguaia. Todos falam variantes do *inỹrybè*<sup>3</sup> – língua da família Karajá, tronco Macro-Jê (DAVIS, 1968) – e utilizam o mesmo termo de autodesignação: *inỹ*, “nós”, “gente”. As inúmeras similaridades nos usos e costumes, alimentação, ritual, ornamentação, cosmologia, morfologia de aldeia etc. tornam evidente que os três grupos fazem parte de um mesmo conjunto. Por muito tempo, com efeito, os Javaé e Ix̃ybiòwa foram tratados como “subgrupos” karajá, ao lado dos “karajá propriamente ditos”.

A predominância desse modelo hierárquico, entretanto, fez com que as diferenças entre os três grupos permanecessem em boa parte eclipsadas durante décadas. Os trabalhos de Patrícia Rodrigues sobre os Javaé (1993; 2008a) – a primeira etnografia dedicada ao grupo – tornaram isso mais que evidente. E também entre os próprios Karajá há várias diferenças que não são menores. Há, para começar, uma diferenciação entre os agrupamentos de aldeias meridionais, os *ibòò mahãdu* ♂ (Karajá “de cima”), e setentrionais, os *iraru mahãdu* (Karajá “de baixo”), diferenciação essa que apresenta correlatos linguísticos e socioculturais. E essa oposição *ibòò* ♂ x *iraru* (“de cima” x “de baixo”) se replicada dentro de

<sup>3</sup> O *inỹrybè*, a língua falada pelos três povos que se autodesignam como Inỹ, os Karajá, Javaé e Ix̃ybiòwa, apresenta uma diferenciação da fala pelo sexo do falante (ver RIBEIRO, 2012). As variantes feminina e masculina das palavras aparecem indicadas no texto por meio dos símbolos ♀ e ♂, respectivamente.

cada aldeia na forma de grupos cerimoniais cuja pertença remete, em grande parte, à origem territorial.

Esse texto trata das narrativas dos Karajá de Santa Isabel do Morro sobre a origem da humanidade inĩ e a diferenciação entre seus três grupos, concomitante com seu estabelecimento em diferentes trechos do rio. Mais que um simples registro dessas narrativas – e de algumas de suas variantes –, procuro extrair daí um modelo alternativo para pensar a relação entre os três grupos que fuja tanto de um esquema hierárquico (três “subgrupos karajá”, o que implica uma relação entre um todo e suas partes), quanto de uma segmentação dura entre “três grupos distintos”; pois há, entre Karajá, Javaé e Ixĩbiòwa, não apenas diferenciações, como também identificações. Desde o surgimento mesmo da humanidade, veremos, não há mais que uma polaridade elementar, aquela entre Eu e Outro, semelhante e diferente – que aparecerá ora como entre *inĩ* e *ixĩju* (“povos estrangeiros”), ora como entre *ibòò* e *iraru* (“de cima” e “de baixo”, montante e jusante) – a emergir no seio de uma unidade aparente e replicando-se a cada novo nível de contraste, ou em cada nova “unidade”.

## **2 O FIM DOS PRIMEIROS HUMANOS**

Os grupos inĩ ocupam imemorialmente a calha do rio Araguaia. Suas aldeias, sempre à beira do rio, de um lago ou curso d’água menor, se espalham ao longo de mais de mil quilômetros às margens desse caudaloso rio que corta o Brasil central, margeando os territórios dos estados de Goiás, Mato Grosso, Tocantins e Pará. Os primeiros registros de viajantes relatam já a presença desses indígenas nos barrancos altos e, principalmente, nas praias do Araguaia. E tampouco há registros na história oral de que tenham migrado de outra região. A partir disso, Nathalie Pétesch afirma que a ocupação inĩ nessa região seria anterior à invasão europeia ao continente sul-americano. E se pergunta:

De quando remonta, então, o estabelecimento desse grupo indígena ao vale do Araguaia? A arqueologia da bacia do Araguaia não está mais do que em seus princípios. As primeiras pesquisas feitas no alto Araguaia, notadamente no rio Vermelho e na região de Aruanã, foram, porém, capazes de estabelecer numerosas analogias entre a cerâmica tradicional karajá e os vestígios encontrados nos sítios [arqueológicos] dos primeiros horticultores e ceramistas do sul do estado de Goiás e do Mato Grosso (tradição Uru, século IX).

Isso parece indicar que a origem dos Karajá, ou de seus ancestrais, é muito antiga nesta região. (PÉTESCH, 1992, p. 34, tradução minha).

A limitação dos registros historiográficos e arqueológicos, porém, contrasta com a riqueza das narrativas inĩ, que elaboram em minúcias o tema do surgimento da humanidade e da ocupação da calha do Araguaia. As etnografias karajá apontam para uma única narrativa como o “mito de origem da humanidade”, aquela que conta como os Inĩ que habitavam o Berahatxi, o mundo subaquático, patamar inferior do cosmos, descobriram uma passagem para o mundo de fora e saíram para viver às margens do Araguaia. Essa é talvez a narrativa karajá mais conhecida e publicada<sup>4</sup>, utilizada inclusive por Lévi-Strauss (2004) em sua análise dos mitos da vida breve.

A única referência que encontrei na literatura específica sobre um possível deslocamento do grupo a partir de outra região é um trecho de uma fala do final do Arutĩna, de Santa Isabel, registrada por Edna de Melo Taveira (2012, p. 23-4):

Antigamente Karajá veio do mato. A nação veio do mato. Veio encontrar o Araguaia e ficou aí morando. Depois fez festa, festona mesmo. E tiraram o menino maior para pôr no meio do grande. Aí conta o caso da Casa de Aruanã. Negócio do Aruanã.

Arutĩna segue contando um resumo da história do fim da primeira humanidade, que veremos adiante. Mas este é um relato isolado. As histórias sobre o começo de tudo já nos mostram os Inĩ morando às margens do Araguaia. Suas aldeias, porém, ficavam no interior da Ilha do Bananal e junto ao rio Javaés, braço menor do Araguaia que forma a Ilha – isso, muito antes de aqueles que moravam no fundo do rio, saírem para o lado de fora.

Certa feita, eu conversava com Mahuèdèru<sup>5</sup> sobre as histórias dos primeiros tempos. Eu perguntava a ela se, quando os Inĩ saíram do fundo do rio, Ànĩxiwè (o grande demiurgo da mitologia inĩ) ainda vagava sobre a terra. Ela me respondeu que a história da saída do fundo do rio *wijina-le ihĩmĩhĩre!*, “é recente!”, e que as narrativas que contam sobre os primeiros humanos são *hitxina hitxina ijàky*,

<sup>4</sup> Ver Pétesch (1992, p. 445), Erenheich (1948, p. 79-80), Donahue (1982, p. 36-7 e p. 161-2), Rodrigues (2008a, p. 82-7; 2008b, p. 77), Pimentel da Silva e Rocha (2006, p. 102-80), Lipkind (1940, p. 248-9) e Taveira (2012, p. 23-7), para citar apenas alguns dos principais trabalhos sobre o grupo.

<sup>5</sup> Mahuèdèru foi minha principal narradora. As histórias aqui apresentadas me foram narradas por ela e por Dòrèwaru, sua prima. Por uma questão de economia textual, não apresento aqui a íntegra das traduções de suas narrativas, que se encontram em anexo à minha tese (NUNES, 2016).

“histórias muito, muito antigas!”. Essa humanidade primeva foi extinta, em um episódio trágico. Só dois irmãos sobreviveram. E é em substituição (*tèròwy-mỹ*) a estes que os *berahatxi làdu*, os “habitantes o fundo do rio”, vêm para o mundo de fora. Vejamos os seguintes trechos de gravações com Mahuèdèru e Dòrèwaru.

Mahuèdèru

Eu vou contar, hoje eu vou contar uma história sobre os tempos antigos, eu vou contar. [...]

Não é sobre a saída dos Inĩ do fundo do rio. Antigamente existia Inĩ no mundo de cá, do lado de fora; antigamente, não nos tempos de hoje, há muito tempo. Existiam Inĩ no mundo de cá, tinham pessoas, os Inĩ já existiam. Há histórias sobre o pessoal que morava do lado de cá, existia Inĩ desse lado mesmo.

Dòrèwaru

Antigamente existiam aldeias inĩ do lado de lá, do lado do rio Javaés. Foi lá que os pirarucus acabaram com uma turma de homens<sup>6</sup>, foi lá mesmo. Foi lá que as mulheres namoraram com o jacaré, foi lá mesmo. Foi lá que, como se diz... Ah sim! Tinha um pote muito grande, no tempo em que a água secou, foi lá que aconteceu, foi lá. Lá mesmo. Antigamente a água era bem limpa. Então os *hàri* [xamãs] a roubaram, roubaram e colocaram o pote em um lugar aberto. Com isso a água secou. Kubele quebrou o pote. Estava ali, em um lugar limpo. Os *hàri* fizeram assim, eles roubaram, ficava em um lugar limpo. Foi lá mesmo que aconteceu a história de *inỹ wèbòhòna*. Foi do lado de lá, antigamente, que as coisas começaram.

Então esse pessoal acabou. Talvez o pessoal que saiu do lado de cá veio para substituí-los, saíram do fundo do rio para ficar no lugar daquele pessoal que acabou. Assim nossos avós contavam.

Mahuèdèru

Então nosso avô, aquele que era pai de bebê, veio para o lado de cá e descobriu um lugar. Por causa dele as pessoas dizem: “eu sei como as coisas começaram, tudo começou lá em baixo<sup>7</sup>”. Como assim tudo começou lá em baixo? Não foi lá em baixo que os Inĩ apareceram pela primeira vez!

---

<sup>6</sup> A narradora lista algumas histórias que aconteceram nesse tempo e que foram protagonizadas por essa humanidade primeva. Para nosso propósito aqui, é de especial interesse a história de *inỹ wèbòhòna*, que narra como essa primeira humanidade acabou, abrindo caminho para os que saíram do fundo do rio. Nos deteremos sobre ela adiante.

<sup>7</sup> A narradora, que é de Santa Isabel, diz “lá em baixo” se referindo ao local de ascensão dos Inĩ que viviam no fundo do rio, local esse conhecido como *inỹsèdyna* e que fica pouco acima da aldeia Macaúba, distante de Santa Isabel aproximadamente 125 km rio abaixo.

Há muitas histórias sobre esses primeiros humanos. Eles viveram muito tempo na Ilha do Bananal e se envolveram em uma série de episódios que culminaram na conformação do mundo tal como existe hoje (como o roubo do sol pelo demiurgo Kànǎxiwè ♀, Ànǎxiwè ♂), na aquisição pelos Inǎ de bens culturais como o fogo, e na origem de diversas coisas, como os vários tipos de gentes e seus corpos particulares, comportamentos habituais/convencionais, técnicas etc. (desde o comportamento das onças em relação aos Inǎ ou a pesca do pirarucu até a origem dos animais e dos brancos) (ver NUNES, 2016, anexo, M01 a M11).

Mas esses primeiros humanos foram extintos de maneira trágica (ver NUNES, 2016, p. 546-53, M11). Tudo aconteceu por conta da revelação de um segredo. Era época do Hetohokǎ, o grande ritual coletivo de iniciação masculina. Naquele tempo, quando os homens saíam para caçar/pescar para trazer comida para os *jyrè* (os iniciandos), os meninos eram levados para a casa de suas mães e voltavam para a reclusão na casa ritual, quando os homens retornavam (hoje, os *jyrè* são levados para o mato junto com os homens). Havia dois irmãos sendo iniciados, Ura-Ura, e Yriwàna ♂, Kyriwàna ♀, que era mais novo. Sempre que os homens iam caçar, a mãe deles perguntava para Ura-Ura como os *wakuràsǎ*<sup>8</sup> ♀ comiam na casa dos homens. Ele nunca respondia. Até que um dia, o menino se cansou da insistência da mãe e lhe contou. Disse que os *woràsǎ* ♂ encavalavam um dedo sobre o outro, do mindinho ao indicador, para comer. A mulher se animou com a descoberta.

Mas, no canto da casa, estava um velho chamado Ijakabukabu. Ele ficava sempre deitado à beira do fogo, coberto de cinzas; como um doente, ele não se levantava e não caminhava mais. Ele estava deitado lá e escutou o que o menino disse. E, apesar de o que ele contou não ter sido nada de muito importante, ele violou uma regra ritual, revelando para uma mulher parte do “segredo masculino”, um conhecimento que cabe exclusivamente aos homens. Ijakabukabu se levantou e, usando uma vara comprida como apoio, foi até o porto esperar a chegada dos *woràsǎ*. Quando estes estavam chegando, viram o velho e estranharam: algo estava errado. Encostaram no barranco, subiram e perguntaram ao velho o que

---

<sup>8</sup> O coletivo anônimo dos mortos, espíritos nos quais os homens se transformam em vários momentos do ritual de iniciação (ver NUNES, 2016, capítulo 5).

estava acontecendo, e ele contou. Na mesma hora o Hãrabòbò<sup>9</sup> veio correndo e cortou a cabeça do velho Ijakabukabu, espetou-a na vara comprida na qual ele se apoiava para andar e foi correndo pela aldeia. Passou por todas as casas, depois foi para o *ijoina* – o pátio ritual –, onde jogou a cabeça fora.

As mulheres e crianças correram para dentro de casa com medo; já os homens, nenhum foi para casa ficar com sua família, foram todos para o *ijoina*. Lá eles conversaram e decidiram que todos iriam morrer. Dois homens, Uberia e Hoijàma, comandavam tudo. Eles mandaram um grupo buscar casca de landi para lenha e outro cavar dois grandes buracos, um para queimar as crianças e outro para queimar os adultos. Atearam fogo nos buracos e, quando estavam só brasa, os homens começaram a buscar seus parentes e jogá-los no buraco; depois jogaram-se uns aos outros. Quando as pessoas caíam no fogo, seus olhos derretiam, e sua barriga estourava, *kàtòk!* Por isso o lugar – e, conseqüentemente, a história – ficou conhecido como *ixĩ wèbòhòna*, “o que serve para estourar a barriga das pessoas”.

Ninguém escapou. Aqueles que tentaram fugir também morreram, pois os animais ficaram muito bravos. Os que fugiam pelo rio, as piranhas atacavam e matavam; os que fugiam pelo mato, algum animal atacava e matava. Até que sobraram só os dois que comandavam tudo. Eles cantaram, cantaram, cantaram, até próximo do raiar do dia. Assim eles cantavam: “*Huberia Hoijàma koni, Huberia Hoijàma koni...*”<sup>10</sup>. Então um deles falou: “Wahy [meu amigo], como vai ser?” E o outro respondeu. “Vai ser assim. Todo mundo, nossas irmãs, todos acabaram. Nós acabamos com nossas irmãs, com nossos sobrinhos. Não vai ser com borduna, vamos furar o fígado um do outro com *juasa*”<sup>11</sup>. Eles estavam cantando na beira

---

<sup>9</sup> Um *aõni*, um tipo de “espírito”.

<sup>10</sup> Uberia ♂, Kuberia ♀ e Hoijàma ♂, Koijàma ♀ são os nomes dos dois. A última palavra do verso, entretanto, não me é clara. A narradora parece pronunciar como “*koni*”. Junto com Kahukaxi, que me ajudou na revisão de uma outra gravação, na qual essa música também é cantada, chegamos a conclusão de que a palavra seria “*kuni*”, um dos tipos de espectro dos mortos, de modo que a tradução da letra seria algo como: “Espírito de Uberia e Hoijàma!”. Revisando a presente narrativa com Xirihore, entretanto, ele me disse que essa última palavra seria “*kohi*” e que não teria significado algum, seria apenas um som para conferir melodia à música – assim como o nome de Uberia é pronunciado como “Huberia”. Mantive a palavra como “*koni*”, da maneira como a narradora parece pronunciar, o que também não tem significado, servindo apenas para fins melódicos.

<sup>11</sup> Um tipo de flecha cuja ponta é feita com uma espécie venenosa de taquara.

do buraco. Então empurraram seus *juasa* um contra o fígado do outro e caíram para morrer junto com os seus.

Quanto àquele culpado de tudo<sup>12</sup>, sua mãe havia cavado um buraco dentro de casa, escondido ele e seu irmão dentro e coberto com uma grande panela. De lá eles escutaram tudo, o desespero das mulheres e os dois homens cantando. Quando a música parou, quando tudo ficou quieto, eles saíram. Andaram pela aldeia para ver se alguém tinha sobrevivido, mas não sobrou ninguém. Então eles foram pescar. Na ponta da travessa de sua casa havia dois periquitos, criação (*nõhõ*) dos sobrinhos uterinos de Ura-Ura e Yriwàna. Quando os dois saíram, os periquitos conversaram: “Minha irmã mais nova, vamos fazer calugi para ajudar nossos tios.” “Está bem”. Então se transformaram em gente e começaram a pilar milho. Pilaram, pilaram, depois prepararam a bebida. Quando estava pronto, se transformaram novamente em periquito e voltaram a sentar na travessa da casa.

Os dois voltaram, encontraram o calugi pronto e concluíram que alguém tinha sobrevivido. Depois que tomaram a bebida, saíram de novo. Mas apenas desceram para suas canoas e se esconderam, até que escutaram o barulho do pilão. Subiram silenciosamente, entraram um por cada porta da casa e surpreenderam as duas moças (*ijadòòma*) fazendo calugi. Eles perguntaram para elas, insistiram, até que as duas revelaram que eram os periquitos, *nõhõ* de seus sobrinhos uterinos. Os dois irmãos se casaram com as duas mulheres-periquito e tiveram muitos filhos. Depois os filhos de um casaram com os filhos do outro, e assim eles aumentaram novamente. Por isso hoje existem os *biri riokorè* ♂, *biri ritxokorè* ♀, os “netos de periquito”; sua pele é clara e suas testas são compridas.

Eles ainda viveram ali por um tempo. Dizem que essa aldeia ficava no rio Wabe (Riozinho), que corta o centro da Ilha do Bananal. Depois Ura-Ura e Yriwàna, junto com suas mulheres-periquito e seus filhos, vieram para o lado do Araguaia. Chegando aqui, eles encontraram uma multiplicidade de pessoas e povos que tinham saído do fundo do rio.

<sup>12</sup> *Tàki ràki bàdè kòraru-ki*, diz a narradora, “ele, o que está no começo/o que provocou/o responsável/o culpado”.



### 3 A SAÍDA DO FUNDO DO RIO E A EXPULSÃO DOS WÈRÈ

O Berahatxi, o “fundo do rio”, é um mundo subaquático, patamar inferior do cosmos. Lá vivia um grupo inĩ. Uma história conta como eles saíram para o lado de fora (ver NUNES, 2016, p. 553-6, M12). Woubèdu ♂, Wokubèdu ♀, tinha tido filho recentemente e estava de resguardo. Primeiro ele vomitou, depois saiu para procurar mel. Assim os pais de recém-nascido (*tohoũa* ♀ *tàby*) faziam, antigamente. Ele foi andando, entrou em um trilheiro bem estreito, foi indo, foi indo, até que saiu para o lado de cá. Andou pelas praias do rio, depois entrou no mato. Além do mel, que havia em quantidade, ele juntou muitas frutas maduras, *èrỹdèsi*, *èrỹsò*, *hātãmõ*, *õriàlà*, *samõ*. Ele voltou por cima de seu rastro, levando as frutas para seu pessoal experimentar. Woubèdu contou sobre o lugar que havia descoberto e entregou as frutas para seus filhos provarem. Eles decidiram, então, vir morar aqui. Todos vieram, mulheres, homens, todos vieram com suas famílias<sup>13</sup>.

Os que saíram ficaram vivendo juntos, sob o comando de Woubèdu. Entre eles, havia também os *ixỹju*, muitos índios diferentes. Todos os outros índios saíram junto com ele, junto com o pai de bebê, todos saíram com seus filhos: Wou ♂, Woku ♀ (Tapirapé); Wèrè; Wèrèràòra; Wèrètyhy; Werehina; Werekina; Wryy; Yrysa ♂, Kyrysa ♀ (Xavante, Xerente); Àralahu ♂, Kralahu ♀ (Kayapó); Kymỹkò; Hãrakuè ♀, Hãrauè ♂; Ijèwèhè; enfim, todos<sup>14</sup>. Foi então que os dois irmãos sobreviventes de *inỹ wèbòhòna* chegaram com suas famílias ao Araguaia. Ura-Ura perguntou para Woubèdu quem eram aqueles, e ele explicou que eram *ixỹju*. Ura-Ura perguntou de um por um, e Woubèdu foi dando seus nomes e falando sobre eles.

Assim todos viveram juntos e pacificamente por um tempo, sob o comando de Woubèdu, o *inỹdèri*, o “verdadeiramente humano”, “verdadeiramente pessoa”. Mas essa paz não poderia durar muito, pois, como disse Mahuèdèru, *taràki*

---

<sup>13</sup> Nesse momento aparece uma outra personagem: Kàboi também se prepara para sair, mas fica entalado no buraco devido a sua enorme barriga. Apenas com a cabeça para fora, ele vê árvores mortas e assevera que ali não é um bom lugar para viver, pois, ao contrário do mundo subaquático, há morte. Ele retorna com os seus para o Fundo do Rio e, em algumas versões, sela a passagem. Esse é certamente o trecho mais célebre dessa história; inclusive para os Inĩ que, por vezes, se referem a ela como *Kàboi-mỹ ijyy* ♂, “a história de Kàboi”.

<sup>14</sup> Essa lista de nomes dos outros povos que saíram do fundo do rio junto com Woubèdu foi composta a partir das versões de Mahuèdèru, Dòrèwaru (ambas de Santa Isabel) e Abitxỹna (de Fontoura). Mas todos são enfáticos em dizer que todos os índios que existem hoje, assim como outros que se extinguíram, saíram do Berahatxi junto com os Inĩ.

*hè anōbina kàdeakakre ix̃ju-mỹ rexikòry-mỹ hãdèburè-mỹ*, “uma guerra podia acontecer, porque os *ix̃ju* são bravos e iriam procurar briga”. Parecia inevitável. E aconteceu quando os *Kymỹkò* derrubaram/jogaram o *tòò* de Woubèdu. *Tòò* é o nome do mastro erguido no pátio ritual e que é alvo de uma disputa entre os anfitriões e visitantes no ápice do Hetohokỹ, a festa de iniciação masculina: os visitantes puxam o mastro com um cipó, tentando derrubá-lo, e os anfitriões, também com um cipó, fazem força no sentido contrário, tentando mantê-lo em pé. Mas a festa de iniciação dos meninos acabou junto com o pessoal de Ura-Ura em *inỹ wèbòhòna* e só seria recuperada tempos depois<sup>15</sup>. A palavra, com efeito, se refere a qualquer mastro alto, como os esteios centrais das casas, por exemplo. Não se sabe qual *tòò* era esse que os *Kymỹkò* derrubaram. Só se sabe isso, e a história tem sido contada de avós para netos assim, dizendo apenas que *Kymỹkò ix̃ju inỹ labikè ràki Wokubèdu tòò-di ràki rehure*, “os *ix̃ju* *Kymỹkò* derrubaram/jogaram o *tòò* de nosso avô Woubèdu”.

Em decorrência disso, teve início uma série de conflitos. Aqueles que antes viviam juntos e pacificamente, começaram a brigar uns com os outros. Esse estado de guerra parece ter durado muito tempo, e os *ix̃ju* foram se espalhando, cada um procurando um lugar para si. Alguns povos sumiram, tendo muito provavelmente sido extintos. Os *Inỹ* não sabem o que aconteceu com vários deles. É o caso dos *ljèwèhè*. Há um local ao lado de São Félix do Araguaia, MT, cujo nome é *ljèwèhè tòla*, “furo dos *ljèwèhè*”, em uma região que era de ocupação *Wèrè*. Mas não se sabe o que aconteceu com eles, se simplesmente foram embora ou se foram mortos pelos *Wèrè*<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> Há uma outra narrativa que conta como uma mulher desrespeita o resguardo, acaba indo morar com um grupo *ix̃ju*, e volta para os seus com filhos em idade de iniciação; a festa, então, é feita para eles (ver NUNES, 2016, p. 564-6, M16).

<sup>16</sup> Na tese de Patrícia Rodrigues, sobre os Javaé, encontramos uma passagem sobre o assunto: “De acordo com a primeira versão, quando os *Wèrè* chegaram em *Hãwalò Dèssè*, no Araguaia, tornaram-se vizinhos dos *ljèwèhè*, que moravam onde hoje está São Félix do Araguaia. Um pequeno fragmento mítico narra como os *Wèrè*, que começaram a pescar demais e a acabar com os peixes locais, envolveram-se em conflitos com os *ljèwèhè*, que ficaram furiosos com a diminuição do peixe, a ponto de matar um dos *Wèrè*.”

*Em sua busca por vingança, os **Wèrè** cercaram a aldeia dos **ljèwèhè**, que estava vazia, e queimaram as casas. Quando voltaram ao local, no dia seguinte, encontraram a aldeia toda reconstruída. Novas tentativas foram feitas, mas os **ljèwèhè** tinham poderes mágicos e sempre escapavam, transformando-se em outros seres ou desaparecendo simplesmente. O lugar onde os **ljèwèhè** sumiram definitivamente – eles foram para o **Biu** (Céu) – existe até hoje, e é chamado **ljèwèhè***

Os Inĩ ficaram morando no lugar onde hoje está a aldeia Itxala, precisamente no encontro entre os rios Tapirapé e Araguaia, próximo ao *inĩsèdyna*, a passagem por onde todos saíram do fundo do rio. Os Wèrè são lembrados como muito belicosos, dizem que atacavam a todos que encontravam. Eles subiram o rio e dominaram o Araguaia até a região onde hoje está a cidade de São Félix do Araguaia e a aldeia de Santa Isabel do Morro (*Hãwalò*). E, de tempos em tempos, eles atacavam os Inĩ. Em uma dessas investidas, o pai de Teribrè foi morto. Ele ainda era menino. Uma outra narrativa conta como ele e seu irmão mais novo se prepararam durante muito tempo para vingar a morte do pai, expulsando os Wèrè do Araguaia e estabelecendo o domínio inĩ sobre a calha desse rio (ver NUNES, 2016, p. 571-8, M19).

O pai de Teribrè foi morto pelos Wèrè no mato, e ele cresceu sem pai. Ainda pequeno, vivia brincando com seu irmão. Um dia eles estavam procurando alguma coisa para comer, em casa, e sua mãe ficou brava: “Comida, comida, comida! Vocês só pensam em comer! Vocês não estão se lembrando da morte de seu pai, vocês não estão lembrando que seu pai está morto!”. Teribrè ficou bravo, e então falou para seu irmão mais novo, Wanahua, um *bàdè̀̀byna* ♂, um “filho adotivo”, um Kayapó criado entre os Inĩ: “meu irmão mais novo, vamos tomar banho”. Os dois atravessaram para a praia e ficaram dentro d’água direto. Eles fincaram uma vara em um local de correnteza mais forte, se seguraram nela e soltaram os pés, deixando o corpo flutuar na água. Saíram bem cedo, sem comer nada, e ficaram dentro da água direto. Com o sol a pino, eles sentiram frio. Então saíram e esquentaram o corpo ao sol. Depois voltaram para a água e ficaram até o fim da tarde. Quando estava quase escurecendo, os dois voltaram para a aldeia. Todos os dias eles faziam do mesmo jeito: atravessavam cedo, de jejum, se esquentavam ao sol quando sentiam frio e depois voltavam para a água até o final da tarde.

Eles fizeram assim todos os dias, por muito tempo, e na água mesmo eles foram crescendo, se tornaram rapazes (*weryrybò*) bem grandes. Seus cabelos também cresceram, a água fez seus cabelos ficarem bem compridos. Então sua mãe começou a preparar seus enfeites, *dexi*, *woudexi*, *wulairi*, *nõhõsa*, todos seus enfeites. E eles continuavam tomando banho no rio. Então o boto (*buhĩ*),

---

**Kõnana.** Os *Ijèwèhè*, povo invencível e poderoso, também são um dos únicos que os temidos *Wèrè* não exterminaram ou escravizaram, assim como os *Tapirapé*” (RODRIGUES, 2008b, p. 82).

o peixe cuiu-cuiu (*èhy*), todos os animais da água, o peixe filhote (*bèdò*), todos começaram a passar por baixo deles, roçando no corpo dos dois, e assim eles deixavam seu *àlàtà*<sup>17</sup> neles. O corpo dos dois, então, se acostumou com a água, até que eles deixaram de sentir frio: ficavam tomando banho o dia todo, sem precisar se aquecer. Sua pele ficou dura. Então Teribrè e Wanahua fizeram dois arcos pequenos, com uma flecha para cada um: eles queriam se testar. Wanahua atirou a flechinha no peito do pé de Teribrè, que sentiu um pouco de dor, e disse para seu irmão: “Está doendo. Então eu não vou te flechar, não, porque doeu no meu pé. Vamos tomar banho de novo”.

E eles continuaram atravessando para praia, todos os dias, tomando banho direto, sempre dentro da água. Eles ficaram com a pele bem escura. Depois de mais um tempo tomando banho, resolveram se testar novamente. Wanahua atirou a flechinha no peito do pé de Teribrè; a flecha bateu e pulou, não entrou na pele dele e ele não sentiu nada. Então Teribrè atirou sua flechinha no peito do pé de Wanahua, que também não sentiu nada. Eles ficaram *ityhy*, fortes, valentes. No dia seguinte, foram tomar banho pela última vez. Depois ficaram na aldeia, sempre dentro de casa, por um bom tempo ainda. Sua mãe terminou os enfeites deles, fez seus *deobutè* e também seus *raòtuè*. Ficaram muito tempo dentro de casa, até que sua pele ficou bem clara. Eles se tornaram dois rapazes muito bonitos, todos enfeitados.

Teribrè, então, chamou Wanahua para fazer flechas. Eles fizeram muitas e muitas. Depois fizeram um cesto *bèhyra* e o encheram de flechas. Quando estava pronto, falaram para sua mãe que iriam atrás dos Wèrè, buscar a vingança pela morte de seu pai. E foram. Foram subindo o rio, foram, foram... até que avistaram a aldeia dos Wèrè. Quando se aproximaram, um homem veio até eles e perguntou quem eram. Teribrè respondeu dizendo seu nome. Um outro, então, correu para avisar o chefe deles, que ordenou: “Matem-no!” Os Wèrè atiraram suas flechas contra eles, e eles revidaram. Mas Teribrè e Wanahua tinham ficado com a pele dura, grossa, as flechas não entravam, batiam neles e pulavam: os dois irmãos estavam sendo atingidos, mas nem sequer sentiam. Já os Wèrè, estavam mor-

---

<sup>17</sup> *Àlàtà* é um visco corporal, característico de certos animais e *aãni*. Peixes de couro e alguns de escama, como a piranha e a curvina, por exemplo, têm *àlàtà*, um visco ou “baba” que torna sua pele escorregadia.

rendo. Quando restavam apenas uns três ou quatro, o chefe deles mandou os *rahetodu mahãdu* (rapazes, *weryrybò*) para combater os dois irmãos. Eles foram e morreram todos. Então o chefe mandou os *bòdu*; mas também foi em vão. Por último, ele mandou os *jyrè*<sup>18</sup>, que também morreram.

*Teribrè e Wanahua iam entrar na aldeia para matar o resto dos Wèrè, velhos, mulheres e crianças. Tentando evitar isso, o chefe foi até eles levando uma mulher separada, wàtèsè. “Teribrè, eu trago ela para você”. Mas ele recusou. O chefe correu e buscou uma moça, ijadòòma, diz que era muito bonita. Ofereceu-a para Teribrè, e ele também recusou. Ele trazia mulheres e oferecia para que Teribrè se casasse com elas, mas Teribrè recusava. Então o chefe correu e trouxe uma menina, uma hirarihikỹ<sup>19</sup>. Com raiva, Teribrè aceitou. Ele, porém, não a levou para se casar com ela, mas sim como sua wetxu (“serva”), para ficar trabalhando para ele. Teribrè voltou trazendo a menina; os parentes dela, entretanto, seus avôs e avós, tios e tias, pai e mãe, vieram atrás dele e ficaram morando junto com Teribrè. Lá eles trabalhavam muito: um ia buscar lenha, outro ia pescar, uma ia pilar para fazer calugi, outra ia ralar mandioca. Depois preparavam a comida. Quando estava pronto, eles ofereciam primeiro para Teribrè, que recusava: “Comam vocês essa comida, podem comer”. Ele era *inarèhèdu*, estava acostumado a fazer jejum, não sentia fome<sup>20</sup>. Os Wèrè não queriam que a menina trabalhasse, então eles mesmos trabalhavam para Teribrè, em lugar dela. Por isso eles foram junto.*

O tempo foi passando e. lá mesmo, na aldeia dos Inĩ, a menina menstruou, se tornou *ijadòòma*. Até que Teribrè começou a ficar desgostoso com tantas pessoas estranhas em sua casa. Mas também sentiu dó deles. Então ele chamou o pai da moça e lhe disse que poderia voltar com sua filha: “Eu vou entregar

---

<sup>18</sup> *Jyrè*, *bòdu* e *wekyrybò* ♀, *weryrybò* ♂ são as três categorias de idade pós-iniciação, dos recém-iniciados aos rapazes em idade casável. Os *weryrybò* são também chamados de *rahetodu mahãdu* (“os que usam *raheto*”), pois o uso do maior e mais belo adorno plumário de cabeça (*raheto*) é prerrogativa de sua faixa de idade.

<sup>19</sup> *Hirarihikỹ* são meninas de sete anos, aproximadamente, até a primeira menstruação, quando tornam-se *ijadòòma* ♂, *ijadòkòma* ♀.

<sup>20</sup> O termo *inarèhèdu* se refere a pessoas, geralmente homens, que passaram por algum tipo de preparo corporal baseado, dentre outras coisas, em jejum prolongado: é o caso de Teribrè. Os que se acostumam a jejuar podem, é claro, passar longos períodos sem comer, mas o jejum também provoca leveza corporal e, por isso, fazia parte do treinamento dos *ijàradu*, “corredores”, homens que se especializavam em corrida de velocidade como técnica para atividades de predação (guerra, caça).

sua filha novamente para você”. O pai da menina agradeceu, e disse: “Teribrè, assim eu vou falar para você. Esse rio é nosso, aí está nosso rio. Nossa comida tem as costelas pretas por dentro (*itivolàbyre*), nossa comida tem a calda fina (*itirudesere*). Essas são nossas comidas. Fique com o nosso rio, fique com nossas comidas”. Ele entregou o rio Araguaia, que era dos Wèrè, para Teribrè. Entregou também suas comidas, peixes. “Aquele que tem as costelas pretas por dentro”, assim eles chamavam o cari da praia (*ryriè*); “aquele que tem a calda fina”, assim eles chamavam o surubim chicote (bargada, *kyhyja* ♀, *yhyja* ♂) – os nomes são, com efeito, descrições de características de cada espécie. Teribrè aceitou, e lhe falou: “Está bem. Vocês vão descer novamente para cá trazendo aquilo que precisamos, penas (*juraha*), óleo de tucum (*tari*), *kowoji*, urucum (*wòrànyĩ*), massa de urucum (*wònàryĩra*). Podem ir para arrumar isso para nós, tragam aquilo que é difícil aqui”.

Assim os Wèrè foram embora, subindo o rio. Chegaram até sua aldeia e depois partiram para o interior da Ilha do Bananal, procurando um novo lugar para morarem. Com medo de mais guerras, eles foram embora. Eles foram para o lado do *bero biòwa*, o outro braço do Araguaia, o rio Javaés. Por isso, hoje, os Javaé estão lá. Os Javaé são *Were riokorè*, são os netos dos Wèrè, netos daqueles que foram mandados embora por Teribrè.

A expulsão dos Wèrè por Teribrè aparece também, ainda que brevemente, na mitologia Javaé registrada por Rodrigues. Mas, segundo a autora, metade dos Wèrè morreram, ao passo que a outra metade “fugiu para o rio *Hèrydèò*, no vale do Xingu, onde eles estão até hoje. Alguns creem que os Wèrè sejam os Trumai xinguanos, uma vez que *Turumahi* é o nome dados os Wèrè pelo povo de Kanōanō” (RODRIGUES, 2008b, p. 91-2; cf. também TORAL, 1992, p. 18).

Os Inỹ, o pessoal de Teribrè, continuaram morando nas imediações de *inỹsèdyna*, a passagem pela qual eles tinham saído do fundo do rio, próximo ao local onde hoje está a aldeia Itxala. Então a mãe dele falou para seu filho adotivo, Wanahua: “Eu vou falar para você. Você já cresceu, vocês estão crescidos. Volte para sua terra”. Wanahua aceitou, foi embora. Voltou para os seus parentes, foi para a terra dos Kayapó. E os Inỹ continuaram morando lá. Até que, um dia, o horizonte à jusante amanheceu coberto por uma neblina, um dia bastante diferente. Um velho acordou, bem cedo, olhou o tempo e disse para si mesmo:

“*Hèbè!* Como pode que o tempo tenha acordado tão bonito! Todo coberto de neblina!” Teribrè escutou aquilo e resolveu mandar o velho e seu pessoal embora: “Eu vou falar para você. Vão, vocês vão para lá, para baixo. Vocês vão para que, quando o dia amanhecer assim, nós nos lembramos de vocês (*bàdè biòwana*)”. Então eles foram morar na parte baixa do rio, no *iraru*, para que aquilo pudesse ser lembrado. Por isso lá estão os *Ixĩbiòwa*. Eles são chamados de *Ixĩbikòwa* ♀, *Ixĩbiòwa* ♂, porque trazem recordação (são *bàdè bikòwana* ♀, *bàdè biòwana* ♂), por isso o nome deles é *Ixĩbiòwa*. “Mas eles não são *ixĩju!*”, insiste a narradora da história, “esses que Teribrè mandou embora, eles eram *Inĩ*”<sup>21</sup>.

Essa história, assim, conta como os *Inĩ* ganharam domínio sobre o vale do Araguaia, expulsando os *Wèrè*, que foram ocupar o outro lado da Ilha, dando origem aos atuais *Javaé*. Apesar de as narrativas enfatizarem que eles foram “para o outro lado” (*kua wèbrò-ò*), ou “em direção ao rio *Javaés*” (*bero biòwa-ò*), as antigas aldeias *javaé*, na virada do século XIX para o XX, eram todas no interior da Ilha, à beira de algum rio ou lago, e não à beira do *Javaés*. As primeiras incursões do SPI aos *Javaé* no ano de 1930, por exemplo, notaram a existência de sete aldeias, localizando três delas: uma junto ao rio *Imõtxi*, que corre dentro da Ilha; a aldeia *Wari-Wari*, que ficava às margens do lago *Wari-Wari*, a 6 km do rio *Javaés*; e outra junto ao lago *Sohokĩ*, também no interior da Ilha (BANDEIRA DE MELLO, 1930; FERNANDES DA COSTA, 1931). Essas aldeias, ao contrário das *karajá* e *javaé* atuais, eram circulares, o que é mais um elemento para a identificação feita por Patrícia Rodrigues (2008b) dos *Wèrè* como um grupo *Jê*.

\* \* \*

A história de Teribrè é também a história da diferenciação entre os três grupos *inĩ*. Os primeiros escritos tratavam-nos como três “subgrupos *karajá*”. Mas eles são, com efeito, três grupos que, a despeito das inúmeras similaridades, se consideram como distintos. Os *Karajá* chamam os *Javaé* de *bero biòwa mahãdu*, “povo do outro braço do rio”, “povo do rio *Javaés*”; e os *Javaé* chamam os *Karajá*

---

<sup>21</sup> A narrativa de *Mahuèdèru* continua narrando os desdobramentos dessa guerra. Teribrè se tornou o primeiro chefe entre os *Inĩ*. Mas ele não saía da aldeia, com medo de represália. Com efeito, passados alguns anos, os *Wèrè* começaram a descer o rio procurando por Teribrè (ver NUNES, 2016, p. 577-88). Na primeira oportunidade em que sai da aldeia com uma turma de homens para pescar, ele é emboscado pelos *Wèrè*, mas consegue escapar. Também *Wanahua*, seu irmão adotivo, retornaria depois de anos, raptando uma mulher (NUNES, 2016, p. 579-81, M20).

de *berohokÿ mahãdu*, “povo do Araguaia”. Mas há também designações pejorativas de ambos os lados: Os Karajá se referem, por vezes, aos Javaé como *ixÿju mahãdu*, “estrangeiros”, “não *inÿ*”; esse termo também é usado pelos Javaé para se referir aos seus vizinhos do Araguaia, embora haja outro, aparentemente usado com mais frequência, *iwa yrè mahãdu*, termo que Rodrigues (1993, p. 11) traduziu por “aleijado, sem um pé”<sup>22</sup>. Assim, se em alguns contextos os Karajá e Javaé se identificam reciprocamente como *inÿ*, em outros eles se diferenciam, afirmando-se como *inÿ* e relegando a seus vizinhos o estatuto de *ixÿju*. Já em relação aos *lxÿbiòwa*, essa diferenciação pareceria mais tênue; pois, como vimos acima, se os Javaé são descendentes dos *Wèrè*, um povo *ixÿju*, os *lxÿbiòwa* são um grupo *inÿ* que foi mandado por *Teribrè* para morar no baixo Araguaia. Entretanto, em certos contextos, os Karajá também marcam suas diferenças em relação a eles. No que diz respeito à língua por exemplo, enquanto os Karajá consideram a sua variante e a dos Javaé como formas “adultas”, diferenciadas por gênero<sup>23</sup>, afirmam que os *lxÿbiòwa* falam “igual criança”, se referindo a certas características fonéticas da variante por eles falada.

Como nota Nathalie Pétesch, a divisão entre os três grupos pode ser vista como análoga à divisão tríplice do cosmos e à repartição dos homens em grupos de praça *ijoi*, apresentando uma estrutura recorrente na sociocosmologia *inÿ*: um “dualismo assimétrico, com o elemento mediano opondo e se impondo aos dois elementos polares relativamente equivalentes” (PÉTESCH, 1993, p. 370). Karajá e *lxÿbiòwa*, que se distinguem respectivamente como *ibòò mahãdu* (“pessoal de cima”) e *iraru mahãdu* (“pessoal de baixo”), são dois grupos *inÿ* – seguindo a história de *Teribrè* – habitantes das margens e das praias do Araguaia, devotados mais à pesca que à agricultura; os Javaé, por seu turno, são um grupo considerado

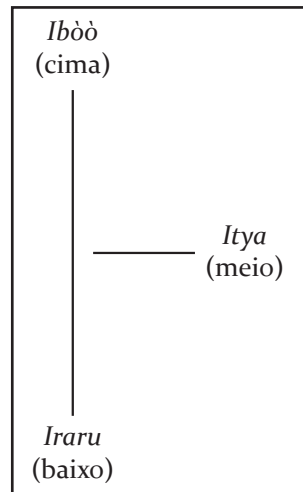
<sup>22</sup> *Iwa*, “o pé dele”; *yrè* (língua javaé; em karajá, *krè* ♀, *àrè* ♂), “pedaço, parte”; *mahãdu*, “pessoal, povo”. Registrei alhures (NUNES, 2012, p. 7) uma história que parece explicar essa designação curiosa. Há muito tempo, alguns Karajá estavam se disfarçando de Xavante e roubando a roça dos Javaé. Estes, então, resolveram se esconder e esperar para descobrir quem estava lhes roubando. Quando os ladrões chegaram de novo, os Javaé avançaram. Um de seus cachorros mordeu o pé de um dos ladrões, que gritou “*Akè!*” – interjeição de dor, similar ao “*ai!*”, do português, usada pelos homens *inÿ* – e saiu correndo, mancando. Assim os Javaé descobriram que eram, na verdade, os Karajá disfarçados.

<sup>23</sup> Do ponto de vista dos Karajá, as mulheres javaé falam como homens – a referência aqui é a menor contrastividade das falas masculina e feminina no javaé. Para detalhes das características diferenciais das variantes faladas pelos três grupos, ver Ribeiro (2012).



como *ixĩju* (por serem descendentes dos Wèrè), que habita a porção mediana do território inĩ – por isso são considerados e se consideram como *itya mahãdu*, “pessoal do meio” (cf. RODRIGUES, 1993; 2008a) – e que, em contraposição aos Karajá, são associados mais à terra do que à água – suas aldeias antigas ficavam no interior da Ilha, e os Karajá dizem que eles são agricultores mais devotados. Pétesch diagrama essa estrutura de modo muito semelhante à distribuição dos três grupos ao longo do vale do Araguaia e ao plano da aldeia (uma ou mais linhas de casa paralelas ao rio e uma casa ritual masculina localizada na região mediana dessa fileira de casas, mas afastada dela em direção ao mato) – ver Diagrama 1.

**Diagrama 1** – O dualismo assimétrico de Nathalie Pétesch

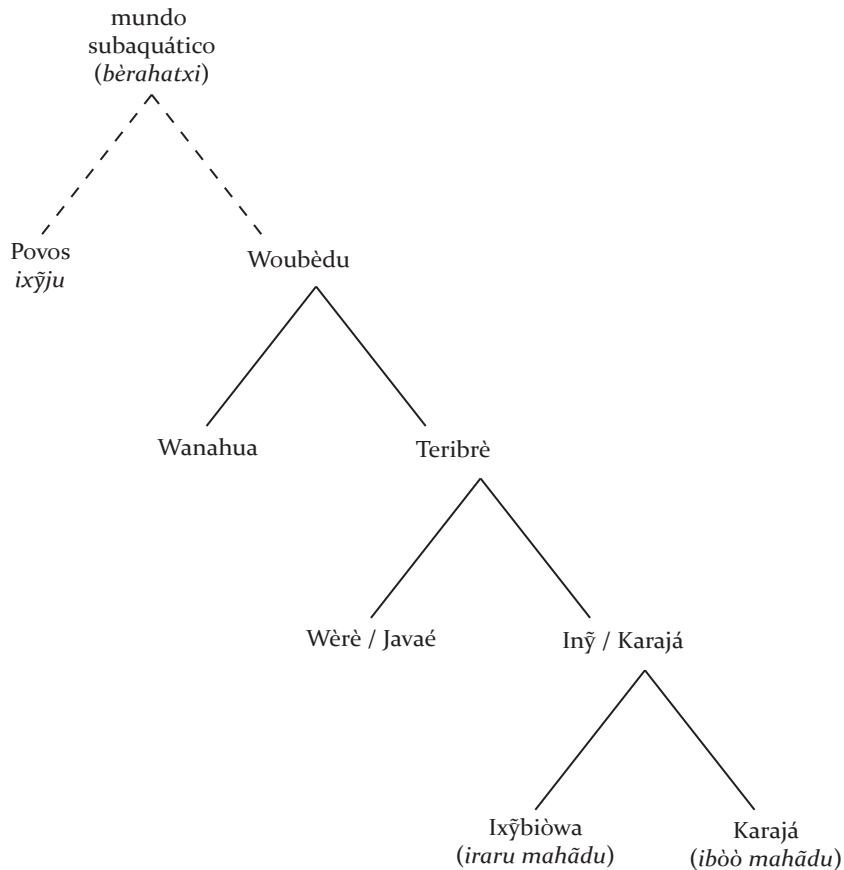


Fonte: Elaboração própria.

Em um nível, com efeito, a divisão entre Karajá, Ixĩbiowa e Javaé é ternária – são três grupos distintos; em outro, os Karajá e Ixĩbiowa se igualam como *inĩ* em contraposição aos Javaé, um povo *ixĩju*. Mas retracemos a sequência dos acontecimentos narrados nas histórias que apresentei até aqui, que culminam com a distinção entre os três grupos inĩ. Veremos, então, que a necessidade de totalização, de imaginar uma estrutura que dê conta, a um só tempo, de virtualmente todas as possibilidades de relação entre os três grupos, some.

Quando todos saem do fundo do rio liderados por Woubèdu, essa aparente unidade logo se revela como uma dualidade, pois os *ix̣̣ju* também vieram o acompanhando. A instabilidade do par é enfatizada pela narradora, que nota que a propensão à guerra dos *ix̣̣ju* inevitavelmente provocaria uma ruptura, cedo ou tarde. Os *ix̣̣ju* Kyṃ̣kò, então, derrubam/jogam o *tòò* de Woubèdu, o que inaugura um período de conflitos generalizados, durante o qual o pai de Teribrè é morto pelos Wèrè. A história de Teribrè inicia já introduzindo um outro par, pois é junto com seu irmão Wanahua, um Kayapó criado entre os Iṇ̣, que ele vai em busca de sua vingança. Eles derrotam os Wèrè, e a instabilidade do par Teribrè/Wanahua é evidenciada por sua mãe que, após seu retorno vitorioso, manda o filho adotivo embora. Teribrè se cansa de ter os Wèrè morando junto de si e os manda embora; eles vão para o outro lado da Ilha, dando origem aos Javaé. Os Iṇ̣, então, dominam o Araguaia. Ainda assim, um desequilíbrio vem à tona, quando um dia o horizonte amanheceu coberto de neblina. Teribrè manda embora o pessoal do velho que gostou daquele dia atípico, e seu próprio pessoal inicia uma migração rio acima, criando a diferença entre *ibòò mahãdu*, o “pessoal de cima”, os Karajá, e *iraru mahãdu*, o “pessoal de baixo”, os Ix̣̣biòwa (ver Diagrama 2). Quando nos situamos em um ponto determinado, nos deparamos sempre com um par. E, dentro dele, há sempre uma assimetria, que, no momento seguinte, faz um dos termos em oposição se desdobrar em outro “dualismo assimétrico”. A assimetria do dualismo, para retomar o termo de Pétesch, faz com que “as coisas não permaneçam em seu estado inicial e que, de um dualismo instável em qualquer nível que se o apreenda, sempre resulte outro dualismo instável” (LÉVI-STRAUSS, 1993, p. 209). E o que seria a expulsão dos Ix̣̣biòwa – quando já não havia mais guerras, e por um motivo aparentemente banal – senão uma expressão dessa instabilidade instalada no interior do par? Resta sempre um coeficiente de diferença.

## Diagrama 2 – Origem da distinção entre os grupos inĩ



Fonte: Elaboração própria.

## 4 VERSÕES DO PESSOAL DE BAIXO E DOS JAVAÉ

A mesma diferença entre *ibòkò* ♀, *ibòò* ♂, “rio acima”, e *iraru*, “rio abaixo”, que distingue respectivamente os Karajá dos Ixĩbiòwa, reparte internamente os Karajá em dois grupos territoriais. Os que moram de Buridina, a aldeia mais ao sul (rio acima) do território ocupado hoje pelos Inĩ, até Fontoura, são considerados como *ibòò mahādu* (“pessoal de cima”) – Santa Isabel faz parte desse conjunto –, ao passo que os moradores das aldeias que ficam na foz do rio Tapirapé (Itxala

e Hãwalòra) até as duas aldeias em território do estado do Pará (Santo Antônio e Maranbuba), são *iraru mahãdu* (“pessoal de baixo”). Cada um desses grupos fala uma variante do *inĩrybè* (RIBEIRO, 2012), que, além de algumas diferenças lexicais, é distinguível do outro pelo sotaque. Há também variações nas práticas rituais e em questões cotidianas.

E essa mesma oposição reaparece dentro de cada aldeia, distinguindo sua população, mais uma vez, entre *ibòdò* ♂ *mahãdu*, “pessoal de cima”, e *iraru mahãdu*, “pessoal de baixo”. Esse contraste é particularmente relevante no universo ritual, pois, em praticamente todas as atividades ligadas a ele, os homens se dividem em dois grupos de praça (*itxoi* ♀, *ijoi* ♂), o *ibòdò ijo*, o “grupo de cima”, chamado de Hirètu (“pena do rabo de carcará”), e o *iraru ijo*, o “grupo de baixo”, chamado de Wàkatu (“pena do rabo de mergulhão”)²⁴. As informações presentes na literatura específica indicam que a estrutura dos grupos *ijoi* era, em um passado não muito distante, bem mais rica, com vários *ijoi* repartidos entre “cima”, “baixo” e “meio” (ver PÉTESCH, 1993; TORAL, 1992). Uma discussão mais pausada sobre esses grupos de praça nos afastaria demais do objetivo do texto. Cabe apenas notar que, hoje, os homens se dividem apenas entre os grupos de *ibòdò* e *iraru* e, unicamente durante o ápice do Hetohokỹ, alguns poucos membros de ambos – todos eles homens de idade e/ou xamãs – formam um grupo distinto, os *itya mahãdu*, “o pessoal do meio”, *ijoihikỹ*, “grande *ijoi*”, ou simplesmente *mahãdu*. O contraste *ibòdò/iraru*, em suma, replica-se fractalmente, dando continuidade à cascata de dualidades assimétricas diagramada acima.

Ainda sobre os grupos de praça *ijoi*, as etnografias apresentam algumas informações discrepantes. O grupo Hirètu (*ibòdò*) é alocado por Pétesch entre os *ijoi* de *iraru*, ao passo que o grupo Wàkatu, que os Karajá de Santa Isabel afirmaram ser de *iraru*, foi registrado por Toral como compondo o conjunto dos *ijoi* de *ibòdò*. Não saberia dizer o motivo exato dessa discrepância. Mas é possível que as várias aldeias tenham versões diferentes sobre a alocação dos grupos de praça como sendo de *ibòdò* ou de *iraru*. Como me disse certa vez o cacique de Buridina,

²⁴ A pertença a esses grupos “de cima” e “de baixo”, distinguidos segundo o mesmo critério de referência utilizado para o rio (montante/jusante), remete ao grupo territorial ao qual se pertence, como bem nota Toral (1992, p. 127). Em Santa Isabel, por exemplo, os *iraru mahãdu*, “pessoal de baixo”, são pessoas cujas famílias são originárias de aldeias que ficam no *iraru*. Muitos são nascidos ali mesmo, mas os pais vieram de Macaúba ou de Itxala, por exemplo.

Raul Hãwakati, “os antropólogos pensam que, porque é Karajá, todas as aldeias são uma coisa só. Mas não, cada aldeia tem seu costume”. Para dar apenas um exemplo: toda vez que os *ijasò* saem para dançar, a família responsável por eles manda comida para os homens; em Santa Isabel, a comida é para todos os homens que estão na praça e é enviada depois que os Aruanãs acabam de dançar; em Fontoura, a comida também é em grande quantidade, mas primeiro os homens comem e depois saem com os *ijasò*; já em Macaúba, a comida vai depois, como em Santa Isabel, mas em porções individuais destinadas apenas aos homens que dançaram.

Hoje, em vista do aprofundamento do conhecimento sobre essas diferenças (inclusive entre Karajá e Javaé, embora o caso dos Ixĩbiòwa permaneça ainda como uma lacuna), e considerando mais propriamente as várias diferenciações que os Inĩ fazem entre si, penso que, mais do que nunca, é preciso situar nossas etnografias. Não apenas para reconhecer que variações as há, de modo que não se pode pretender que uma etnografia ancorada em qualquer ponto desse conjunto seja válida, em igual medida, para todos os outros – nenhuma etnografia, afinal, poderia sê-lo. Mas também porque, considerando a maior riqueza e detalhamento do registro etnográfico, estamos agora em melhores condições para explorar as variações que constituem o macro conjunto inĩ como um sistema de transformações, em lugar de submetê-las a uma segmentação dura que as reduza a marcadores de fronteiras entre grupos hierarquicamente relacionados – os Javaé e Ixĩbiòwa como “subgrupos karajá”, ao lado dos “Karajá propriamente ditos” – ou igualmente seccionados – “três grupos diferentes”, entre os quais, então, tudo o que pode haver é comparação. Isso inclusive em relação às variações entre os Karajá “de cima” e “de baixo”.

Uma dessas variações diz respeito à história da origem dos Inĩ. Na versão apresentada acima, vimos, Woubèdu saiu do Berahatxi pela passagem chamada *inĩsèdyna* acompanhado pelos Inĩ do fundo do rio e por todos os grupos *ixĩju*. Já nas versões dos *iraru mahãdu*, os *ixĩju* não saíram junto com Woubèdu, mas sim em outro lugar, um lago chamado Bòra.

Na mesma época e não muito distante, três famílias do povo Wèrè – um povo diferente – também ascenderam do Fundo das Águas, mas em um lugar diferente, o Lago Bòra (Lago do Aristóteles, ver Mapa nº 6). Cada uma das famílias dos Wèrè (Wèrètyhy, Wèrèraora, Wèrèlyby) tinha suas pró-

prias características, embora tenham saído juntas no Bòra. O povo Ijewehe também saiu no mesmo lugar, mas logo voltou para baixo, pois não gostou daqui. (trecho de uma versão narrada por Sebastião Waihore, de Macaúba em RODRIGUES, 2008a, p. 83).

O Lago Bòra, como local de ascensão dos Wèrè e outros *ixÿju*, aparece também em narrativas de pessoas Fontoura registradas por Patrícia Rodrigues (RODRIGUES, 2008a, p. 83-5), embora a versão que gravei nesta aldeia, com Abitxÿna, seja idêntica, em relação a esse ponto, às que escutei em Santa Isabel, nas quais os Inÿ e todos os *ixÿju* saem juntos de um mesmo local, chamado de *inÿsèdyna*. Em uma versão contada por Tereza Mahidikè [sic.], moradora de Itxala, saem de *inÿsèdyna* Woubèdu, Tekumÿka, Kumÿka e Tarawasa, os ancestrais, respectivamente, dos Karajá, Javaé, Ixÿbiòwa e Tapirapé (RODRIGUES, 2008a, p. 85). Segundo a narradora, os Wèrè saíram do fundo do rio, algum tempo depois, no lago Bòra e subiram o rio Araguaia, ao passo que o pessoal de Woubèdu foi para o baixo Javaés (RODRIGUES, 2008a, p. 86) – o mesmo me foi dito pelo professor Paulinho Kòhãluè, morador de Santa Isabel, mas cuja família é de Lago Grande, aldeia abaixo de Macaúba.

Na mitologia Javaé, tal como registrada por Rodrigues (2008b), também não há um único local por onde os vários povos saíram do mundo de baixo.

Há uma memória detalhada dos vários povos que existiam naquele tempo. A maioria era chamada de *ixÿju*, povos “estrangeiros” que tinham outra língua ou outros costumes. Entre os *ixÿju*, alguns saíram do Fundo das Águas, mas outros saíram “da terra mesmo” ou já estavam por aqui. Outros eram considerados *inÿ*, no sentido específico de que falavam línguas parecidas com a dos Javaé atuais, mas eram também povos diferentes entre si, que viviam em lugares diferentes. (RODRIGUES, 2008b, p. 66).

A autora apresenta uma lista de 30 povos diferentes (RODRIGUES, 2008b, p. 68-70), mas nenhum deles corresponde aos Javaé atuais – ao contrário, portanto, das versões, Karajá, em que estes são *Woubèdu riokorè*, “os netos de Woubèdu”. Segundo o material de Rodrigues, os Javaé seriam descendentes de dois povos, os Wèrè e os Tòlòra, que se uniram e casaram entre si. Isso teve lugar em um sítio antigo, *Marani Hãwa* [sic.], uma aldeia no alto Riozinho, que corta o interior da Ilha. Com a presença desses dois povos ali, mas sobretudo pela presença de Tòlòra, que era *iòlò* (um tipo de liderança antiga, muito respeitada), *Marani Hãwa* se

tornou “o mais importante centro reverenciado pelos estrangeiros” (RODRIGUES, 2008b, p. 87). Vários *ixĩju* iam até lá para visitar e/ou para assistir e participar dos rituais, trazendo suas comidas e conhecimentos, que foram sendo incorporados às práticas locais. “Tudo que era trazido pelos mais diversos povos como reverência ao *iòlò Tòlòra* era, por um lado, integrado a esse caldeirão de misturas culturais, que ia aos poucos consolidando novos padrões, seguidos até hoje; por outro, tornava-se uma fonte da qual todos se nutriam, enriquecendo-se com os novos conhecimentos e costumes” (RODRIGUES, 2008b, p. 88). É desse processo de intercâmbios e criações acontecido em *Marani Hãwa*, segundo Rodrigues, que surgiram os Javaé atuais.

Como herança dos Wèrè teriam ficado, dentre outras coisas, o Hetohokỹ, grande ritual coletivo de iniciação masculina e, importante, sua língua, “embora haja influência daquela que os *Kuratanikèhè* de *Tòlòra* falavam e de termos *Wou* (Tapirapé)” (RODRIGUES, 2008b, p. 88). Segundo os Javaé, os Karajá falam a língua dos Wèrè, que aprenderam em *Marani Hãwa*; já segundo os Karajá, o pessoal de Woubèdu saiu do Berahatxi já falando *inĩrybè*, que também era a língua dos Wèrè, que vieram os acompanhando. Mas a referência a termos tapirapé remete a uma outra história de origem dos Javaé. Vimos mais acima que, segundo contam os Karajá “de cima”, eles seriam os descendentes do Wèrè derrotados por Teribrè. Mas há uma história contada pelos moradores da antiga aldeia *Tytèma*, que ficava no rio Tapirapé, a cerca de dois quilômetros de onde ele desemboca no Araguaia (precisamente onde hoje está a aldeia *Hãwalòra*), que diz que os Javaé são descendentes diretos dos Tapirapé. Conta-se que, no passado, muitas guerras aconteceram entre os Inĩ e os Tapirapé, povo muito belicoso – tanto que o nome deste grupo em *inĩrybè*, *Wou*, é também uma palavra para se referir à “guerra”. Nesses confrontos, os Inĩ roubavam-lhes crianças, que criavam como *bàdèòbyna*, “adotivos” – assim como acontecera com Wanahua, irmão de criação de Teribrè. Com o tempo, esses *bàdèòbyna* cresceram, mas muitos Inĩ não queriam casar seus filhos com eles por serem *ixĩju*. Por isso eles quase sempre se casavam entre si – havia exceções, é claro. Então os “chefes” (*wèdu*) dos Tapirapé adotivos, seus pais, seus avós, conversaram com o pessoal para resolver a questão. Eles mandaram os *bèdèòbyna*, que já eram muitos entre os Inĩ, para morar no rio Javaés, de modo que, quando os Karajá fossem até eles, pudessem matar pássaros para tirar pena, pegar tartaruga, matar porco queixada etc. E assim eles partiram e lá

se estabeleceram, dando origem aos Javaé atuais.

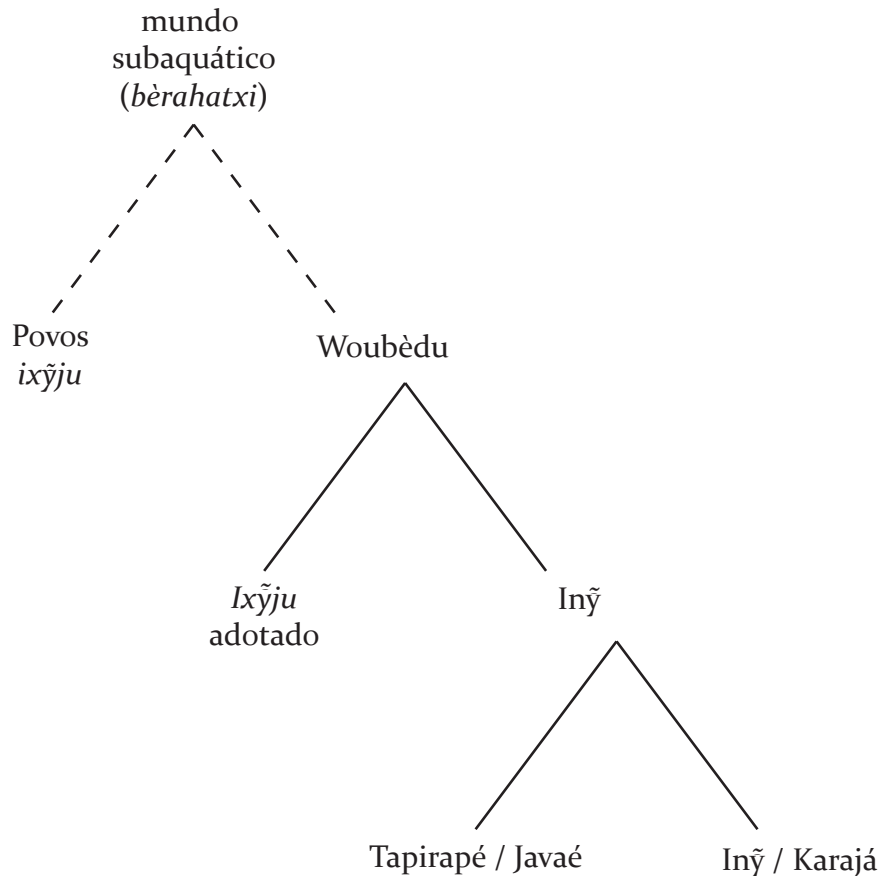
Uma versão dessa narrativa, contada pelo finado Erehani, foi publicada por Pimentel da Silva e Rocha (2006, p. 139-45). Quem primeiro me contou essa história, porém, foi Gedeon Ijàraru, morador de Buridina, neto do mesmo Erehani. Segundo ele, “os Javaé são Tapirapé puros”. Como haviam sido raptadas ainda crianças, os *bàdèòbyna* “tinham esquecido praticamente tudo da cultura tapirapé, lembravam só uma coisa ou outra”. Essas poucas lembranças seriam responsáveis por algumas peculiaridades dos Javaé em relação aos Karajá. Dentre elas, a presença de termos tapirapé na língua falada por eles e a extrema semelhança entre seus *Lateni*, tipo de entidade mascarada que sempre acompanha os *ijasò* – ritual que os Tapirapé incorporaram dos Karajá. Sobre a língua, há alguns poucos empréstimos tapirapé no *inỹrybè*, sobretudo na variante falada pelos Karajá “de baixo” (*iraru mahãdu*), que, historicamente, tiveram uma convivência muito mais próxima com esse grupo Tupi. Esses termos estão presentes também na língua javaé, que conta ainda com um quadro de empréstimos tapirapé de ocorrência exclusiva, nomes pessoais dentre eles (cf. RIBEIRO, 2012).

Essa versão da origem Tapirapé dos Javaé, note-se, é uma variação (condensada) da história da guerra de Teribrè contra os Wèrè. Nela, vimos, a instabilidade entre *inỹ* e *ixỹju* emerge no seio do grupo que saiu do fundo do rio junto com Woubèdu e culmina em um estado de guerra generalizada. O fato de que Teribrè tem um irmão de criação *ixỹju* remete já à guerra: Wanahua, provavelmente, foi raptado aos Kayapó. O rapto análogo de crianças tapirapé, porém, condensa a história de Teribrè até o momento em que os Wèrè passam a morar junto a ele, introduzindo o mesmo contraste *inỹ/ixỹju* adotado, mas não no par de germanos, como Teribrè e Wanahua, e sim como afins potenciais, como Teribrè e a menina Wèrè. E, aqui, é também a negação do casamento<sup>25</sup> que precipita a “expulsão” daqueles que viriam a se tornar os Javaé, em condições de “servidão” análogas à dos Wèrè, *wetxu* de Teribrè: os Tapirapé adotados são mandados embora de modo a facilitar o acesso dos Inỹ a certos itens e alimentos (ver Diagrama 3).

<sup>25</sup> Que, note-se, aparece invertida: Teribrè se recusa a casar com uma mulher wèrè que lhe foi oferecida, ao passo que, na outra história, são os Inỹ que recusam a possibilidade dos Tapirapé se casarem entre eles, i.e., recusam a entregar mulheres (ou homens) solicitados como cônjuges.



**Diagrama 3** – Origem da distinção entre os grupos inĩ (2)



Fonte: Elaboração própria

## 5 VARIAÇÕES MÍTICAS, VARIAÇÕES ANTROPOLÓGICAS

As diferentes versões karajá das histórias de origem e diferenciação dos grupos inĩ que vimos aqui operam dois princípios dicotômicos básicos: *inỹ/ixỹju* e *ibdò/iraru* (montante/jusante). Seguindo o Diagrama 2, o contraste entre os Inỹ e outros índios que emerge no interior de cada par (da emergência dos *ixỹju* junto com Woubèdu à ida dos Wèrè para leste dando origem aos Javaé) se desdobra no contraste “de cima”/“de baixo”: primeiro quando os *Ixỹbiòwa* são mandados

para o baixo Araguaia; depois com a divisão interna dos Karajá entre “pessoal de cima” e “pessoal de baixo”; e, por último, com a divisão interna à cada aldeia entre grupos de praça de *ibòò* e de *iraru*.

Esse desdobramento de um contraste em outro, vale notar, é uma passagem do eixo leste-oeste para o eixo sul-norte. Pois, para os Inỹ, moradores da beira do rio, os *ixỹju* são moradores do *bàdèrahyky* ♀, *bàdèrahy* ♂, “mato”, moradia também de animais e de espíritos perigosos (os *aõni*) e antítese da aldeia, espaço humanizado por excelência. Referente a esse contraste, há dois termos que indicam direções opostas no eixo leste-oeste: *bekyra* ♀, *beyra* ♂, “em direção ao rio”, e *ibràra*, “em direção ao mato”. Mas se o rio tem duas margens, a direção em que o “mato” está, se a leste ou a oeste, depende de em qual margem do rio nos encontramos. Ainda que alinhado ao eixo do sol, o contraste *beyra/ibràra* não é orientado, aparecendo ora como leste-oeste ora como oeste-leste<sup>26</sup>. Voltando às nossas histórias, Wanahua, o Kayapó, está para seu irmão adotivo Teribrè assim como *ibràra* (oeste) está para *beyra* (leste) – idem para o caso dos Tapirapé adotados, segundo a versão dos Karajá “de baixo”; e os Wèrè estão para Teribrè que os expulsou assim como *ibràra* (leste) está para *beyra* (oeste) – idem para a relação entre os primeiros humanos e a humanidade verdadeira que saiu do fundo do rio.

As histórias aqui tratadas, operando contrastes ancorados em um eixo ou em outro, fazem aparecer recursivamente uma diferença onde antes havia um par (ou uma multiplicidade) sob unidade aparente. O desdobramento do contraste *ibràra/beyra* no contraste *ibòò/iraru*, note-se, assinala a continuidade desse processo recursivo de diferenciação do contexto *inỹ-ixỹju* para o contexto interno à humanidade *inỹ* – as diferenciações fractais dos Karajá em grupos “de cima” e “de baixo”. Humanidade essa que pode desde englobar o macro conjunto Karajá, Javaé e Ixỹbiòwa até se restringir a um grupo territorial específico, a depender do contexto.

O caráter não orientado do contraste *ibràra-beyra* é particularmente interessante aqui. Pois, ainda que estejamos lidando com histórias, as sucessivas diferenciações só são orientadas no interior da narrativa. Essas histórias nos colocam diante de modos de operacionalização da diferença genérica Eu-Outro, semelhante-diferente, em termos de contrastes presentes também nas rela-

<sup>26</sup> Sobre essa cartografia cósmica, ver Nunes (2016, p. 331-4).

ções inĩ atuais; nesse último caso, entretanto, eles não são orientados. Karajá e Javaé, como vimos, se consideram como grupos distintos. Isso, é claro, *em certos contextos*. Em outros, reconhecem-se mutuamente como *inĩ*, em contraposição a Outros. Esse caráter “não orientado” da relação entre os dois grupos, por assim dizer, estava marcado já na história da saída do fundo do rio, que vimos mais acima. Diante da multiplicidade de povos que emergem, Woubèdu descreve-os um por um para Ura-Ura, o sobrevivente da humanidade primeva que havia acabado de chegar ao Araguaia com os seus. Nesse momento, Dòrewaru, a narradora, pontua que os Wèrè e os Tapirapé eram *ityhy*, “verdadeiros”, “nobres”, “belos”, e emergiram do fundo do rio já ricamente ornamentados com os enfeites que hoje são inĩ – cocares de penas, braceletes e tornozeleiras de algodão tingido com urucum, brinco de dente de capivara etc. Seu caráter humano, *inĩ*, é marcado pela narrativa, ao contrário do que acontece com Woubèdu que, apesar de ser descrito como *inĩdèri* (expressão que poderíamos traduzir aproximadamente por “verdadeiramente humano”, “verdadeiramente pessoa”), possuía uma ornamentação corporal grotesca, em clara discrepância com o caráter *ityhy* (“legítimo”, outra tradução que poderíamos oferecer) dos Wèrè e Tapirapé: em lugar de urucum, ele esfregava um barro vermelho no corpo, seu *tari* (óleo de coco de tucum) era a banha do peixe filhote (*bèdò*), e seus enfeites se resumiam a cordas de embira embaraçadas atadas ao punho e à testa.

E mesmo no que diz respeito ao contraste *ibòò-iraru*. Aparentemente orientado (montante/jusante), há pelo menos um contexto em que ele pode aparecer invertido. O Hetohokỹ, o grande ritual de iniciação masculina, requer, em sua fase principal, a participação da coletividade masculina de uma aldeia visitante. Os anfitriões assumem, no pátio ritual (*ijoina* ♂), o polo “de cima” (*ibòò* ♂), ao passo que os visitantes ficam à *iraru*, na parte “de baixo” do pátio. Os visitantes do ritual de Santa Isabel são, tradicionalmente, os homens de Fontoura, aldeia cerca de 30km rio abaixo, de modo que a posição dos dois grupos no pátio ritual replica a posição relativa das duas aldeias. Em Fontoura, entretanto, os homens que tradicionalmente visitam seu Hetohokỹ, formando o grupo opositor, são os de Santa Isabel. Ali, portanto, as posições se invertem: os homens de Fontoura assumem a parte “de cima” do pátio, mesmo que sua aldeia esteja rio abaixo em relação à aldeia visitante.

As histórias karajá sobre a origem e diferenciação da humanidade inĩ, assim,

nos fornecem um modelo para pensar as múltiplas relações – de assemelhamento e diferenciação – entre os três grupos inĩ, e mais além. Como vimos, o contraste *ibòð/iraru* é interno a cada aldeia; assim como o contraste *beyra/ibràra*, “em direção ao rio”/“em direção ao mato”, que opõe o espaço residencial ao pátio ritual e, conseqüentemente, mulheres e homens, de modo que as diferenciações de que tratamos aqui podem ser colocadas a serviço de uma quantidade de outras questões. O modelo que essas histórias colocam, portanto, não se restringe a elas; pois um mesmo modo de relação perpassa diferentes níveis, desde os três grupos inĩ ao interior da aldeia, da pessoa.

O exercício que fiz nesse artigo é, certamente, bastante limitado. Restaria, ainda, por exemplo, analisar como as versões javaé da origem da humanidade poderiam, ou não, ser equacionadas ao esquema relacional que apresentei aqui. No entanto meu objetivo foi menos o de uma análise sistemática nesse sentido (e mais, se for o caso, o do registro das histórias karajá de Santa Isabel e de algumas de suas variações) que o de chamar atenção para dois aspectos, segundo entendo, pouco explorados pela literatura específica. De um lado, e como já disse claramente, extrair das narrativas apresentadas um modelo mais sofisticado para pensar a relação entre Karajá, Javaé e Ixĩbiòwa como alternativa para seu escalonamento hierárquico (os “subgrupos karajá”) ou seccionamento igualitário (“três grupos distintos”). Semelhança ou diferença, aqui, são efeitos de relação, e não estatutos dados *à priori*. De outro, e conseqüentemente, apontar para a necessidade de que as diferenciações entre os três grupos – assim como aquelas internas a cada um deles – sejam evidenciadas, e não eclipsadas em nossas etnografias. Pois é só a partir delas que podemos explorar o macro conjunto inĩ como um sistema de transformações. Espero que esse artigo, de alguma maneira, contribua para demonstrar a produtividade dessa empreitada.

## REFERÊNCIAS

BANDEIRA DE MELLO, Darcy Siciliano. *Carta de Darcy Siciliano Bandeira de Mello ao encarregado da Inspeção do estado de Goyaz do SPI, Alencarliense Fernandes da Costa, 16/01/1930*. Arquivos do Museu do Índio, Rio de Janeiro, 1930.

DAVIS, Irvine. Some Macro-Jê relationships. *International Journal of American Linguistics*, v. 1, n. 34, p. 42-47, jan. 1968.

DONAHUE, George. *A contribution to the ethnography of the Karajá indians of central Brazil*. 1982. Tese (Doutorado em Antropologia)- Universidade da Virgínia, Virgínia, EUA, 1982.

ERENHEICH, Paul. Contribuições para a etnologia do Brasil. *Revista do Museu Paulista*, v. 2, p. 7-135, 1948.

FERNANDES DA COSTA, Alencarliense. *Relatório anual da inspetoria de Goyaz do SPI, ano de 1930*. Arquivos do Museu do Índio, Rio de Janeiro, 1931.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O cru e o cozido*. Mitológicas 1. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

\_\_\_\_\_. *História de Lince*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

LIPKIND, William. Carajá Cosmography. *The Journal of the American Folklore*, v. 53, n. 210, p. 248-51, 1940.

NUNES, Eduardo S. *Transformações karajá: os “antigos” e o “pessoal de hoje” no mundo dos brancos*. 2016. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2016.

\_\_\_\_\_. *No asfalto não se pesca*. Parentesco, mistura e transformação entre os Karajá de Buridina (Aruanã – GO). 2012. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 2012.

PÉTESCH, Nathalie. A trilogia Karajá: sua posição intermediária no continuum jê-tupi. In: VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B.; CARNEIRO DA CUNHA, Manuela M. (Org.). *Amazônia: etnologia e história indígena*. São Paulo: NHII-USP/Fapesp, 1993. p. 365-81.

\_\_\_\_\_. *La pirogue de sable*. Modes de representations e d’organisation d’une societe du fleuve: les Karajá de l’Araguaia (Brésil Central). 1992. Tese (Doutorado) – Université de Paris x (Natèrre), Paris, 1992.

PIMENTEL DA SILVA, Maria S.; ROCHA, Leandro M. *Linguagem especializada*. Mitologia Karajá. Goiânia: Editora UCG, 2006.

RIBEIRO, Eduardo Rivail. *A grammar of Karajá*. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Chicago, Chicago, Illinois, EUA, 2012.

RODRIGUES, Patrícia de M. *Terra Indígena Utaria Wyhyna (Karajá) / Iròdu Iràna (Javaé)*. Relatório de Identificação e Delimitação. Brasília: FUNAI, 2008a.

\_\_\_\_\_. *A caminhada de Tan̄xiwè: uma teoria Javaé da história*. 2008b. Tese (Doutorado em Antropologia)- Universidade de Chicago, Chicago, Illinois, EUA, 2008b.

\_\_\_\_\_. *O povo do meio: tempo, cosmo e gênero entre os Javaé da Ilha do Bananal*. 1993. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 1993.

TAVEIRA, Edna L. M. *Etnografia da cesta Karajá*. Goiânia: Editora UFG, 2012.

TORAL, André. *Cosmologia e sociedade Karajá*. 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 1992.

**Sobre o autor:**

**Eduardo Soares Nunes:** Doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília e pesquisador associado ao Laboratório de Antropologias da T/terra (DAN-UnB). Professor do Bacharelado em Antropologia do Programa de Antropologia e Arqueologia da Universidade Federal do Oeste do Pará (PAA-Ufopa).

**E-mail:** eduardo.s.nunes@hotmail.com

Recebido em 30 de setembro de 2017

Aprovado para publicação em 17 de novembro de 2017

# A danada da escola está lá: Educação Infantil vivenciada pelas crianças indígenas Tentehar maranhenses, a partir das falas dos seus interlocutores

*The efficient school is there: Kindergarten lived by maranhense Tentehar indigenous children, from the speeches of their interlocutors*

Neusani Oliveira Ives-Felix<sup>1</sup>

Luiza Nakayama<sup>2</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v18i36.488>

**Resumo:** O conhecimento de situações específicas sobre a escola indígena poderá contribuir para uma visão holística a respeito da escolarização de diferentes grupos étnicos e, assim, favorecer a construção de uma educação intercultural contextualizada. Este artigo investiga o processo de Educação Infantil (EI) vivenciado pelas pessoas que fazem a Pré-Escola Municipal Indígena Maíra-ira (PEI). A pesquisa realizada é de abordagem qualitativa do tipo etnográfico, e o referencial teórico-metodológico baseado em estudos sobre fronteiras étnicas e sobre escola indígena como espaço fronteiro. Os instrumentos de coleta de dados foram: 1) levantamento de dados na Secretaria Municipal de Educação de Grajaú, MA (SEMED); 2) entrevistas semiestruturadas com um Professor Bilíngue (PB) e 3) conversas informais com a Assessora Pedagógica (AP), professoras da PEI, um ancião especialista e membros da comunidade. Constatamos que EI vivenciada na PEI ainda está fortemente arraigada às bases epistemológicas de um currículo eurocêntrico, portanto a prática do PB é fundamental na interação professor não indígena e as crianças, funcionando como uma porta para a valorização das tradições e da Língua Tentehar. A educação ofertada na PEI ainda não se configura plenamente em um diálogo contextualizado entre os saberes ocidentais e os tradicionais, pois a cultura Tentehar não está sendo nem o ponto de partida nem o de chegada, do currículo vivenciado. Dentre os pontos de tensão, destacamos: as vozes ausentes dos Tentehar no currículo escolar, carência de material específico e diferenciado. Portanto somente o discurso oficial sobre a educação intercultural, sem condições reais de igualdade para que o intercâmbio aconteça, poderá ser muito mais um fator de exclusão social e cultural.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Grajaú, Maranhão, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil.

**Palavras-chave:** escola como espaço de fronteira; professor bilíngue; interculturalidade.

**Abstract:** The study of specific situations occurring in indigenous schools can contribute to a holistic vision of the teaching process for various ethnic groups, and thus to suggest a contextualized intercultural education. This article investigates the process of Early Childhood Education (CE) experienced by the people who make the Municipal Kindergarten Indigenous Maíra-ira (KI). The research was conducted through an ethnographical qualitative approach, and the theoretical-methodological references were based on the study of ethnic borderlines and the indigenous school as a border area. The chosen methods were: 1) data collection in the Municipal Secretary of Education; 2) semi-structured interviews with a bilingual teacher (BT) and 3) informal talks with Pedagogical Counselor of indigenous (PC), teachers of KI, an expert elder and community members. We observed that CE experienced in KI is still strongly rooted to the epistemological bases of a Eurocentric curriculum, this way, the practice of BT is fundamental in the interaction between non-indigenous teachers and the children, working as a way to value the traditions and language Tentehar. The education offered at KI has not yet fully set in a contextualized dialogue between western and traditional knowledge, because the Tentehar culture is being neither the starting point nor the arrival of experienced curriculum. Some of the main differing aspects of the Tentehar CE are: the absence of Tentehar people's voice in the curriculum, the lack of specific and differentiated material. Therefore, only the official discourse on intercultural education and no real equality of conditions for the exchange happen, it may be more a factor of social and cultural exclusion.

**Keywords:** school as a border area; bilingual teacher; interculturality.

## 1 DO DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR ESPECÍFICA E DIFERENCIADA: O QUE É OFICIAL?

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 10, reconhece o direito de se ter respeitados os saberes tradicionais e os processos próprios de aprendizagem de cada grupo étnico, preceito também preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB n. 9394/96. Dentre os objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica- Parecer n. 14/99 e Resolução n. 5/12 – consta no Art. 2º II, “orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino [...] sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas” (BRASIL, 2012, p. 2).

As Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas também definem como um dos elementos básicos da sua estrutura organizacional, no



art. 2º: “o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo” (BRASIL, 1999, p. 1).

Nesse contexto, a educação escolar indígena diferenciada e específica é assegurada às populações indígenas e não se trata apenas de uma obrigatoriedade, mas fruto de lutas sociais: uma conquista de povos indígenas, que, de acordo com Grupioni (2008) e Cohn (s.d.), por um lado indica o direito universal à educação escolar e, por outro, obriga o Estado a implementá-la, respeitando suas culturas, suas línguas e seus processos próprios de ensino e de aprendizagem.

No plano discursivo estatal contemporâneo, o modelo de escola indígena, diferenciada e específica dispõe de dispositivos legais e institucionais inovadores, todavia, para Lopes da Silva (2001), existe um grande descompasso entre esse projeto e sua real efetivação:

[...] de um lado, a educação diferenciada como projeto e como discussão e, de outro, a realidade das escolas indígenas do país e a dificuldade de acolhimento de sua especificidade por órgãos encarregados da regularização e da oficialização de currículos, regimentos e calendários diferenciados elaborados por comunidades indígenas para suas respectivas escolas. (LOPES DA SILVA, 2001, p. 12, grifo nosso).

Bergamaschi (2012) argumenta, também, que os órgãos públicos brasileiros têm propiciado, nas últimas décadas, um discurso democrático acerca da diversidade; embora esse fato represente progresso, nos processos de reconhecimento das diferenças étnico-raciais e na abertura de caminhos para o diálogo intercultural, é passível de críticas; por essa razão questionamos- o estado, ao implementar uma política nacional de Educação Escolar Indígena (EEI), não estaria homogeneizando em vez de promover o diálogo entre as diferenças, não seria uma unificação legal, em nome da diversidade?

## **2 A ESCOLA E A CRIANÇA INDÍGENA**

Se já existe uma carência de pesquisa sobre EI, Guimarães (2005) cita que o desconhecimento do que seja a infância indígena e seu desenvolvimento cognitivo são fatores de complexidade, no que tange ao tratamento indígena de acordo com cada cultura.

Algo recorrente entre os diferentes grupos étnicos é o reconhecimento da autonomia e da liberdade da criança, o que demanda do pesquisador um olhar a partir da cultura do *outro*, de sua diversidade, do espaço próprio que o *outro* vive (NUNES, 2002). De acordo com Tassinari (2007, p. 14), “a criança é vista como um ser de fato, portador de um espírito que precisa ser cativado para ficar na terra [...] surge carnalmente no ventre materno traz uma essência de vida (*anguê*)”.

Nascimento et al. (2009, p. 195) afirmam que “a criança é um agente que constrói suas relações e atribui sentidos [...] aprende por imitação”. De acordo com esses autores, é no grupo familiar que elas realizam processos de ensino e aprendizagem, assim:

[...] as crianças ensinam e aprendem entre si: a nadar, a reconhecer as plantas do entorno, a reconhecer e dominar o espaço da aldeia entre outros como: costumes, crenças, tradições. Observando as relações de troca, na escola, é comum que as crianças e adolescentes indígenas informem e/ou ensinem aos professores índios e não índios estes saberes criando um espaço de interculturalidade. (NASCIMENTO et al., 2009, p. 196).

Como a criança indígena aprende nas brincadeiras, nas conversas com os mais velhos, na estreita relação com a natureza e na sua espontaneidade, sobretudo quando agrupadas na mesma faixa etária (NUNES, 2002), a Educação Escolar Infantil Indígena (EEII) precisa ser pensada a partir da identidade sociocultural de cada povo, constituindo-se a continuidade da educação tradicional oferecida na e pela família (FERREIRA, 2011), e, nesse aspecto, é que reside o específico e diferenciado na educação intercultural.

Cabe destacar que a Educação Infantil (EI) ocidental tem estruturas formais (temporais e espaciais) muito diferentes da Educação Infantil Indígena (EII), que está pautada na liberdade e na autonomia; assim a educação em um espaço de fronteira precisar levar em conta que “[...] a especificidade da organização social étnica decorre do papel que nela desempenham os contrastes culturais, mas esse papel não pode ser dissociado dos processos de manifestações de identidades”, como destacam os estudos de Barth (apud POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 112). A EEII está condicionada à opção da comunidade, cabendo a ela, decidir “sobre a implantação ou não da mesma, bem como sobre a idade de matrícula de suas crianças na escola” (BRASIL, 2012, p. 4) e “será ofertada quando houver demanda da comunidade indígena interessada” (BRASIL, 1999, p. 3). Nas Diretrizes

Curriculares Nacionais para a EEI está previsto, em seu art. 8º, que as escolas que ofertam a EEII devem:

§ 3º III- considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade indígena como parte fundamental da educação escolar das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais; IV- elaborar materiais didáticos específicos e de apoio pedagógico para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais indígenas significativos e contextualizados para a comunidade indígena de pertencimento da criança. (BRASIL, 2012, p. 4, grifos nossos).

A EEII na aldeia pode ser motivo de preocupação para determinadas populações indígenas, como Paresi (2005) aponta para a interferência da instituição escolar na formação de xamã entre os Bororos: “porque ele estava recebendo outros ensinamentos e estava confuso. [...] ele falou que ‘cabeça muito doendo’. Aí, eu fui entender o que é ‘cabeça muito doendo’, que é muita preocupação que eles estavam passando (PARESI, 2005, p. 28) e continua expondo a inquietação dos anciãos indígenas:

Em todas as aldeias que eu passei, os velhos se manifestando contra a forma como as crianças estão sendo arrancadas do seio da sua educação. Eles estão entendendo assim: “nós não queremos ficar iguais aos velhos da cidade, que vão pros asilos, que são abandonados. Nós não queremos isso [...]. Nós temos sabedoria, o quê que tá acontecendo? Explica pra nós”. (PARESI, 2005, p. 30).

Sabendo que a EEII já é uma realidade na maioria dos grupos indígenas brasileiros, no Fórum<sup>3</sup> uma professora indígena pondera: “Não podemos acabar com a escola, mas podemos pensar como ela poderia ser perto do que a gente quer” (Depoimento de Pretinha *in* MIEIB 2005, p. 59) e continua:

[...] a danada da escola é tão eficiente que ninguém nesse mundo consegue viver sem ela. Então, quer dizer, é uma coisa que foi imposta, que tomou conta, que quando os nossos filhos nascem, a gente já pensa como é que vai ser a vida escolar, como é que ele vai se formar. Ninguém consegue viver mais sem a escola. Essa coisa que foi imposta a gente não consegue mais se desappropriar dela. (Depoimento de Pretinha, *in* MIEIB, 2005, p. 61, grifo nosso).

<sup>3</sup> Fórum: Discutindo políticas de educação infantil, educação escolar indígena: Recife, PE: MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil. Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF). Edição: Margarida Azevedo, 2005.

Assim, a discussão na realidade contemporânea se encontra no patamar de ressignificação da escola indígena, de forma que seja de fato um espaço fronteiro e, portanto, um lugar de alteridade, porque, como argumenta Rosenberg (2005, p. 23), pode ser “culturalmente genocida propor-se expansão da Educação Indígena a territórios indígenas sem que se atentem às demandas e particularidades locais”.

### **3 A ESCOLA NA ALDEIA: UM ESPAÇO DE FRONTEIRA**

O direito à interculturalidade na EEI é recente, portanto pensar essa escola, como espaço de cruzamento e de re-elaboração de saberes, é promissor no contexto da escolarização das populações indígenas, tendo em vista que o modelo de EEI, reivindicado pelos grupos étnicos, pauta-se em paradigmas de pluralismo cultural, de respeito e de valorização de identidades étnicas.

Por essa razão, trazemos a compreensão de que escola indígena é um espaço de intercâmbio onde as práticas são consideradas “[...] fruto de mestiçagens, constituídas como meio dos sujeitos se situarem frente à heterogeneidade de bens e mensagens de que dispõem nos circuitos culturais e como forma de afirmação de suas identidades” (VIDAL, 2009, p. 30). Nesse sentido, é um espaço “[...] de índios e de não índios e, assim, um espaço de angústia, incertezas, mas também de oportunidades e de criatividade” (TASSINARI, 2001, p. 68).

Para Barth (2000, p. 26), é mais vantajoso enfatizar a diferença na definição dos limites de um grupo étnico do que nos elementos culturais visíveis e materiais, assim, “[...] as fronteiras étnicas permanecem apesar do fluxo de pessoas que as atravessam”; na mesma página o autor complementa:

Dito de outro modo, as distinções étnicas não dependem da ausência de interação e aceitação sociais, mas, ao contrário, são frequentemente a própria base sobre a qual sistemas sociais abrangentes são construídos. A interação dentro desses sistemas não leva à destruição pela mudança e pela aculturação: as diferenças culturais podem persistir apesar do contato interétnico e da interdependência entre etnias. (BARTH, 2000, p. 26).

Esses estudos foram inovadores por romper com a ideia de que cada grupo afirma seu pertencimento étnico e identitário somente a partir do isolamento cultural e social, abordagem sobre grupos sociais a qual produziu um mundo de “povos separados, cada qual com sua cultura [...] como se fosse uma ilha” (BARTH,

2000, p. 28). Portanto, a partir dessa abordagem de Barth de que a fronteira étnica é que definirá o grupo, e não o conteúdo cultural delimitado por ela, que Tassinari (2001, p. 50) considerou promissor pensar as escolas indígenas como “[...] espaços de fronteiras, entendidas como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios”.

Assim, em uma perspectiva intercultural, a EEII deve obedecer a outra lógica de organização social, a qual considera a complexidade da fronteira étnica, trazendo aspectos instigadores de questões mais genéricas em torno da escolarização da infância indígena e, portanto, buscamos responder às seguintes questões: Como é a dinâmica cotidiana da sala de aula na PEI<sup>4</sup>? Que tensões são desveladas na prática pedagógica realizada no espaço fronteiriço da PEI? Como acontece a atuação do PB da PEI e como mobiliza seus saberes em favor da alteridade Tentehar?

Por conseguinte, neste trabalho, investigamos o processo de EEII vivenciado pelas pessoas que constroem a PEI, salientando a tensão existente entre o currículo “oficial”, o qual é proveniente da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), e os processos de interculturalidade que perpassam cotidianamente a educação infantil Tentehar a partir das vozes de seus interlocutores, em uma perspectiva para além dos conhecimentos “científicos”, mas em direção aos saberes, dizeres e fazeres Tentehar ressignificados na prática educacional.

#### **4 OS CAMINHOS DA PESQUISA**

Dentre as mais de 200 nações indígenas brasileiras e cerca de 180 línguas diferentes (LUCIANO, 2006; VENERE; VELANGA, 2008), está o povo Tentehar, protagonista desta pesquisa. Os Tentehar são falantes da Língua Tupi-guarani e correspondem aos indígenas que estão no centro do estado do Maranhão, “onde são maioria os guajajaras (os quais, com os tembés do Pará, constituem os tene-tehas)” (MELATTI, 2007, p. 55).

No percurso metodológico, elegemos três momentos para coleta de dados: 1) levantamento de dados junto à SEMED e à PEI; 2) entrevista com PB e 3)

---

<sup>4</sup> Pré-Escola Indígena Maíra-ira é um nome fictício codificada neste trabalho de PEI.

conversas informais com duas professoras da PEI, com a AP, com o ancião seu Alderico – especialista indígena e com membros da comunidade Tentehar.

Consideramos pertinente enfatizarmos as experiências de alguns interlocutores da pesquisa. O PB, por exemplo, pertence à etnia Tentehar e possui Licenciatura em Pedagogia e em Magistério Intercultural, além do Curso de Técnico Agrícola, realidade que contrapõe a concepção de que a maioria dos profissionais da EI, principalmente em meio rural ou indígena, têm pouca formação acadêmica. Foi contratado em 2000, pelo Estado do Maranhão, para atuar no ensino fundamental, em escolas indígenas e pelo município de Grajaú, em 2013, na EI. Em sua fala ressalta:

*Em 2013, atuava apenas como intérprete bilíngue. Então, na prática, era o auxiliar da professora não indígena. A minha experiência de 17 anos como docente no ensino fundamental, me permitiu acrescentar outras informações, contextualizando com os saberes tradicionais e, assim, podia melhorar a qualidade de conteúdo exposto pela professora não indígena (PB).*

A AP desempenhou a função de supervisora pedagógica e de coordenadora geral da educação escolar indígena do município de Grajaú, MA. Assim, atuou junto às pré-escolas indígenas Tentehar por cerca de 10 anos; portanto, uma pessoa imersa no processo de escolarização da criança Tentehar, a qual ofereceu elementos fundamentais para esta investigação.

Seu Alderico, uma referência ao Alderico Lopes, o qual foi o único que pediu que fosse nomeado nas produções, como em Ives, Barros e Nakayama (2015). Ele foi um especialista Tentehar, que, em 2017, faleceu aos 83 anos e, entre os Tentehar, exerceu as atividades de cacique, de monitor bilíngue e, posteriormente, de professor bilíngue, além de ter prestado serviço à Funai, por 45 anos, e nessa função exerceu a chefia de Posto da Funai e fez parte do grupo que liderou a demarcação das terras indígenas Bacurizinho e Morro Branco, MA.

A escolha dos colaboradores da pesquisa foi facilitada pelo envolvimento que tínhamos com os docentes e a AP, devido ao trabalho desenvolvido como coordenadora pedagógica da SEMED, nas comunidades Tentehar, durante o período de 2008 a 2016.

Realizamos entrevista, semiestruturada e livre, com o PB e tivemos o cuidado de estabelecer uma interação ‘face a face’ com o entrevistado, pois, de

acordo com Szymanski (2011, p. 12), nessas interações, “estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos”. Gravamos e transcrevemos estas entrevistas, gerando um cabedal de informações bastante diversificado, dada a empolgação do PB em se fazer ouvido. Cabe destacar que as informações espontâneas das professoras da PEI e da AP também representam um repertório de experiências, com a EI e EEII, pois suas trajetórias revelam a forma como organizam o cotidiano escolar, suas vivências de mundo e seus referenciais sociopolíticos e culturais. O seu Alderico e membros da comunidade contribuíram para enriquecer e para ampliar a compreensão do universo Tentehar.

Para retomar nossos pressupostos, valorizando a fronteira étnica, usamos três guias mestras, baseados em Alves e Silva (1992, p. 65): 1) As questões advindas do problema de pesquisa (o que ele indaga, o que quer saber); 2) As formulações da abordagem conceitual que adota (gerando polos específicos de interesse e interpretações possíveis para os dados); 3) A própria realidade sob estudo (que exige um “espaço” para mostrar suas evidências e consistências).

A análise dos dados desta pesquisa no contexto da educação escolar, na mais tenra idade da criança Tentehar, se apresenta permeada de complexidade, de desafios e de possibilidades. Logo, consideramos a PEI como espaço de fronteira, de interação e de contato entre populações, de intercruzamento de saberes- local de reafirmação de diferenças sociais. Referendada nos estudos de Tassinari (2001, p. 51) que argumenta trabalhar em uma perspectiva de fronteiras sociais, nos fornece um quadro teórico capaz de romper com “os conceitos (ou os pré-conceitos) que estabelecem linhas demarcatórias sólidas entre ‘eles’ e ‘nós’, índios e não índios, abrindo novos horizontes teóricos para compreender situações como as da sala de aula numa aldeia indígena”.

A abordagem metodológica deste trabalho é a pesquisa qualitativa, fundamentada nos estudos de Corsaro (2009), André (2010; 2011), Minayo (2010), Oliveira (2010), Szymanski (2011) e Franco (2012), o que nos permitiu flexibilidade e um caráter interativo nas conversas com nossos interlocutores, nos deixando à vontade para, após reflexões, retornarmos os diálogos com novas perguntas e inferências a serem confirmadas ou não.

## **5 O DIÁLOGO ENTRE SABERES TRADICIONAIS E SABERES OCIDENTAIS: TENSÕES NA BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL**

### **a) Da institucionalização da EEII: dados da SEMED e da PEI**

A divisão a partir das dimensões: a) institucionalização da EEII, b) planejamento de aulas, c) descrição de aulas entre as crianças Tentehar, d) prática de ensino do professor bilíngue, e) escola como espaço de fronteira, se tornou didática para a compreensão do processo de escolarização, vivenciado na EEII da PEI. Assim, ao estudá-las separadamente e, a partir do entendimento das partes, isso favoreceu a apresentação de uma visão holística sobre a EEI Tentehar, como conclusão.

O levantamento de dados junto à SEMED e à PEI favoreceu a reunião de documentos normativos, referentes à EEII entre os Tentehar. Assim, a educação escolar institucionalizada para as crianças Tentehar, no município de Grajaú, MA, é ofertada desde 2005, mas só a partir de 2013 que foi criado um departamento específico para cuidar dos assuntos da EEI, na esfera municipal. As aulas direcionadas aos alunos Tentehar da PEI acontecem em um prédio de alvenaria- cedido pelo governo estadual e localizado na região indígena Morro Branco, no estado do Maranhão.

Constatamos mais especificamente nas turmas de 2013, foco da nossa pesquisa, que foram matriculadas, de acordo com o Censo Escolar, trinta e duas crianças Tentehar, com idades de três, quatro e cinco anos, as quais correspondem, respectivamente, ao Maternal, ao Infantil I e ao II. Também verificamos na PEI a presença de três discentes com idade superior a 6 anos, que não constavam na lista de frequência e que nos informaram que eram regularmente matriculados no ensino fundamental em escolas não indígenas, mas que preferiam frequentar a PEI, pois alegaram que ali encontravam seus amigos e se sentiam mais bem acolhidos.

Os recursos didáticos disponibilizados aos professores da PEI eram jogos educativos e livros (didático e de literatura infantil). Em 2013, foi distribuído pela SEMED, somente para os professores, o livro didático o qual possui uma estrutura cartilhada e pouquíssimos textos; dentre as fragilidades deste, destacamos o conteúdo descontextualizado da realidade local e a forma fetichizada em que o indígena é apresentado: nu, com penacho na cabeça e com flecha na mão,



porém, em 2014 todas as crianças matriculadas na EEII tiveram acesso a esse livro didático. Cabe destacar que a SEMED, com ajuda de professores indígenas, produziu uma apostila com um material didático específico da etnia Tentehar: *A diversidade do povo indígena Guajajara na escola* (2012), mas, infelizmente, não é utilizada em sala de aula.

Esclarecemos que participamos da elaboração desta apostila junto com os Tentehar (professores indígenas e pessoas da comunidade indígena), todavia não houve reprodução em grande escala do material nem a utilização deste nos anos subsequentes. Uma das hipóteses que fazemos é de que o pouco interesse para reprodução e para utilização do material pode estar relacionado à mudança de gestor na cidade, uma vez que algumas comunidades indígenas eram partidariamente opostas à gestão vigente.

As professoras atuantes na PEI reafirmam a ausência de material didático específico, diferenciado e bilíngue, para trabalhar com as crianças Tentehar. Elas reconhecem a inadequação do livro didático disponível, por ter conteúdo fora da realidade do alunado, mas o utiliza, principalmente, para exibição de figuras e para reconhecimento das letras do alfabeto. Em suas falas, percebe-se o sentimento de solidão e impotência, na empreitada de trabalho com crianças indígenas.

No que se refere às bases curriculares institucionalizadas na PEI, trata-se de um currículo “oficial”, o qual é proveniente da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e igual para todas as crianças do município.

## **b) O fazer pedagógico na PEI**

Notamos que a PEI possui uma infraestrutura simples. As salas de aulas apresentavam poucos recursos pedagógicos, os quais foram produzidos com materiais alternativos (CD-ROM), por exemplo, e as paredes são ornamentadas com personagens infantis da Disney e da turma do Maurício de Souza. Sugerimos que, nesse contexto, seria mais promissor se a decoração fosse baseada também em personagens que valorizassem a cultura local e a ameríndia, dentre eles, da Festa do Moqueado, do mito do Mayra-yr e Mykura-yr, do boto, do curupira, da mãe d’água e da matinta-pereira; como também que, nas paredes das salas de aula, ficassem expostas as produções dos alunos, como uma anuência do professor e, conseqüentemente, poderia aumentar a autoestima e o sentimento de pertença da criança Tentehar.

Participamos de três momentos de planejamento didático da PEI e demais docentes da região indígena Morro Branco, com a finalidade de conhecer a prática de organização pedagógica e ideológica da instituição, que serve para tomada de decisões e direcionamento do cotidiano em sala de aula.

Verificamos que o levantamento de conteúdo era realizado a partir do currículo da EI não indígena disponibilizado pela SEMED (rol de conteúdo), o qual é dividido nas unidades temáticas: a criança, o corpo, a saúde do corpo, a família, a moradia, a escola, a água, as plantas, os animais, os órgãos dos sentidos, o tempo, os meios de transportes e os meios de comunicação. Essas unidades temáticas são importantes para a formação do indivíduo, mas a forma como seus conteúdos foram apresentados aos alunos da PEI não pleiteava a realidade Tentehar, por exemplo, no tema *meios de transporte*, percebemos a supervalorização de imagens totalmente alheias à vida do aluno: avião, trem, transatlântico, sem citação dos usados na comunidade, hoje e/ou antigamente, como: motocicletas, bicicletas, canoas e camionetes. No entanto constatamos também professoras construindo com os seus alunos uma representação do oficial<sup>5</sup> e quebrando a uniformização.

A cartografia das aulas da PEI estruturava-se a partir da rotina didática sequenciada e proposta pela SEMED: 1) acolhida das crianças, 2) roda de conversa, 3) atividade sequenciada, 4) lanche, 5) recreio dirigido, 6) atividade de relaxamento, 7) atividade final, 8) Lá vem história e 9) saída, tendo como base os eixos: Linguagem Oral e Escrita; Matemática; Ciências da Natureza e Sociais; Linguagem Musical, Corporal e Artística, e Ensino Religioso. Cabe ressaltar que, muitas vezes, não era possível a realização de toda a sequência didática.

Na PEI observamos- diferente das escolas não indígenas, nas quais é mais comum os alunos aguardarem seu professor já em sala de aula- que as crianças indígenas aguardavam a chegada da professora do lado de fora e todos, inclusive os pais e ou os seus responsáveis que os acompanhavam, adentravam rapidamente nas respectivas salas de aulas dos alunos. A presença de qualquer membro da aldeia no ambiente escolar é vista com naturalidade, portanto, imanente da população Tentehar. Como há uma forte ligação entre mãe e filhos, sendo o cui-

---

<sup>5</sup> A expressão representação do oficial é utilizada por Davis e Gatti (1993), neste sentido, significa que embora o professor aceite o currículo oficial posto, na sua práxis, são suas visões de mundo, suas representações sociais que se reafirmam em detrimento do oficial.

dado da prole uma atividade tipicamente feminina, principalmente na primeira infância, constatamos, frequentemente, a presença de mães Tentehar na sala de aula, inclusive, ajudando-os em suas tarefas escolares.

Nesse contexto, o PB comenta que a criança indígena Tentehar tem um laço de afetividade muito forte com sua mãe:

*Você não imagina o tamanho do amor que uma mãe indígena tem por um filho, tanto é, que você percebe diuturnamente aquela criança pendurada na mãe, ali você não vê a mãe desgrudar da criança. Uma criança indígena mama até uns dois, três anos ou mais [...] acompanha a mãe a fazer aquela atividade ali, aquela tarefa, aquele trabalho, de forma natural aquela criança já começa a fazer o trabalho.*

As professoras iniciam normalmente a acolhida das crianças, partindo da apresentação de livros infantis paradidáticos e/ou jogos pedagógicos. Cumpre destacar que a atividade do item oito (Lá vem história) pode ser pensada como possibilidade de formação holística do discente e poderia funcionar como introdução e contextualização do tema a ser desenvolvido durante a quinzena; por exemplo, em meios de transportes, poderiam trabalhar o hino do pedestre e a semana do trânsito.

A roda de conversa é indispensável, sobretudo na rotina da EI, para que, nessa atividade, “as crianças aprendam a olhar e a ouvir os colegas, trocando experiências e aprendendo as atitudes corretas de ouvinte e de falante” (CHAER; GUIMARÃES, 2012, p. 77), ou seja, é um momento de diálogo em que as diversas leituras de mundos são visibilizadas (NAKAYAMA et al., 2007), mas na PEI comumente não acontecia.

As atividades sequenciadas são direcionadas aos conteúdos, partindo das unidades temáticas prescrita no currículo “oficial”. No ano letivo de 2013, percebemos que a prática de ensino religioso estava muito relacionada às tendências cristãs; posteriormente constatamos que a EEII Tentehar desenvolveu o projeto *Semeando Valores*, tendo como conteúdo: limites, disciplina, solidariedade dentre outros, mas ainda nada relacionado aos mitos e aos rituais indígenas.

No que se refere ao cardápio diário do lanche, disponibilizado pela SEMED aos alunos indígenas, sobressaíam o cuscuz de milho e o achocolatado industrializado, em detrimento aos produtos regionais-naturais, motivo de reclamações constante por parte da comunidade. Outra reivindicação era quanto a sua regularidade:

*Sofremos muito com falta de aula, quando tem merenda a aula é normal, mas, nos dias que não tem merenda na escola, ficamos até a hora do recreio; isso atrasa o conteúdo, os meninos ficam sem aula. (Professora da PEI).*

À guisa de informação, a PEI funciona em horário comercial, embora tenhamos verificado que, nem sempre, a carga horária prevista na proposta pedagógica da SEMED, tenha sido integralizada. Assim, apesar de a rotina didática proposta para EEII ter sido igual à EI não indígena, a sua materialização na aldeia sofria rupturas, por exemplo, após o lanche, algumas crianças retornavam às suas casas. Cabe comentar que Guimarães (2005) aponta o acesso à alimentação, como uma das demandas da EI em terras indígenas, porém, consideramos que a educação não pode se configurar em política pública contra a vulnerabilidade alimentar.

E, em uma relação, saberes tradicionais e saberes “oficiais”, como pensar uma escola bilíngue, específica, diferenciada e intercultural? As professoras indicaram, ainda que de forma generalizada, a valorização dos saberes dos alunos no contexto sociocultural, embasado no gosto pelo brincar e pela caçada e, assim, descrevem as crianças Tentehar:

*Ora tímida/retraída ora extrovertida/alegre; gostam muito de sorrir; jogar futebol; brincar no rio; caçar passarinho e/ou acompanhar os mais velhos na caçada; percorrer entre as árvores e coletar frutos. (Professora da PEI).*

Nesse contexto, a AP ressalta que o trabalho pedagógico a partir de projetos, é relevante tanto para intercâmbio de saberes, como também para a valorização de tradições e de crenças Tentehar, comentando que:

*Houve aldeias que trabalharam as plantas medicinais utilizadas pelos indígenas para curar determinadas doenças, outras, os produtos da terra, cultivando a cidadania. [...] a partir do que eles já têm dentro das aldeias.*

Nesse sentido, comungamos com a ideia de que o trabalho desenvolvido na PEI, a partir de projetos didáticos, seja um tipo de abertura para inclusão e interação do alunado com os saberes específicos de seu povo no ambiente escolar. Uma experiência didática enriquecedora foi o projeto da simulação da Festa da Menina Moça, ou do Moqueado, como é mais conhecida entre os indígenas Tentehar. Na simulação, foram trabalhados na escola, saberes etnobotânicos (principalmente a pintura do corpo com jenipapo em vários momentos do ritual); objetos que fazem parte do ritual e seu poder de agência; sua vertente educativa,

toda a cosmologia por trás do ritual, de diferentes formas: execução de cantorias do ritual na sala de aula, cuja sequência deve ser respeitada; desenhos artísticos realizados de maneira espontânea com os alunos; realização de colagens e pinturas, a partir de elementos que compunham a festa. A culminância do projeto da Festa do Moqueado com dança e cantoria, foi executada pelos anciões cantores da região e dançada por todos da comunidade.

### **c) Prática de ensino do Professor Bilíngue (PB)**

Cabe lembrar que a EEII de Grajaú, MA, só pôde contar com a presença do PB a partir do ano letivo de 2013, com a realização de seletivo público municipal. A contratação de PB melhorou consideravelmente a comunicação entre professor-aluno, tendo em vista a forte presença de professores não indígenas e não falantes da Língua Materna, trabalhando em pré-escolas das comunidades indígenas na região. Para além do saber linguístico Tentehar, este profissional tem o saber e a vivência da cultura local.

A AP relatou a situação conflitante antes da chegada de PB, presenciada em suas visitas rotineiras:

*la às aldeias, observava a situação dos alunos, a aprendizagem deles, como eles se comportavam. E, assim, várias vezes eu fiquei muito inquieta, ao chegar às aldeias [...] e ao dar bom dia na minha língua, portuguesa, para as crianças, estas não tinham nenhuma reação. Eu ficava muito preocupada: meu Deus! Como essa professora vai trabalhar com esses alunos, se não compreendem nem a língua falada por eles? Como podia acontecer aprendizagem nessas situações? (grifo nosso).*

Assim, a presença do PB na escola favoreceu a interação entre professor não indígena e aluno Tentehar, se materializando na práxis de ensino da EEII, como explica PB:

*A gente tenta adaptar o conteúdo do branco para passar para as crianças indígenas, e, também tem outro conteúdo que é o conhecimento próprio do índio, [...] também não podemos perder, então, em paralelo a gente leva essa compreensão para as crianças, [...] as concepções indígenas, a cultura, a língua, as religiosidades, [...] de que forma nós manifestamos nossa cultura, [...], Festa do Moqueado e seu significado.*

O PB reforça a importância da sua atuação na EEII Tentehar:

*Exatamente para fazer com que as crianças não esqueçam as suas origens, que esta comunidade deve sugerir professores bilíngues nas pré-escolas, porque o professor bilíngue é uma pessoa que de certa forma foi preparado para [...] levar à criança o respeito às suas origens. Porque as pessoas lá de fora, os brancos, não têm essa preocupação, porque não conhece.*

Ele também alerta para o fato que o uso cotidiano da Língua Portuguesa na EEII poderá contribuir para a desvalorização da Língua Materna, pelas próprias crianças Tentehar:

*As crianças ao ouvirem frequentemente só o português, português, português, [...] vai achar a Língua Portuguesa mais bonita do que a Língua Materna, aí elas podem querer aprender mais o português do que a sua própria língua.*

Lamentando que:

*Algumas falas da Língua Materna foram perdidas [...] têm palavras hoje que usamos no português que não sabemos mais como é que era falada antes na nossa língua! (PB).*

Acrescentou que são poucos os indígenas e mestiços que compreendem a Língua Materna Tentehar e que conseguem construir grafias desta língua, embora tenham estudos avançados, mas em outras áreas.

Nesse contexto, o PB reconhece a sua prática docente bilíngue como uma porta para a valorização das tradições, alegando que, quando um indígena esquece a sua língua, o esquecimento mata:

*A língua, mata o povo, e um povo só tem a perpetuação [...] se está ali usando as suas origens, senão, acaba!*

Mas, inicialmente, as práticas de ensino bilíngue na PEI aconteciam sem uma estruturação prévia dos conhecimentos linguísticos da etnia Tentehar, e o PB produzia seu material didático, a partir daquilo que acreditava fazer parte de sua cultura, às vezes recorrendo às pessoas mais velhas da aldeia, como fonte inspiradora de pesquisa.

E, embora o PB não tivesse materiais impressos, mais elaborados sobre os saberes tradicionais, desenvolvia sua prática docente em uma perspectiva de educação diferenciada, tendo a seu favor o fato de ser um mestiço atuante há muitos anos, como já citado anteriormente na docência do ensino bilíngue

Tentehar, sendo transgressor de uma ordem imposta, descreve sua prática de ensino da seguinte forma:

*Nas minhas aulas de Língua Materna, nós estávamos trabalhando o tema dos animais, [...], no caso do peixe [...] então vou conversando sobre o peixe, pra que serve, quais tipos de peixes existem em nossos rios, nossos lagos. As crianças vão citando os nomes dos peixes que elas conhecem [...] junto, assim, uma porção de figuras de peixes, o nome que elas não conhecem e eu vou dizendo. Eu vou trabalhar com as figuras dos peixes, vamos desenhar o peixe. Isso aqui é o que? É o surubim, se alimenta de quê?*

PB explica que trabalhou o tema peixe porque este faz parte do cotidiano Tentehar e, de acordo com diversas pesquisas com comunidades tradicionais amazônicas, indígenas e não indígenas (SANTOS FILHO et al., 2011; CARVALHO Jr. et al., 2011; 2015), o peixe se constitui, atualmente, como principal fonte de proteína animal. A didática de questionamentos utilizada pelo PB, para identificação dos peixes por crianças da EI, pode ser complementada por um painel fotográfico com os peixes de ocorrência nos rios da terra indígena Tentehar; essa proposição metodológica de identificação de peixes foi utilizada por Carvalho Jr. et al. (2011), ao estudar o conhecimento etnoecológico dos pescadores *Yudjá*, Terra Indígena Paquiçamba, Volta Grande do Rio Xingu, PA. Outra proposição é o uso de aquários itinerantes, onde são colocados peixes regionais, para os alunos os observarem *in vivo* e desenharem as suas características morfoanatômicas e comportamentais (CARVALHO Jr. et al., 2008).

Por meio de sua postura dialógica com seus alunos, PB afirma que instiga a reflexão. Ele cita que os alunos curiosos tentam descobrir, por exemplo, qual o alimento do surubim, e assim suas crianças vão criando o próprio conhecimento e

*[...] fazendo com que elas mesmas reflitam, construam esse conceito ali no grupo, [...] eu só confirmo. (PB).*

A contravenção por parte do PB, que busca saber mais sobre o seu povo, tendo como fonte suas investigações realizadas junto a especialistas, como seu Alderico, e posterior exploração dos saberes indígenas, nas atividades didáticas realizadas em sala de aula com e para seus alunos, demonstra a não aceitação de um currículo escolar exclusivamente eurocentrado e a construção de situações de interculturalidades na PEI.

Portanto é também nessa relação, em que está presente a Língua Portuguesa e a Língua Materna Tentehar, que compreendemos a PEI como espaço de fronteira, onde saberes ocidentais e tradicionais se encontram hibridizados ou não. Dessa maneira, reconhecemos a educação intercultural nas comunidades indígenas, como possibilidade de manutenção de saberes tradicionais, estando relacionada ao aprofundamento do modo de vida sociocultural de cada povo indígena, sem deixar de promover também o acesso aos saberes tidos “científicos”.

Assim, o PB também suscita a importância dos conhecimentos ocidentais na formação do aluno indígena, expressando que:

*A educação convencional tem que ser estabelecida, junto com a específica, porque, se não houver isso, para onde que nós estamos nos projetando, como é que nós vamos lidar com as situações de branco, então? [...] estes dois saberes têm que andar juntos.*

O fazer pedagógico ressignificado do PB revela uma negociação complexa na emergência dos interstícios da diferença, no *entre lugar*, em que valores culturais são negociados (BHABHA, 2013); à medida que, nesse campo de força, o currículo subalternizado é produzido, confere autoridade à tradição histórico-cultural Tentehar, interrompendo a atuação do currículo eurocentrado presente na PEI, provocando, portanto, o diálogo entre os dois saberes – ocidentais e tradicionais.

Coelho (2015) afirma que as crianças aprendem em todos os espaços, e nós constatamos em comunidades indígenas amazônicas (CARVALHO JR. et al., 2011; 2015) que as crianças também aprendem acompanhando seus familiares nas pescarias. Nesse contexto, se a escola indígena não se adequar realmente a um calendário escolar que atenda a sazonalidade pesqueira, as atividades de caça e de extrativismo, com certeza, esperamos uma diminuição do conhecimento tradicional da arte de subsistência nas e para futuras gerações.

É pertinente também lembrar que a educação tradicional da criança indígena é mais livre e segue o ritmo da natureza, como bem descreve Grandó (2016, p. 90) sobre diversas comunidades indígenas: “as crianças têm a liberdade de experimentar as atividades dos adultos e nisso são respeitadas, no entanto a aprendizagem é sempre uma iniciativa da criança, e a correção dessas aprendizagens não é feita de forma incisiva, mas no tempo próprio de cada criança”. Pois, como a organização social da criança indígena obedece a uma lógica diferenciada



do mundo ocidental, é permitido a ela, ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade, papel social reconhecido pelos adultos, como lembra Tassinari (2007). Corroborando com Ferreira (2011) consideramos, portanto, que a educação intercultural possa ser a continuidade do saberes tradicionais oferecidos na e pela família.

Dessa forma, a sensibilidade de um PB, talvez herdada da cosmologia Tentehar, faz de sua prática docente oportunidade de vivência de uma EEII que não esteja totalmente alheia aos saberes de seu povo, mas uma continuidade de conhecimentos aprendidos no núcleo familiar. Embora esteja imerso em um currículo “oficial” homogeneizado, concede à escolarização da criança indígena a noção de fronteira, de intercâmbios de conhecimentos, abrindo novos horizontes a partir da tradição oral. Importante ressaltar ainda, que, no currículo “oficial” vivenciado na PEI, o saber bilíngue é ausente, pois ainda não foram definidas as diretrizes curriculares dessa área do conhecimento, contudo, no cotidiano da prática docente de PB, esse ensino se materializa.

Nesse sentido, Venere e Velanga (2008, p. 188) consideram que o professor seja “o tradutor natural desta cultura”. No entanto consideramos que a responsabilidade por realizar o diálogo interétnico, não deva recair somente sobre o docente, pois sabemos que a implementação da educação intercultural está relacionada a uma política pública efetiva e de responsabilidade do Estado, embora seja o professor que tenha maiores possibilidades de fazer permanentes traduções das diferenças, as quais sempre precisam de novas traduções, desestabilizando ou confrontando sistemas culturais, e, assim, “acolher a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta”, como argumenta Bhabha (2013, p. 23).

Assim, atuar em uma perspectiva de educação intercultural está para além da prática do PB e se relaciona às bases epistemológicas e organizacionais do currículo e às condições reais para a realização do intercruzamento de saberes de povos diferentes. Enfatizamos que, embora consideremos que, no plano legal, a política nacional de educação específica e diferenciada para as populações indígenas represente um avanço, novos horizontes devem ser traçados para que a abordagem educativa da interculturalidade ultrapasse o campo político e se configure em direito, de forma que o intercâmbio de várias culturas se realize de forma efetiva.

#### **d) Nos interstícios da diferença, a PEI como espaço de fronteira**

No intercruzamento de saberes, lembramos a preocupação manifestada pelo seu Alderico com a manutenção de costumes e de crenças. Ele, por exemplo, percebe a interferência da religião do branco nos ritos de passagem: “não estão mais fazendo Festa do Moqueado, não como antigamente [...] mas por causa da igreja, [...] não canta mais” (IVES; BARROS; NAKAYAMA, 2015, p. 384); e prossegue na mesma página “[...] quando nos pintamos dizem que não é uma coisa nossa. Dizem que é uma coisa do demônio”, complementando que até o trabalho do pajé é desvalorizado pelos dirigentes da igreja protestante, embora entre os Tentehar o seu poder de cura continue sendo sinal de muita crença. E indignado pergunta (IVES; BARROS; NAKAYAMA, 2015, p. 385): “A nossa cultura é uma coisa verdadeira, porque quando acontecem esses tipos de espíritos que existe, de caça, de peixe, se a gente for só pra parte da religião cristã, então como é que a gente vai lidar com esses espíritos?”

Para seu Alderico, a escola era vista como necessária na formação dos indígenas, como forma de preparação e de maiores possibilidades de inclusão na sociedade nacional, e como conscientização da luta por seus direitos. Mas acreditava também que, na escola dentro da aldeia Tentehar, é que os indígenas teriam maiores possibilidades de aprender, como infere:

*Foi pedido colégio para cada aldeia, [...]. Toda aldeia tem, mas os colégios às vezes ficam sem funcionar, porque as crianças vieram tudo estudar na cidade. E aí, na região Bacurizinho, cada aldeia tem até a oitava série, para estudar lá na aldeia mesmo. Não tinha nem necessidade de vir para cidade. Mas alguns indígenas decidiram estudar aqui na cidade, e não estão aprendendo não. (seu Alderico).*

Assim, era enfático em reconhecer a necessidade do professor bilíngue na escola indígena, destacando que:

*Tem colégio aí cheio só de índio. Será que eles estão sabendo o que é que está sendo ensinado lá? Ficam lá só brincando. Professor não sabe falar a Língua Materna, não dar uma aula bilíngue, não dar uma aula Guajajara, então não irão aprender nada.*

Talvez seja muito mais do que elementos diacríticos, como Língua Materna, mas a própria cosmologia e o ethos Tentehar, bem como a identificação entre

seus pares, os traços de pertença étnica, que fazia seu Alderico acreditar mais na escola dentro da aldeia do que nas escolas da cidade.

Dentro da discussão de escola como região fronteira, retornamos à crença de PB de que o uso frequente da Língua Portuguesa na EEII poderá contribuir para que as crianças Tentehar desvalorizem sua Língua Materna. Aventamos que as crianças Tentehar poderão até considerar que a Língua Portuguesa seja mais bonita do que a sua Língua Materna, no entanto, acreditamos que mudança de traços culturais não causará rupturas ao pertencimento étnico e identitário, pois será a fronteira étnica que definirá o grupo e não o conteúdo cultural delimitado por ela, como argumenta Barth (2000). Dessa forma, o binarismo entre eles e nós é marcado por critérios de pertencimento que mantêm a fronteira; dito de outra forma, em determinados momentos, os membros de um grupo poderão adotar traços culturais de outro e, ainda assim, perceberem-se e serem percebidos como diferentes. Essa percepção é reforçada por Hall (2003) ao afirmar que se trata de uma situação diaspórica de identidade, sendo esta compreendida como um lugar que se assume, uma costura de posições; assim, ao mesmo tempo em que são múltiplas, também se unem a um ponto de origem específica.

Por outro lado, é pertinente o questionamento de Nascimento et al. (2006, p. 5), ao se reportar ao desenvolvimento do pertencimento socioidentitário (alteridade) da criança indígena “como estará apta para transitar entre fronteiras e participar desse intenso e dinâmico processo de negociação entre culturas distintas?” Assim, a preocupação de PB também nos faz refletir se os critérios de pertencimento das crianças Tentehar já estão definidos, ou não, afinal, estamos nos referindo às crianças de três, quatro e cinco anos de idade: se a fronteira étnica dessas crianças ainda não estiverem bem consolidadas, será que não se corre o risco de se estar mutilando a cultura do outro? Como transitar em dois mundos com o pertencimento socioidentitário em construção? Esses questionamentos são cruciais nessa problematização; por essa razão participamos de encontros de capacitação de professores da EI entre os Tentehar e percebemos que o ponto de maior discussão se referia à Língua Materna, uma vez que sua permanência é uma das preocupações das lideranças indígenas Tentehar, como o seu Alderico.

Nunca é demais lembrarmos que pensar a escola como espaço de fronteira é entendê-la como o encontro de dois mundos. Assim, ao constatarmos na PEI

apenas o uso de material didático expressamente em Língua Portuguesa – com conteúdo descontextualizado da realidade local e de forma **fetichizada** -, isso nos faz refletir que, embora a escola indígena tenha essa potencialidade para que transite entre espaços diferentes, com saberes diferenciados, na prática não é o que está ocorrendo efetivamente.

Assim, os conteúdos ministrados na PEI obedecem a uma matriz curricular alheia aos saberes da cultura Tentehar, a escola acaba funcionando como um mecanismo de produção e de reprodução de desigualdade social e, dessa forma, demonstra quão frágeis são as estruturas em que vem se construindo a educação intercultural, ao não se conseguir transpor nem a barreira da seleção de saberes, os quais se mostram universalmente eurocentrados. Problema recorrente no processo de implementação da educação intercultural, como relata Giroto (2006, p. 93), dentre os vários problemas enfrentados no município de Dourados, MS, “os mais graves residia na inadequação dos currículos”.

Observamos, também, que raramente os educadores conversavam com a comunidade sobre os saberes tradicionais daquele povo, possibilidade que poderia ser estimulada, inclusive com os professores não falantes da Língua Materna, uma vez que os adultos Tentehar são falantes da Língua Portuguesa. Portanto o diálogo deficitário entre os atores sociais minimiza e empobrece as chances de vivência históricas, culturais, costumes, crenças e Língua Materna na escola Tentehar.

Diante dessa conjuntura, nos questionamos que tipo de conhecimento vale mais? Refletir sobre essa questão é ir além do campo pedagógico e perceber a relação ideológica e política inerente ao ato de educar, sobretudo em relação às minorias. Temos a percepção de que professor como o PB, que consegue negociar valores culturais e valorizar em sua prática docente os saberes Tentehar, é uma exceção que nos possibilita reportar aos estudos de Barth, quando discute que as nuances das fronteiras étnicas e as formas duradouras e distintas entre “nós”, e “outros”, não desaparecem (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011), portanto não é concebível que a escola se perpetue na homogeneidade.

Por essas razões, embasados em Russo e Souza (2017, p. 64), nos questionamos se será de fato possível construir uma escola indígena superando a colonialidade que marca a relação com a SEMED de Educação de Grajaú, MA e que “deixa tão pouca estrutura para o desenvolvimento de diálogos mais horizontais e profícuos

para a construção de um direito adquirido depois de tanta luta”. Acreditamos que esta seja mais uma das tensões acerca da EI para crianças indígenas, e o desafio instaurado é do ressignificar a escola onde as diferenças figurem o cenário de diálogo.

## **6 CONCLUSÃO**

A observação do cotidiano da PEI nos permite inferir que sua estrutura organizacional é baseada em uma rotina didática comum às pré-escolas não indígenas. Dentre os pontos de tensões gerados em torno da prática pedagógica realizada no espaço fronteiriço da PEI, está a carência de recursos nas pré-escolas indígenas, específicos ou não, e o pouco material didático que se tem, não é estimulado seu uso, além da presença de livro didático descontextualizado, distribuído na PEI de forma irregular e que não atende às necessidades cotidianas Tentehar.

Outro ponto de inquietude é o número reduzido de professores bilíngues e conhecedores/praticantes da cultura local, uma vez que a presença de professores não indígena na EEII Tentehar é marcante, com pouca interação e/ou nenhuma entre professor não indígena e crianças Tentehar. Consideramos que um diálogo maior, entre educadores e comunidade, sobre a cosmologia Tentehar aumentaria as possibilidades de vivência dos saberes tradicionais na escola.

Destacamos a força cosmológica do PB, que tenta realizar práticas pedagógicas contextualizadas com os saberes de seu povo. Apesar de estar imerso em currículo eurocentrado, ele consegue transpor barreiras, realizando um diálogo intercultural, com intercâmbios de saberes, abrindo novos horizontes a partir da tradição oral. Assim, compreendemos que esse profissional tem um papel importante na realização da interação professor-aluno e, sobretudo, na valorização dos modos de vida Tentehar.

É evidente a presença de uma tensão entre o currículo oficial e os processos de interculturalidade que perpassam na PEI, principalmente pela presença da PB que subverte a lógica esperada, construindo o conhecimento junto com as crianças Tentehar. Nesse contexto, não é menos importante a atuação das duas professoras, dedicando e viabilizando projetos didáticos, no exercício cotidiano do ensinar, apesar dos problemas inerentes à escola; lembrando, por exemplo, a organização e efetivação da Festa do Moqueado na escola: uma simulação para valorizar a cultura Tentehar. O papel da comunidade assim como do seu Alderico

também não podem deixar de ser citados. Portanto, consideramos que todos os interlocutores representam e fazem a PEI, tanto positiva quanto negativamente, no que se relacionam as práticas de educação intercultural.

Recuperamos, portanto, a ideia do *entre-lugar* para refletir mais uma vez sobre a percepção de indígenas Tentehar sobre a escola e a influência desta na vida de seus filhos. Assim, por um lado, valorizam-se os saberes da cultura do branco como sinônimo de autonomia, deseja-se tornar alguém respeitado pela sociedade nacional e, por outro, a manutenção das fronteiras étnicas Tentehar, que em algum momento poderá ser mais forte que o desejo de integrar à sociedade nacional. Dessa forma, embora a etnia Tentehar transite em dois mundos, o binarismo entre o *eu* e o *outro* é sempre percebido.

Nesse sentido, o conjunto de dados levantado junto à SEMED, a entrevista com PB, as informações espontâneas da AP, das professoras da PEI e do seu Alderico, a observação do cotidiano da PEI são elementos que nos dão respaldo para afirmar que a educação intercultural entre as crianças Tentehar vem sendo realizada, embora, com uma série de contradições e de desencontros, sendo, talvez, explicada pelo binarismo: interculturalidade no discurso oficial e interculturalidade formulada por líderes dos movimentos indígenas.

Portanto, a EEII ofertada na PEI ainda não se configura plenamente em um espaço de diálogo contextualizado entre os saberes ocidentais e os saberes tradicionais, pois a cultura indígena Tentehar não está sendo nem o ponto de partida nem o de chegada, do currículo vivenciado. Um retrocesso histórico, quando se trata de um direito conquistado constitucionalmente, há quase três décadas. Desse modo, não basta apenas reconhecer a diversidade a partir de políticas interculturais, é preciso promover espaços de diálogos e de vivências transculturais.

Enfim! Consideramos que transitar entre dois mundos é bastante tenso e complexo, mas estar aberto a ouvir o *outro*, conhecer sua história e respeitar a cultura desse *outro* em vez de subjugá-lo, certamente, será um dos caminhos a seguir, dito de outra forma, aprender a aprender e a conviver com o outro de forma respeitosa.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. *Paidéia*, Ribeirão Preto, SP, n. 2, p. 61-9, fev./jul. 1992.

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 18. ed. Campinas, SP: Papirus. 2011.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 39-50.
- BARTH, F. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: BARTH, F. *O guru, o iniciador, e outras variações antropológicas*. Tomke Lask (Org.). Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000. p. 25-67.
- BERGAMASCHI, M. A. Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas. In: PALADINO, M.; CZARNY, G. (Org.). *Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 43-72.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG. 2013.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. Brasília: MEC, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas*. Brasília: MEC, 1999.
- CARVALHO Jr., J. R.; CARVALHO, J. R. S. S.; SILVA, T. R. M.; BARROS, F. B.; NAKAYAMA, L. Entre *Mex* e *P`yn`yre*: peixe bom para comer, peixe bom para viver, na Terra Indígena Trincheira Bacajá – PA, povo Xikrin. *Revista FSA*, Teresina, PI, n. 2, p. 58-77, mar./abr. 2015.
- CARVALHO Jr., J. R.; FONSECA, M. J. C.; SANTANA, A. R.; NAKAYAMA, L. O conhecimento etnoecológico dos pescadores yudjá, Terra Indígena Paquiçamba, Volta Grande do Rio Xingu – PA. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 11, n. 21, p. 123-47, jul./dez. 2011.
- CARVALHO Jr., J. R.; CARVALHO, N. A. S. S.; NUNES, J. L. G.; SANTANA, A. R.; ARAÚJO, M. L.; NAKAYAMA, L. Projeto peixes da Amazônia: relato de caso no Parque Ambiental de Belém – PA. *Educação Ambiental em Ação*, Novo Hamburgo, RS, n. 24, p. 678-701, jun./ago. 2008. Disponível em: <<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=577>>. Acesso em: 5 set. 17.
- CHAEER, M. R.; GUIMARÃES, E. G. A. *A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental*. 2012. Disponível em: <<http://pergaminho.unipam.edu.br/documents/43440/43870/a-importancia.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2017.
- COELHO, R. O. MIEIB e a educação infantil de crianças indígenas. In: *Discutindo políticas de educação infantil, educação escolar indígena*. Recife: Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB), 2005. p. 6-10. Disponível em: <<http://cclf.org.br/wp-content/uploads/publicacoes/discutindo-politicas-de-educacao-infantil-e-educacao-escolar-indigena.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2017.

COHN, C. *Notas sobre a escolarização indígena no Brasil*. s.d. Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/notas-sobre-a-escolarizacao-indigena-no-brasil-texto-de-clarice-cohn>>. Acesso em: 5 set. 2017.

CORSARO, W. A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 83-103.

DAVIS, C.; GATTI, B. A. A dinâmica da sala de aula na escola rural. In: THERRIEN, J.; DASMACENO, M. N. (Org.). *Educação e escola no campo*. Campinas, SP: Papirus, 1993. p. 75-135.

FERREIRA, E. CECIs: um desafio intercultural na educação escolar infantil indígena. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA, 9., Florianópolis, 2011. *Anais Eletrônicos...* Florianópolis, 2011 p. 1-10.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Brasília: Líber Livros, 2012.

GIROTTI, R. L. Balanço da educação escolar indígena no município de Dourados. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 6, n. 11, p. 77-103, out. 2006.

GRANDO, B. S. Educação da criança indígena e educação infantil em Mato Grosso: uma questão para o debate. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 16, n. 31, p. 81-95, jul./dez. 2016.

GRUPIONI, L. D. B. *Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. 2008. 240f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Departamento de Antropologia, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2008.

GUIMARÃES, S. G. Educação infantil e educação escolar indígena. In: *Discutindo políticas de educação infantil, educação escolar indígena*. Recife: MIEIB: Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil, 2005. p. 11-3. Disponível em: <<http://cclf.org.br/wp-content/uploads/publicacoes/discutindo-politicas-de-educacao-infantil-e-educacao-escolar-indigena.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2017.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Brasília: UFMG, 2003.

IVES, N. O.; BARROS, F. B.; NAKAYAMA, L. Os velhos, nossas melhores referências: o etnoconhecimento como patrimônio cultural – a comunidade indígena Tentehar, estado do Maranhão. *Cocar*, Belém, PA, v. 9, n. 18, p. 378-401, ago./dez. 2015.

LOPES DA SILVA, A. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 9-25.

LUCIANO, G. S. Movimento indígena etnopolítico: história de resistência e luta. In: LUCIANO, G. S. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC, 2006. (Coleção Educação para Todos, v. 12, p. 56-85).



MELATTI, J. C. *Índios do Brasil*. São Paulo: USP, 2007.

MINAYO, M. C. S. Construção dos instrumentos e exploração de campo. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2010. p. 189-99.

NAKAYAMA, L.; SOARES, S. A.; PRIETO, C.; SANTANA, A. R.; DANTAS, O. M. S. *Espaço de leitura profa. Ana Lucia Santos de Jesus e a formação de grandes leitores em Belém-PA*. 2007. Disponível em: <<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=516>>. Acesso em: 5 set. 2017.

NASCIMENTO, A. C.; BRAND, A. J.; AGUILERA URGUIZA, A. H. Entender o outro: a criança indígena e a questão da educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29., Caxambu, 2006. *Trabalhos completos...* Caxambu, MG, 2006. p. 1-12.

NASCIMENTO, A.; LANDA, B. S.; AGUILERA URQUIZA, A. H.; VIEIRA, C. M. N. A etnografia das representações infantis Guarani e Kaiowá sobre certos conceitos tradicionais. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 9, n. 17, p. 187-205, jul./dez. 2009.

NUNES, A. O lugar da criança nos estudos sobre sociedades indígenas. In: LOPES DA SILVA, A.; MACEDO, A. V. L. S.; NUNES, A. (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002. p. 236-77.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PARESI, C. Problematizando a questão: princípios e concepções da educação infantil e educação escolar indígena. In: *Discutindo políticas de educação infantil, educação escolar indígena*. Recife, PE: MIEIB- Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil, 2005. p. 25-34. Disponível em: <<http://cclf.org.br/wp-content/uploads/publicacoes/discutindo-politicas-de-educacao-infantil-e-educacao-escolar-indigena.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2017.

POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. *Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth*. Tradução de Élcio Fernandes. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011. 256p.

ROSEMBERG, F. Educação infantil e povos indígenas no Brasil: apontamentos para um debate. In: *Discutindo políticas de educação infantil, educação escolar indígena*. Recife, PE: MIEIB- Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil, 2005. p. 15-24. Disponível em: <<http://cclf.org.br/wp-content/uploads/publicacoes/discutindo-politicas-de-educacao-infantil-e-educacao-escolar-indigena.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2017.

RUSSO, K.; SOUZA, I. Educação escolar indígena: limites e fragilidades na efetivação de direitos dos guarani mbya no Rio de Janeiro. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 17, n. 32, p. 45-66, jan./abr. 2017.

SANTOS FILHO, A. P.; SILVA, L. M. A.; BITTENCOURT, S. C. S.; NAKAYAMA, L.; ZACARDI, D. M. Levantamento socioeconômico da atividade pesqueira artesanal na Vila do Sucuriju, Amapá, Brasil. *Boletim Técnico-Científico do CEPNOR*, Belém, PA, n. 1, p. 129-41, 2011.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livros, 2011. p. 9-64.

TASSINARI, A. M. I. Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007.

\_\_\_\_\_. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, A.; FERREIRA, M. K. (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

VENERE, M. R.; VELANGA, C. T. A criança indígena e a educação infantil: as complexas relações entre a cultura e a escola na cidade. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 8, n. 15, p. 175-91, jul./dez. 2008.

VIDAL, D. G. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. *Currículo sem Fronteiras*, n. 1, p. 25-41, jan./jun. 2009.

### **Sobre as autoras:**

**Neusani Oliveira Ives-Felix:** Mestre em Educação e Doutoranda em Antropologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Professora efetiva da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). **E-mail:** neusani\_26@hotmail.com.

**Luiza Nakayama:** Doutora em Genética e Biologia Molecular pela Universidade Federal do Pará. Professora Titular do Centro de Estudos Avançados em Biodiversidade (CEABIO-ICB-UFPA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará (UFPA), na linha Educação e Povos Indígenas. **E-mail:** lunaka@ufpa.br.

Recebido em 26 de setembro de 2017

Aprovado para publicação em 19 de fevereiro de 2018

# Labirinto de colonialidades e transformações ambientais em terras indígenas em Mato Grosso do Sul

## *Labyrinth of colonialities and environmental transformations in indigenous lands in Mato Grosso do Sul*

Verônica Maria Bezerra Guimarães<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v18i36.491>

**Resumo:** A partir de análises da história, da sociologia e da antropologia ambiental, o presente trabalho busca compreender os processos de degradação ambiental das terras indígenas no sul do Mato Grosso do Sul, através de um estudo de caso realizado na terra indígena Te'ýkue, localizada no município de Caarapó, Mato Grosso do Sul. Para o estudo de caso, foi realizado trabalho de campo com adoção de técnicas de observação direta, conversas, depoimentos gravados e transcritos, diários de campo, caminhadas, registro de fotografia e participação em encontros de professores indígenas. A população de estudo está caracterizada através de grupos representativos de: idosos, rezadores, professores e lideranças. Os processos de degradação ambiental da terra ou da natureza devido às atividades econômicas hegemônicas que geraram o “desenvolvimento” regional não foram capazes de apagar os saberes sobre a terra, e esta junto com os povos resistem na sua diversidade, muitas vezes “ilhados” face às paisagens e mentalidades monoculturais. Mesmo diante de séculos de colonização com suas atividades econômicas degradadoras, as terras indígenas Guarani-Kaiowá guardam respostas inspiradoras para a ideia de sustentabilidade.

**Palavras-chave:** terras indígenas; Mato Grosso do Sul; transformações ambientais.

**Abstract:** From the analysis of history, sociology and environmental anthropology, the present work seeks to understand the processes of environmental degradation of indigenous lands in the south of Mato Grosso do Sul through a case study carried out in Te'ýkue indigenous land, located in the municipality of Caarapó, Mato Grosso do Sul. For the case study, fieldwork was carried out with the adoption of direct observation techniques, conversations, recorded

---

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

and transcribed testimonies, field journals, walks, photographic records and participation in meetings of indigenous teachers. The study population is characterized by representative groups of: seniors, prayers, teachers and leaders. The processes of environmental degradation of land or nature due to the hegemonic economic activities that generated the regional “development” were not able to erase the knowledge about the earth and this, together with the peoples, resist in their diversity, often “islands “ in the face of monocultural landscapes and mentalities. Even in the face of centuries of colonization with its degrading economic activities, Guarani-Kaiowá indigenous lands hold inspiring answers to the idea of sustainability.

**Keywords:** indigenous lands; Mato Grosso do Sul; environmental transformations.

## 1 INTRODUÇÃO

A perda dos territórios tradicionais tem provocado uma série de consequências danosas sobre a organização social dos kaiowá-guarani, em que se destacam os efeitos sobre: a segurança alimentar, a saúde, a economia, a perda do patrimônio genético de plantas, a escassez de animais de caça, os rituais culturais e religiosos associados às espécies animais e vegetais.

O presente trabalho reflete um estudo de caso realizado na reserva indígena de Te'ýkue. A constituição da reserva, no município de Caarapó, Mato Grosso do Sul, está inserida no contexto de oito reservas, no total de 18.297 ha, que foram criadas pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) entre os anos de 1915 a 1928. Inicialmente, a chamada de Reserva Indígena José Bonifácio foi criada por Decreto Presidencial em 20/11/1924, com uma área de 3.600 ha e, posteriormente, reduzida para 3.594 ha. Juridicamente se encontra homologada a demarcação administrativa pelo Decreto n. 250 de 29/10/91 e com registro pela Secretaria do Patrimônio da União (SPU).

Os kaiowá, ka'aguygua ou ka'aygua, literalmente, os da mata ou povo da mata, são tradicionalmente povos agricultores, possuidores de uma forte identidade territorial. A cosmologia e o conhecimento guarani-kaiowá possuem uma dimensão do sagrado sobre a terra e os seres que a habitam.

Buscou-se descrever memórias do passado em suas ressignificações presentes sobre a importância da terra (em sua mais ampla concepção, integrando todos os elementos da natureza, inclusive o ser humano) para a continuidade de

um modo de ser que existe na diversidade da vida (incluindo a própria terra) e de saberes, modo esse oprimido ao longo de diversos processos de colonização que se perpetuam até hoje, subjugado por uma racionalidade monocultural que impôs o seu modelo sobre a terra e sobre povos do mato.

Para o estudo de caso, foi realizado trabalho de campo com adoção de técnicas de observação direta, conversas, depoimentos gravados e transcritos, diários de campo, caminhadas, registro de fotografia e participação em encontros de professores indígenas. A população de estudo está caracterizada através de grupos representativos de: idosos, rezadores, professores e lideranças. Como no contexto de Mato Grosso do Sul há terras em litígio e várias demandas pela regularização fundiária na região de estudo, optou-se pela não identificação dos nomes dos interlocutores. Então, suas falas serão marcadas pela categoria principal que representam.

As principais fontes de dados são orais com base em conversações realizadas em trabalho de campo. A identificação das pessoas para o trabalho de conversação ocorreu prévia e concomitante à pesquisa de campo, assim como caminhadas às diversas regiões que compõem a reserva e aos lugares com presença de vegetação.

Sobre o modelo de conversas, prevaleceu a conversação livre. No entanto, através de algumas colocações e perguntas, buscou-se introduzir temas na conversação buscando-se chegar às informações recorrentes para cada grupo de pessoas, bem como aproveitar as brechas e os silêncios para introduzir alguns dos temas que compuseram o universo da pesquisa.

As perguntas mais específicas giraram em torno de questões sobre: a) plantas, árvores, mata, remédios naturais, reza, caça, pesca e roça; b) queimadas; c) braquiária/colonião; d) como recuperar a mata e trazer os animais de volta; e) rituais e cerimônias; f) educação escolar indígena; g) projetos de recuperação ambiental; h) impactos ambientais das atividades econômicas do entorno.

Os processos de degradação da terra ou da natureza devido às atividades econômicas hegemônicas que geraram o “desenvolvimento” regional não foram capazes de apagar os saberes sobre a terra, e esta junto com os povos resistem na sua diversidade, muitas vezes “ilhados” face às paisagens e mentalidades monoculturais.

O modelo do entorno impõe seu legado e seus passivos por ocasião das fazendas de gado e de plantações de monoculturas. Os arredores lançam sobre as terras indígenas sementes de braquiária; pulverizações de agrotóxico; contaminação de corpos d'água por defensivos agrícolas que impedem a comunicação das espécies, reduzindo suas reproduções e diversidade. A ausência de áreas mistas entre terras indígenas e fazendas, como zonas de amortecimentos ou áreas-tampão ampliam o rastro de degradação corroendo as bordas dos limites demarcados como indígenas.

As fazendas também estão dentro das terras indígenas, seja por via de estradas que as cortam, levando sua produção e provocando toda espécie de incômodos e riscos; ou pela influência do plantio de espécies, como soja ou cana-de-açúcar, através de arrendamento de suas terras de uso exclusivo.

Mesmo diante de séculos de colonização com suas atividades econômicas degradadoras, as terras indígenas Guarani-Kaiowá guardam respostas inspiradoras para a ideia de sustentabilidade. E revelam uma riqueza de sociobiodiversidade que não há no entorno. Seu modo de ser pode contribuir para a teoria ecológica e para a sociobiodiversidade, de modo a promover transformações na sociedade, na economia e no meio ambiente envolvente.

## **2 ITINERÁRIOS DA DEGRADAÇÃO AMBIENTAL**

A região sul de Mato Grosso do Sul encontra-se numa faixa de transição entre os biomas Mata Atlântica, Cerrado e Pantanal. Essa complexa teia de biodiversidade tem sido alvo de um intenso processo de utilização do solo pela pecuária e por diversas culturas agrícolas em larga escala, como o milho, a soja e, mais recentemente, a cana-de-açúcar. Esses processos têm resultado, principalmente, a partir da década de sessenta do século passado, em uma grande perda da cobertura vegetal original. Mas o sul de Mato Grosso, em meados do século XIX, conforme a narração de um advogado do Estado, era dotado de um:

[...] solo virgem e feroz; as águas opulentas; as florestas riquíssimas; o clima salubérrimo. Tudo isso tentava a cobiça dos homens. A terra era de ninguém; tocaria ao primeiro ocupante. No deserto, os limites da propriedade podiam abranger o infinito. Chegando a uma eminência, o sertanista audaz fazia uma parada, e olhando o horizonte sem fim, bradava: 'tudo isto é meu, tudo que

meus olhos veem por aquela serra afora, até topar com a nascente deste rio'. Era assim que se fundavam as posses; era assim que, naquelas remotas eras se lançavam os fundamentos da propriedade. (REZENDE, 1924 apud COUTINHO JR., 1995).

Desde o início da colonização da região, passando pela vinda da Companhia Matte Larangeira (1882-1943), pela Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND) (1943), até o avanço das fazendas e empresas agropecuárias (século XX e XXI), tem havido um contínuo processo de degradação ambiental dos territórios tradicionais indígenas no sul de Mato Grosso do Sul. Situação que tem resultado na transformação das paisagens, no desmatamento, na diminuição de espécies da fauna, no assoreamento e poluição de corpos d'água e na contaminação dos solos, dentre outras consequências ambientais danosas.

Existem variações nos processos de derrubadas das matas entre as cidades do cone sul de Mato Grosso do Sul em decorrência da instalação das frentes econômicas. Todavia o ciclo de destruição das matas e dos tekohas<sup>2</sup> seguiu um percurso de derrubada das florestas; de implantação das fazendas de gado e de monoculturas de soja/trigo (1960-1970) e de cana-de-açúcar (1980). Nas análises de Brand (2001), cada microrregião do cone sul de Mato Grosso do Sul passou por fases distintas de desmatamento entre o período crucial das décadas de 50 e 70 do século passado. Para o autor:

A data da destruição de parte das aldeias está relacionada diretamente ao avanço das derrubadas e correspondente implantação das fazendas. A destruição de parte das aldeias foi anterior à década de 1950. Estão nessa situação aquelas localizadas na área abrangida pela Colônia Agrícola Nacional de Dourados. Porém, a maior parte das aldeias teve sua destruição concluída durante as décadas de 1950 e 1960. Significativa parcela das aldeias localizadas em Caarapó e Juti, na região de Amambai/Tacuru/Iguatemi, foi "esparramada" durante esse período. No entanto, outra parcela de aldeias, em especial as áreas guarani como Sombrierito, Ypo'i/Triunfo, Potrero Guasu e outras, foram destruídas no início da década de 1970. O mesmo aconteceu

---

<sup>2</sup> Os tekohas são os locais onde ocorre a produção material e cultural dos Guarani. Teko significa "modo de ser" e ha é o local. Etmologicamente, Tekoha é o local onde se realiza o modo de ser Guarani. O termo admite muitos sentidos, sendo reforçado por um ou mais dos complexos elementos que o compõem de acordo com o momento histórico vivido. Compreende-se que é um conceito-base para se entender a organização social kaiowá-guarani, composto por uma rede de relações sócio-políticas, afetivas e espirituais dentro e fora do espaço geográfico de uma terra indígena.

com as aldeias da região de Jaguapiré, campanário e algumas próximas a Amambai e Caarapó, tais como Samakuã, Ouro Verde, São Pedro, Km 20, Javorái/Ibikui/Campo Seco e Lima Campo, onde o desmatamento ocorreu em período mais recente. (BRAND, 2001, p. 126)

A partir dos anos 1960, passaram a ocorrer profundas modificações nas terras de ocupação tradicional kaiowá-guarani, devido ao modelo de exploração econômica e às profundas alterações ambientais, ao que Brand (1993, p. 126) chamou de “desmatamento geral”. A mão de obra indígena foi utilizada para os trabalhos de desmatamento:

Passado o auge das atividades de derrubada da mata que se estendeu pelas décadas de 1960-1970, a mão-de-obra indígena foi canalizada para a roçada dos pastos e para o plantio de pastagens exóticas. E, finalmente, durante a década de 1980, passou a ser a mão-de-obra preferida para os trabalhos de plantio e colheita da cana nas usinas de álcool. (BRAND, 1997, p. 90).

De acordo com Moreira da Silva (2002), na relação entre a expansão agropecuária e a utilização da mão de obra indígena, aconteceu o:

[...] desmatamento intenso para criação de gado ou o cultivo de lavouras, geralmente no sistema de monocultura. O tempo de permanência dos índios na terra será apenas o suficiente ao desmatamento e estruturação das fazendas. Depois, a expulsão era inevitável. Contudo, os fazendeiros não promoviam a saída imediata dos índios. Utilizavam a mão-de-obra a preço vil na derrubada das matas, no roçado e na implantação das pastagens. Concluído o serviço, os índios eram convidados a sair. Se não surtisse efeito, ocorreria a expulsão violenta. (MOREIRA DA SILVA, 2002, p. 49).

Na década de 1970, com a introdução massiva da soja, houve uma alta mecanização pelo viés de uma agricultura “moderna”. Fazendeiros vindos, principalmente do Rio Grande do Sul, mas também do Paraná, São Paulo e Minas Gerais, passaram a adquirir e arrendar terras na região de solos ricos e com abundância de água, mediante forte estímulo do poder público. Houve um aprofundamento da concentração fundiária. Esse panorama causou o aumento da precificação do valor da terra e gerou forte especulação imobiliária no campo e nas cidades que, por sua vez, passaram por um amplo crescimento populacional.

Além disso, “na década de 1970, a Funai, com o objetivo manifesto de tornar as áreas indígenas produtivas e autônomas financeiramente, implanta, projetos



agrícolas, baseados na mecanização” (BRAND, 1993, p. 177). Sobre os projetos de venda de madeira, Brand (1993, p. 179-80) identificou dois argumentos para o desmatamento nas reservas kaiowá: “a falta de recursos para projetos na agricultura (manutenção de máquinas) e a existência de madeira desvitalizada”. Ele aponta que as madeireiras investiram “na divisão da comunidade, através da bebida e outras ‘benesses’, e acabam retirando ilegalmente quantias superiores às que constam nos contratos”.

Nos anos 1980, teve início a expansão da plantação de cana-de-açúcar no sul de Mato Grosso do Sul, que, além de causar impactos ambientais de diversos níveis, gerou uma série de problemas às populações guarani-kaiowá através da ampla utilização da sua mão de obra e sobre sua organização social, saúde e relações de trabalho.

Essa história tem o seu desenrolar a partir da construção da política brasileira para o incentivo à produção de álcool a partir dos anos 1970, com a criação de um programa econômico chamado Proálcool<sup>3</sup> em um contexto de crise da produção de petróleo e alta nos preços em nível internacional. Com o restabelecimento do mercado do combustível fóssil, na década de 1990, o programa foi desincentivado. O movimento de apoio político e econômico ao chamado “setor sucroalcooleiro no Brasil” tem oscilado enormemente nas últimas décadas, revelando, assim, o forte papel de intervenção do Estado, cujo financiamento vem, principalmente, do BNDES e de outras instituições financeiras que promovem o “desenvolvimento”.

Historicamente, o setor sucroalcooleiro se instalou no litoral nordestino modificando drasticamente paisagens naturais, causando a destruição da Mata Atlântica<sup>4</sup> e, alterando a relação do homem com a terra. A partir da década de 1990, houve uma marcante transformação do setor, inclusive, geopoliticamente, em que as usinas sucroalcooleiras do nordeste entraram em crise, devido aos altos

---

<sup>3</sup> Criado pelo Decreto 76.593/75, “o programa promoveu inicialmente o aumento do percentual de álcool anidro, produzido a partir da cana-de-açúcar, adicionado à gasolina. Posteriormente, em sua segunda fase (Decreto n. 80.762/79), promoveu a utilização do álcool hidratado em veículos com motores desenvolvidos especificamente para este combustível. Em 1985, 85% dos automóveis vendidos no país eram movidos à álcool” (FIAN INTERNACIONAL, 2008, p. 23).

<sup>4</sup> Sobre a história da destruição da Mata Atlântica brasileira, vide o pioneiro livro sobre história ambiental no Brasil de Warren Dean (1996), *A ferro e a fogo*.

custos de uma mecanização em uma topografia de morros e ao endividamento, levando o capital e muitos empreendimentos para o centro-sul.

Nos anos 2000 e nos demais que se seguiram, o setor teve um forte impulso pela introdução dos veículos bicomustíveis e com a presença marcante da ideologia de que o, agora, “etanol” é um combustível limpo e sustentável e, que o Brasil figuraria como um dos maiores produtores e promotores de tecnologias inovadoras e renováveis. Uma das características da onda expansionista para o centro-sul do país é a maior concentração de grupos econômicos que atuam no setor e a forte participação de grupos com capital estrangeiro, que compram e arrendam terras para a produção de cana-de-açúcar.

O plantio de cana-de-açúcar ampliou a ocupação de espaços que antes eram utilizados para outras culturas monoculturais, como trigo, milho e soja, e ampliou o rastro da sua presença em novas áreas, provocando um aumento do valor da terra rural e inviabilizando outros usos e plantios<sup>5</sup>, o que conduz a desarticulações de terras de médios e pequenos agricultores, bem como da agricultura familiar. Também é emblemático o histórico de desrespeito aos direitos dos trabalhadores rurais da cana-de-açúcar, que vão do trabalho escravo a outras relações de exploração, como baixos salários, condições inseguras e insalubres de trabalho.

Em Mato Grosso do Sul, o avanço do setor sucroalcooleiro (plantio e usinas) assume contornos dramáticos, pois, além de ter ampliado a pegada de degradação ambiental das monoculturas que antecederam à cana-de-açúcar e que, ainda, subsistem, há um profundo impacto na vida de trabalhadores indígenas e na organização social das suas famílias e de *tekohas*. São muitas as pressões socioambientais, cuja lista de impactos negativos resultam na produção de poluições que atingem o solo, o ar e as águas. Também é conhecida e sentida pelas populações a contaminação pelo uso intensivo de agrotóxicos. Além disso, é imenso o consumo de água, cuja exploração provém, na sua maioria, do Aquífero Guarani.

---

<sup>5</sup> A FIAN INTERNACIONAL (2008, p. 30), comparou a relação da produção da cana-de-açúcar e da soja em relação à de feijão, arroz e mandioca e verificou que, entre 1990/91, os primeiros se expandiram 14,1 milhões de hectares no Brasil, enquanto que os alimentos do segundo grupo tiveram uma redução de 3,1 milhões de hectares, “com relativa estagnação do volume produzido ou ganhos decorrentes apenas do aumento da produtividade (ou seja, intensificação do uso dos solos e maior custo para o produtor).”

Respeitadas as diferenças histórias, geográficas e culturais, existem características comuns que estão presentes no modelo nordestino e no modelo do centro-sul, referentes ao plantio e à industrialização da cana-de-açúcar: latifúndio; concentração fundiária; ampliação das desigualdades sociais; relações trabalhistas que afrontam as normas de proteção social, e fortes impactos sobre o meio ambiente, mesmo com toda a onda de “modernização e mecanização” do setor das últimas décadas.

As características marcantes de cada fase econômica, pontuadas acima, sobre o sul de Mato Grosso do Sul, em relação às transformações ambientais e culturais dos kaiowá-guarani, não devem ser entendidas como ciclos estanques que marcaram cada década, e, sim, como dinâmicas que possuem várias interações no tempo e no espaço. Mato Grosso do Sul possui uma forte dependência econômica dos recursos naturais e um modelo de exploração imediatista, cuja situação também pode ser verificada na maior parte do país. As relações econômicas e sociais se tornaram mais complexas com o decorrer do tempo e dos processos de colonização.

Atualmente, muitos dos projetos, obras, atividades e empreendimentos nos setores agropecuários, industriais e de infraestrutura se revestem de um ideal modernizante e de um discurso universalista e hegemônico de sustentabilidade para angariar parceiros financeiros e políticos na obtenção de recursos e de liberação das licenças e de outros trâmites burocráticos para o seu funcionamento.

As terras indígenas em Mato Grosso do Sul, regularizadas ou não, têm sofrido impactos ambientais, sociais e econômicos com o modelo do agronegócio<sup>6</sup> adotado na região, provocando alterações no modo de ser e de estar na terra em gerações de guarani-kaiowá. O efeito das graves transformações ecológicas tem causado consequências culturais significativas que podem ser sentidas nas cerimônias, na moradia, na religiosidade, na alimentação e nos seus rituais. Essa percepção pode

---

<sup>6</sup> Segundo SCHNEIDER (2010, p. 108): “o agronegócio é entendido tanto como o conjunto de práticas tecnologicamente modernas de organização, gestão e integração comercial, geralmente capitaneadas por empresas e organizações privadas, como as formas de propriedade fundiária de grandes extensões (que outrora eram chamados de ‘latifúndios’), as empresas fornecedores de insumos e sementes etc.; enfim, tudo o que de um modo ou outro está associado à produção capitalista de mercadorias na agropecuária”.

ser vislumbrada no discurso de xamãs, de lideranças e de movimentos como o Aty Guasu. Fato este, apontado por Pimentel (2012, p. 217) ao afirmar:

[...] o discurso profético sobre a recuperação das terras tradicionais adquire feições ecológicas, fala frequentemente das consequências desastrosas das alterações ambientais geradas pela ação dos *karai*<sup>7</sup>, por um lado, ao mesmo tempo em que exalta a recuperação do meio ambiente – e dos poderes e forças relacionadas aos xamãs, conseqüentemente – que advirá com a recuperação dos *tekoha*.

Refletindo sobre história ambiental, Drummond (2002, p. 27) aponta que “nenhuma outra questão contribuiu mais para a “identidade ambiental” internacional do Brasil como o “desmatamento”. Seguindo uma reflexão sobre a perda da Mata Atlântica, Dean (1996, p. 23-4) discorre que:

A história florestal corretamente entendida é, em todo o planeta, uma história de exploração e destruição. O homem reduz o mundo natural a “paisagem” – entornos domesticados, aparados e moldados para se adequarem a algum uso prático ou à estética convencional – ou também, o que é ainda mais assustador, a “espaço” – planícies desertas aplainadas a rolo compressor e sobre as quais o extremo do narcisismo da espécie se consagra em edificações.

Os primórdios de uma disciplina, chamada de história ambiental começou nos anos de 1970. Para um dos seus precursores, Donald Worster (1991, p. 199), ela “rejeita a premissa convencional de que a experiência humana se desenvolveu sem restrições naturais, de que os humanos são uma espécie distinta e “supernatural”, de que as consequências ecológicas dos seus feitos passados podem ser ignoradas”. Seu objetivo seria: “aprofundar o nosso entendimento de como os seres humanos foram, através dos tempos, afetados pelo seu ambiente natural e, inversamente, como eles afetaram esse ambiente e com que resultados” (WORSTER, 1991, p. 200-1).

Apesar de muitos estudos se encaminharem para análises da destruição<sup>8</sup>, foram apontados elementos que sejam mais “construtivos e criadores, espe-

<sup>7</sup> É como os guarani-kaiowá chamam o homem branco.

<sup>8</sup> Conforme revelado na obra de Pádua (2002, p. 10), existiu “uma reflexão profunda e consistente sobre o problema da destruição do ambiente natural por parte de pensadores que atuaram no país entre 1786 e 1888, muito antes do que convencionalmente se imagina como sendo o momento de origem desse tipo de debate”.

cialmente no que se refere aos vínculos culturais”, como aponta Pádua (2012, p. 36). Muitas abordagens na sociologia indicam que os problemas ambientais, assim como os sociais, são fruto da construção social<sup>9</sup> que se faz deles, contudo os primeiros “têm uma base física mais contundente” (HANNIGAN, 2009, p. 99). Neste caso, o construcionismo é uma ferramenta analítica para serem estudados os problemas ambientais, que partem de três premissas: os próprios argumentos, os argumentadores e o processo de argumentação através das seguintes tarefas: juntar, apresentar e contestar os argumentos.

Hannigan (2009, p. 117-9) sintetiza que os fatores necessários para a construção bem-sucedida de um problema ambiental, são: autoridade científica para validação dos argumentos; existência dos “popularizadores” que podem combinar ambientalismo e ciência; atenção da mídia, na qual o problema é “estruturado” como novo e importante; dramatização do problema em termos simbólicos, para uma ação positiva e recrutamento de um patrocinador institucional que possa garantir legitimidade e continuidade do problema.

De certa forma, temas como aquecimento global, mudanças climáticas, perda de biodiversidade e desmatamento seguiram o percurso acima descrito. Os problemas ambientais, além de serem problemas socialmente construídos, constituem questões ecológicas que devem ser analisadas para além da dicotomia natureza-sociedade.

Para Todorov (2010, p. 359), “nada é mais aflitivo do que ver a história se repetindo – ainda mais no caso da história de uma destruição”. De um modo geral, as terras das áreas rurais do sul de Mato Grosso do Sul estão muito degradadas. Os ciclos dos processos de colonização da terra com suas frentes econômicas deixaram e seguem deixando o seu legado para às presentes e futuras gerações.

### **3 COLONIALIDADES E TRANSFORMAÇÕES AMBIENTAIS**

Quijano (2000), ao discutir as relações entre colonialidade do poder e eurocentrismo, situa a América como sendo a primeira identidade da modernidade, que foi colonial desde o seu ponto de partida e, por isso, revela ambigui-

---

<sup>9</sup> Berger e Luckmann (2013, p. 15) situam a construção social da realidade como um estudo da sociologia do conhecimento, em que “o problema geral tem sido estabelecer a extensão em que o pensamento reflete os fatores determinantes propostos ou é independente deles”.

dades e contradições. A partir desse “encontro” entre europeus e povos nativos desenvolveram-se, no decorrer dos séculos, novas identidades (índios, negros, mestiços, brancos) que serviram para classificar socialmente a população, onde a raça é usada para legitimar as relações de dominação da conquista.

Os colonizadores tiveram muitas vantagens econômicas no capitalismo mundial face à posição geográfica da América através do controle das riquezas naturais e do trabalho gratuito de índios, negros e mestiços. “A distribuição racista do trabalho no interior do capitalismo colonial/moderno se manteve ao largo de todo o período colonial” (QUIJANO, 2000, p. 5). A Europa passou a exercer sua hegemonia e controle em todas as formas de subjetividade, da cultura, do conhecimento e da sua produção. “O etnocentrismo colonial e a classificação racial universal ajudam a explicar por que os europeus foram levados a sentir-se não apenas superiores a todos os demais povos do mundo mas, em particular, naturalmente superiores” (QUIJANO, 2000, p. 10).

O conceito de colonialidade do poder e do conhecimento também se aplica à natureza (ESCOBAR, 2011). A visão europeia de natureza imposta pela colonização na América Latina era a de conquistar e dominar a natureza, esta vista como selvagem nos escritos de naturalistas e viajantes do século XVI. A natureza precisava ser controlada e conquistada bem como os povos indígenas civilizados.

Na construção dos “mitos fundacionais da versão eurocêntrica da modernidade” estão presentes vários dualismos como: primitivo/civilizado; irracional/racional; tradicional/moderno; mágico-mítico/científico; em síntese, não-europeu/europeu. Essa maneira de ver o mundo influenciou a formação dos diversos Estados-Nações na América Latina. As situações coloniais vivenciadas pelos Estados revelam o seu comportamento para com os povos nativos.

São muitas as análises sobre colonialismos e suas variantes, uma delas é a de colonialismo interno, que passou a ser desenvolvida para a interpretação de sociedades subdesenvolvidas, em especial, na América Latina a partir dos anos 1960, com os estudos pioneiros de Gunnar Myrdal, C. Wright Mills e Jacques Lambert, com o seu conceito de sociedade dual. Dois marcos importantes para essa temática foram os trabalhos realizados pelos sociólogos mexicanos Rodolfo Stavenhagen e Pablo González Casanova, que tratam o colonialismo interno como uma categoria sociológica capaz de explicar “sociedades plurais”, com diversidade étnica.

Casanova (2007, p. 2-4) situa o colonialismo interno como um fenômeno econômico, político, social e cultural vinculado à conquista em que “os povos, minorias ou nações colonizadas pelo Estado-nação sofrem condições semelhantes às que os caracterizam no colonialismo e no neocolonialismo em nível internacional”.

Na América Latina, o colonialismo interno se dá no interior de uma nação, em uma relação de dominação de grupos e/ou classes dominantes para com grupos étnicos heterogêneos em que a relação de poder está dividida entre aqueles detentores do “progresso e do desenvolvimento” versus “os atrasados e primitivos”. Assim, “os Estados de origem colonial e imperialista e suas classes dominantes refazem e conservam as relações coloniais com as minorias e as etnias colonizadas que se encontram no interior de suas fronteiras políticas” (CASANOVA, 2007, p. 08).

O colonialismo interno foi se transformando em estruturas mais complexas, ao ponto de distintos níveis de colonialismo se combinarem e “com o triunfo mundial do capitalismo sobre os projetos comunistas, social-democratas e de libertação nacional, a política globalizadora e neoliberal das grandes empresas e dos grandes complexos político-militares tende a uma integração da colonização inter, intra e transnacional” (CASANOVA, 2007, p. 18-9). Esse debate ganhou muito fôlego na África do Sul e nos países da América Central através de novas lógicas de luta e de resistência da sociedade civil (principalmente, dos grupos marginalizados e das minorias) face ao Estado.

No Brasil, Cardoso de Oliveira (1978), a partir do seu trabalho sobre fricção interétnica, que trata da análise das sociedades tribais em situação de contato com a sociedade nacional, enfatizou a importância dos estudos de colonialismo interno na etnologia. Assim, o etnólogo pode ser orientado para analisar a sociedade como um todo, e não apenas nas suas manifestações regionais, tendo o mérito de “transformar a questão indígena [...] num sensível microscópio através do qual seriam conhecidos aspectos novos do Segundo Brasil, sua dinâmica expansionista, o sistema de poder que lhe é inerente – e de cuja primeira vítima é o Brasil indígena” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1978, p. 81).

Tal leitura, hoje em dia, soa bastante atual e permite várias aproximações com os processos de expansionismo agropecuário e mineral, que contam com

o aval do Estado brasileiro e de órgãos financiadores de tais projetos, por sobre terras indígenas, sejam elas demarcadas, identificadas ou em fase de reivindicação.

Com base nas falas do trabalho de campo, passa-se à reflexão mais sistemática sobre alguns elementos verificados na terra indígena Te'ýikue, que compõe o estudo de caso. As regularidades analisadas referem-se ao processo de destruição das matas (ou perda do mato, como chamam muitos dos interlocutores) com as consequências de: enfraquecimento do solo; presença de gramíneas exóticas, como braquiária e colonião; queimadas; presença de monoculturas e destino do lixo gerado nas terras indígenas.

Muitos nomes de lugares nas terras indígenas referem-se a aspectos que compõem o meio ambiente natural, biológico e geográfico, como rios, córregos, árvores e animais. Mas, muitos desses lugares estão descaracterizados ou os elementos da natureza não mais existem. A liderança de Te'ýikue, por exemplo, mora na região de Perobal, mas para ele: “só ficou a memória do nome Perobal, não tem mais peroba por lá. Essa região é mais cerrado. Tinha um pouco de guavira, mas também acabou”.

Outra questão diz respeito ao acesso a plantas utilizadas para fazer remédio, rezas e rituais. Foi uma constante na fala dos rezadores que eles possuem o conhecimento sobre as plantas, mas o acesso a elas está escasso, difícil ou inexistente, porque o mato acabou. Para conseguir as plantas de que necessitam, utilizam várias estratégias, como a obtenção em outras terras indígenas, através de parentes; em fazendas dos arredores; na mata ciliar (Área de Preservação Permanente [APP]) e nas reservas legais de fazendas. Às vezes, falta um remédio de brejo; outras, de campo/cerrado; outras, de mata; tudo depende das condições ambientais de onde vivem. Espécies estão isoladas e sofrem cada vez mais pela não renovação, devido à não comunicação com outras espécies, e pelo efeito-borda que vai corroendo os limites que foram impostos pelo modelo econômico da região.

A presença da braquiária e do colonião faz parte da paisagem. Segundo Mura (2005, p. 66): “a introdução de pastagens africanas para a criação de gado extensiva, por outro lado, passou a representar uma das maiores pragas para os índios, já que seus conhecimentos técnicos se mostraram inadequados para combatê-las”. Perguntado a todos os interlocutores, principalmente, aos rezadores e aos mais idosos: como estas espécies chegaram e se espalharam pela terra? Qual



o modo de combatê-las? E, se: existe reza para acabar com elas? As respostas e soluções foram as mais diversas.

A idosa de Te'ýikue disse que, quando a família dela chegou à região, havia muito mato na fazenda. Como ela mora bem na divisa, esclareceu que, antigamente, ao lado da sua casa, havia uma fazenda de gado chamada Novilho. Ela acha que a braquiária veio de lá para Te'ýikue pelo vento. Agora, onde ela mora com a família, tem pouca braquiária, porque há mais árvores que se recuperaram e foram plantadas por ela e pelas netas, que levaram mudas da escola. E como fazer para acabar a braquiária? Ela respondeu que: “quando as árvores crescem, a raiz judia da braquiária, e morre tudo. Assim que acaba”.

Para o servidor 1 do viveiro de mudas em Te'ýikue, perguntei como acabou a braquiária atrás da escola. Ele disse que: “a sombra mata. Plantando árvore, aí acabou. Aqui tem muito braquiária. Aí gradeamo assim. Aí acabou a braquiária”. A própria floresta acabou a braquiária. Situação confirmada pelo servidor 2: “a mata acaba. E cuidando pra não entrar fogo”.

No meio da braquiária, há muitas árvores e plantas. Há muita vida que brota. Quando se põe fogo na braquiária, ela não morre, pois tem raízes profundas, então sempre rebrota. Mas muitas mudas nativas que estão encobertas, por serem mais frágeis, acabam morrendo. Foi possível verificar brotos e mudas de árvores e plantas, muitos considerados medicinais, por debaixo da braquiária e do colônio.

Para a professora não indígena de Te'ýikue, após o ciclo da erva-mate, veio o modelo das fazendas de gado e, junto com elas, a braquiária para alimentar os animais. Então, desmatavam para as pastagens. Segundo seu relato:

*Aí trouxeram trator pros ervais pra ir tirando, e levava tudo pelo meio do caminho. Foi destruindo. Eles viam os fazendeiros fazendo na região e sem fazer uma reflexão foram fazendo aqui. Não sei quem financiou isso. Houve incentivo pra criar gado. Trouxe semente da braquiária, em que planta uma vez, não precisa ficar cuidando pra fazer pastagem. Planta uma vez e vai embora. Eles plantaram braquiária achando que era uma coisa boa.*

Ela prosseguiu afirmando: “onde há sombra, não há braquiária nem sapé. O cupinzeiro também não se dá com a mata. O cupim se alimenta da raiz da braquiária. Onde a natureza tá detonada, em que só há braquiária, se vê um monte de cupim”. Os cupinzeiros e formigueiros também fazem parte da paisagem nas

terras indígenas, em alguns espaços parecem colônias, tamanha a sua concentração em áreas devastadas. A mesma professora completou: “em lugar destruído onde tem braquiária, é lá que o cupim sobrevive. O Sistema Agroflorestal (SAFE) (com a adubação de compostos orgânicos) é uma forma de combater a braquiária. E faz a plantação em consórcio com várias culturas”.

Já o rezador de Mbokaja, em Te'ýikue, revelou que: “aí braquiária trouxe a gente mesmo quando ia trabalhar na fazenda. Trouxe no pé, a semente da braquiária. Aí espalhou”. Interessante esse registro, pois revela que o trabalho temporário nas fazendas (changa) ocasionou uma das causas da infestação da braquiária nas terras indígenas, ou seja, a presença da semente nos sapatos dos trabalhadores indígenas que, ao retornarem para casa, traziam a braquiária “no pé”.

Segundo a visão do professor da unidade experimental da escola em Te'ýikue, foram os fazendeiros que trouxeram a braquiária, porque as fazendas estão próximas: “eles plantam pra pastagem, e as sementes acabam vindo pelo vento, pássaros. Aí foi tomando conta”. Sobre as formas de combater a braquiária e o colônio, a orientação da unidade é utilizar o adubo verde. E indicou as espécies: “tem o guandu, o feijão de porco (curé), a mucuna, que são feijões que vão subindo e fazem aquela sombra e vai abafando a braquiária porque ela não gosta de sombra. Ela vai morrendo”.

Nessas conversas, há uma unanimidade de que não há reza para acabar com a braquiária, ou seja, ela não existe ou não é conhecida. Isso revela como a introdução de elementos externos pode afetar a manutenção dos equilíbrios promovidos pela espiritualidade do povo. A inexistência ou o desconhecimento da reza não oferece respostas para atenuar/exterminar algo que afeta a qualidade da terra, da agricultura, da paisagem e que gera dependência de fontes externas como o trator e o combustível.

Respeitadas algumas variações e níveis de intensidade, parece uma constante a presença de atividades econômicas hegemônicas que revelam os seguintes aspectos: desmatamento – fazenda de gado com introdução da braquiária – fogo para combater a braquiária e fazer roça – desmatamento ampliado.

Sobre a deposição de resíduos sólidos, os municípios não realizam o serviço de coleta nas terras indígenas. No máximo, o caminhão que recolhe o lixo passa uma vez por semana nas escolas. Então, a maioria das famílias abre um buraco

na terra e queima o lixo, que, hoje em dia, é bem diversificado, com dejetos plásticos, de metal, alumínio, dentre outros. Em Te'ýikue, o caminhão de coleta da prefeitura passa uma vez por semana na escola, mas, próximo ao viveiro de mudas, há um lugar onde é realizada a queima lixo.

Diante desse quadro, foram percebidos determinados problemas ambientais que comprometem a terra pela herança colonial em diversos contextos de expansão econômica da região, gerando degradação, tais como: desmatamento; introdução de espécies invasoras como braquiária e colônias; desequilíbrio ambiental com superpopulação de formigas, de cupins e de outras pragas; solos degradados; rios e córregos assoreados; redução/extinção de espécies; poluição de corpos hídricos; uso de agrotóxico e outros defensivos químicos; dependência de insumos, como trator e outros na prática da agricultura; arrendamento de terras para uso de práticas de agricultura das fazendas do entorno e ampliação do consumo com geração de resíduos difíceis de serem absorvidos pela terra.

A herança colonial gerou um passivo de problemas ambientais que foram sendo introduzidos e acumulados no decorrer das diversas fases colonizadoras através da espoliação das terras tradicionais. O tempo de recuperação natural da terra não é respeitado. A voracidade da exploração dos elementos/recursos da natureza em atividades econômicas esteve dissociada de dimensões socio-culturais. Conforme demonstra um recente atlas socioambiental do território da grande Dourados:

A porção sul do estado de Mato Grosso do Sul se consolidou, ao longo das últimas décadas, como uma das mais importantes áreas de produção agrícola do Brasil, cujos reflexos podem ser observados, sobretudo, pelo desenvolvimento econômico proporcionado por esta atividade nas cidades da região da Grande Dourados. Por outro lado, porém, a utilização econômica a que foram submetidos os recursos naturais, distantes de uma preocupação com os princípios de sustentabilidade ambiental, implicaram a geração de uma série de passivos ambientais que começam a comprometer a capacidade desses mesmos recursos em continuar sustentando os atuais níveis de desenvolvimento da região. (PEREIRA; COMAR; MACEDO, 2012, p. 5).

Tudo isso em meio a uma frágil normatização que viesse a proteger não só as populações indígenas, como também o meio ambiente. Historicamente, o Direito brasileiro protege a propriedade individual, estimulando uma produ-

tividade que explora os elementos naturais sem levar em consideração as suas valorações intrínsecas; os impactos multidimensionais dos projetos econômicos e a capacidade de recuperação dos “recursos”<sup>10</sup> ambientais.

Levando-se em consideração a normatização que tratou de questões ambientais da primeira Constituição Republicana (de 1891) até a Constituição de 1988, foram raros os textos que incorporaram uma visão coletiva de meio ambiente. Mesmo após o considerável avanço normativo ocorrido a partir das regulamentações da chamada Constituição ambiental ou verde (1988) e da burocratização de órgãos que compõem o Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA) em todos os níveis da federação, a chamada “questão ambiental” continua sendo uma questão marginal do ponto de vista das políticas institucionais de governo. Isso se reflete em baixo orçamento e em perdas quando há disputa com outras pautas mais econômicas, pois também continua a prevalecer uma visão setorial da temática, mesmo havendo uma incorporação do discurso da interdisciplinaridade nas legislações pós-1988.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Velhas e novas questões se sobrepõem no mosaico de colonialidades. Velhas formas que passavam pela violência física a povos nativos e pela exploração e destruição direta da terra assumem outros refinamentos de natureza simbólica, com estratégias diversificadas de dominação pelo poder e pelo saber. Por outro lado, os povos e a terra se adaptaram e se recriam através de mecanismos de resistência e de outras formas de luta.

Diversas situações fundiárias fora do circuito amazônico foram historicamente negligenciadas na ordem de prioridade no processo demarcatório pelo órgão federal competente. Há duas situações bem diferentes vivenciadas pelos povos indígenas quanto à territorialidade: a) terras extensas e contínuas e b) terras descontínuas e, geralmente, minúsculas.

Uma das principais dificuldades enfrentadas pelas comunidades indígenas kaiowá-guarani de Mato Grosso do Sul reside nos atrasos de regularização fundi-

---

<sup>10</sup> Esta é a razão pela qual prevaleceu e prevalece a ideia de meio ambiente como recurso econômico no sentido de monetarização do mesmo.

ária das terras reivindicadas, que provavelmente as receberão em um estado de grande degradação ambiental, uma vez que as de frentes desenvolvimentistas continuam a ocupar as terras tradicionais indígenas.

Mas, mesmo com toda a problemática fundiária, é nas terras indígenas regularizadas onde se encontram as melhores condições ambientais da região do sul do Mato Grosso do Sul, pois observa-se que nas terras em que os kaiowá-guarani tiveram a retomada da posse, tem havido uma recuperação natural desses espaços. Deixar o “mato crescer”, como eles dizem, implica a volta de animais e de plantas onde antes havia lavouras de monoculturas e pastagens de gado.

A resistência desse povo e da terra mostra a força e a esperança contra a racionalidade de um sistema econômico que condena a terra e as pessoas. As resistências confluem para a justiça e dignidade do homem e da terra, compondo ecos de um povo que ama a terra por uma sustentabilidade da vida com doçura, amor e esperança.

## **REFERÊNCIAS**

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRAND, Antonio Jacó. *O confinamento e o seu impacto sobre os Pãi/Kaiowa*. 1993. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 1993.

\_\_\_\_\_. *O impacto da perda de terra sobre a tradição Kaiowa/Guarani: os difíceis caminhos da palavra*. 1997. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 1997.

\_\_\_\_\_. Os Kaiowá/Guarani no Mato Grosso do Sul e o processo de confinamento – a “entrada de nossos contrários”. In: CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI); COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SP; PROCURADORIA REGIONAL DA REPÚBLICA DA 3ª REGIÃO (Org.). *Conflitos de direitos sobre as Terras Guarani Kaiowá no estado do Mato Grosso do Sul*. São Paulo: Palas Athena, 2001.

BRASIL. Decreto n. 80.762, de 10 de novembro de 1979. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 dez. 1979.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 75.593, de 11 de novembro de 1975. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 nov. 1975.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *A sociologia do Brasil indígena*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

CASANOVA, Pablo González. Colonialismo interno (uma redefinição). In: BORON, Atílio A; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina. *A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas*. São Paulo: CLACSO, 2007.

COUTINHO JR, Walter. *Relatório sobre a identificação e delimitação da Terra Indígena Sucuri'y*. Brasília: FUNAI, 1995.

DEAN, Warren. *A ferro e a fogo: a história e a devastação da mata atlântica brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DRUMMOND, José Augusto. Por que estudar a história ambiental do Brasil? Ensaio temático. *Revista Varia História*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 13-32, 2002.

ESCOBAR, Arturo. Epistemologías de la naturaleza y colonialidad de la naturaleza. Variedades de realismo y constructivismo. In: MARTÍNEZ, Leonardo Montenegro (Ed.). *Cultura y naturaleza*. Bogotá: Jardín Botánico de Bogotá, José Celestino Mutis, 2011.

FIAN INTERNACIONAL. *Os agrocombustíveis no Brasil: informe da missão de investigação sobre os impactos das políticas públicas de incentivo aos agrocombustíveis sobre o desfrute dos direitos humanos à alimentação, ao trabalho e ao meio ambiente, das comunidades camponesas e indígenas e dos trabalhadores rurais no Brasil*. 2008. Disponível em: <<http://www.fian.org>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

HANNIGAN, John. *Sociologia ambiental*. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOREIRA DA SILVA, Lásaro. *A legitimidade do processo de retomada das terras tradicionais pelos índios Kaiowá e Nandéva em Mato Grosso do Sul*. 2002. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Direito Constitucional) – Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN)/Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2002.

MURA, Fabio. Por que fracassam os projetos de desenvolvimento entre os Guarani de Mato Grosso do Sul? Notas críticas para uma política de sustentabilidade. *Revista Tellus*, Campo Grande, ano 5, n. 8/9, p. 53-72, abr./out. 2005.

PÁDUA, José Augusto. *Um sopro de destruição: pensamento político e crítica ambiental no Brasil escravista (1786-1888)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

\_\_\_\_\_. A história ambiental como fronteira interdisciplinar: aspectos teóricos e metodológicos. In: FRANCO, José Luiz de Andrade; DUTRA E SILVA, Sandro; DRUMMOND, José Augusto; TAVARES, Giovana Galvão (Org.). *História Ambiental: fronteiras, recursos naturais e conservação da natureza*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

PEREIRA, Joelson; COMAR, Vito; MACEDO, Gabriela Zacarias (Org.). *Atlas socioambiental do território da Grande Dourados*. Dourados: UFGD, 2012.

PIMENTEL, Spensy Kimitta. *Elementos para uma teoria política Kaiowá e Guarani*. 2012. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

SCHNEIDER, Sergio. Reflexões sobre diversidade e diversificação agricultura, formas familiares e desenvolvimento rural. *Revista Ruris*, Campinas, v. 4, n. 1, p. 85-131, mar. 2010.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América: a questão do outro*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WORSTER, Donald. Para fazer história ambiental. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 198-215, 1991.

### **Sobre a autora:**

**Verônica Maria Bezerra Guimarães:** Doutora em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Direito Público pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora Adjunta na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). **E-mail:** veroniguima@gmail.com

Recebido em 7 de novembro de 2017

Aprovado para publicação em 31 de janeiro de 2018





# Memória e movimento social: repercussões do NEIRO na formação docente indígena em Rondônia – do Projeto Açaí à Licenciatura Intercultural

*Memory and social movement: NEIRO repercussions in indigenous teaching training in Rondônia – from the Açaí Project to Intercultural Licenciature*

Joselia Gomes Neves<sup>1</sup>

Heliton Tinhawambá Gavião<sup>2</sup>

Cristovão Teixeira Abrantes<sup>3</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v18i36.462>

**Resumo:** O texto em tela trata de uma reflexão sobre a importância dos novos movimentos sociais da Amazônia na tematização e redefinição de políticas públicas específicas a favor de grupos tradicionalmente excluídos. O objetivo foi analisar a atuação do Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia (NEIRO) no surgimento de dois eventos de formação docente indígena: o curso de magistério em nível médio, o Projeto Açaí (1998) e, posteriormente, o curso de graduação, a Licenciatura em Educação Básica Intercultural (2008). A elaboração deste estudo, desenvolvido em Ji-Paraná, Rondônia, ocorreu no segundo semestre de 2016 e meados do primeiro semestre de 2017. A metodologia adotada considerou, além da pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental – materiais disponibilizados na internet, arquivos pessoais dos autores (fotografias, fôlderes) bem como registros memoriais. A sistematização final permite afirmar que o NEIRO teve um papel importante para as políticas públicas educacionais diferenciadas referentes à formação para professores e professoras indígenas em Rondônia, seja porque criou mecanismos de visibilidade junto ao poder público, seja porque contribuiu na elaboração dos projetos em perspectivas diferenciadas, tanto o Projeto Açaí como a Licenciatura Intercultural.

---

<sup>1</sup> Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, Brasil.

<sup>2</sup> Coordenadoria dos Povos indígenas de Rondônia (COPIR/SEDAM-RO), Porto Velho, Rondônia, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil.

**Palavras-chave:** novos movimentos sociais; Amazônia; formação docente indígena; NEIRO; interculturalidade.

**Abstract:** The text on canvas reflects on the importance of the new social movements of the Amazon in the thematization and redefinition of specific public policies in favor of groups traditionally excluded. The aim of this study was to analyze the activities of the Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia (NEIRO) in the development of two indigenous teacher training events: the mid-level teaching course, the Açaí Project (1998) and the undergraduate course In Basic Intercultural Education (2008). The elaboration of this study, developed in Ji-Paraná, Rondônia, occurred in the second half of 2016 and in the first semester of 2017. The methodology adopted included bibliographic research, documentary research – materials made available on the Internet, personal archives of the authors (photographs, folders) as well as memory registers. The final systematization makes it possible to state that NEIRO played an important role in the differentiated educational public policies related to training for indigenous teachers in Rondônia, either because it created mechanisms of visibility with the public power, or because it contributed to the elaboration of projects in different perspectives, Both the Acai Project and the Intercultural Degree.

**Key words:** new social movements; Amazon; indigenous teaching training; NEIRO; interculturality.

## 1 INTRODUÇÃO

*Minha primeira participação no NEIRO foi em Cacoal, depois em Ji-Paraná. Estavam também o Zacarias, o Pedro. Eu não tinha coragem de falar, mas fui lá, falei um pouco, pequenas coisas. Eu nem sabia assim, bem direito o assunto. Depois estive em outros fóruns e comecei a me expressar melhor em público. O NEIRO foi um espaço de construção de toda a discussão do projeto de formação, o Açaí, do projeto de concurso público, intercultural. Foi muito bom. (Heliton Tinhawambá Gavião)<sup>4</sup>*

O Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia (NEIRO), desde sua fundação, tem atuado como coletivo educador e mobilizador dos direitos indígenas de forte característica intercultural a começar pelo formato de sua composição. Sua atuação é no estado de Rondônia, que possui uma população total correspondente a 1.562.409 habitantes distribuídos em 52 municípios (IBGE, 2010), onde

---

<sup>4</sup> Relato coletado para este texto, em novembro de 2016, por Josélia Neves.

13.076 pessoas se autodeclararam indígenas, de diferentes povos como os Tupari, Canoé, Suruí, Jaboti, Aruá, Arara, Aikanã, Kassupá, Sabanê, Mamaindê, Karitiana, Kwazá, Migueleno, Gavião, Oro Waram, Oro Mon, Oro Waram Xijein, Oro Eo, Oro Nao', Cao Oro Waje, Karipuna, Salamã, dentre outros.

O objetivo deste texto é documentar uma reflexão sobre os novos movimentos sociais da Amazônia por meio da atuação do Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia (NEIRO), referente à formação docente indígena: o curso de magistério, Projeto Açaí (1998) e, posteriormente, o curso de graduação, a Licenciatura em Educação Básica Intercultural (2008).

A elaboração deste trabalho foi possível considerando os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica a partir das leituras de Abrantes (2007), Venere (2011), Isidoro (2006), além de outros, e da pesquisa documental que utiliza materiais que ainda não foram analisados (GIL, 2002), tais como: fotografias, atas de reunião, convites, programações dos fóruns do NEIRO, textos da internet, além de registros de memória.

A atuação do NEIRO em relação à educação escolar indígena em Rondônia tem consistido em problematizar o poder público sobre as “ausências” na perspectiva de Boaventura de Souza Santos (2002), de suporte educacional aos indígenas e, a partir daí, influenciar suas ações possibilitando a ampliação de políticas e, decorrente disso, a redefinição de novos espaços institucionais que contemplem os interesses desses povos.

Representa também uma forma de impedir que o poder político defina por si só as questões diretamente relacionadas aos seus interesses, sem considerar a participação indígena, o que seria um evidente descumprimento à Convenção n. 169 sobre povos indígenas e tribais e à Resolução referente à ação da Organização Internacional do Trabalho-OIT\_ (BRASIL, 2004).

Assim, o NEIRO, enquanto coletivo social constituído por entidades indígenas e indigenistas, governamentais e não governamentais, laicas e religiosas, teve um papel importante para os avanços das políticas públicas educacionais diferenciadas, na medida em que problematizou a inexistência de formação para professores e professoras indígenas em Rondônia, inseriu na pauta pública essa demanda e contribuiu na construção de modelos formativos inovadores na perspectiva da interculturalidade: o Projeto Açaí e a licenciatura Intercultural.

## **2 O NEIRO E SUA ATUAÇÃO COMO UM NOVO MOVIMENTO SOCIAL A FAVOR DA EDUCAÇÃO INDÍGENA EM RONDÔNIA**

O Núcleo de Educação Indígena (NEIRO) é um fórum de discussão composto por entidades governamentais e não-governamentais indígenas e entidades indígenas. O seu objetivo é discutir os problemas referentes à educação escolar indígena e propor políticas públicas para implementar ações que contribuam para a qualidade desta. (ISIDORO, 2006, p. 89).

Interpretamos o Núcleo de Educação Indígena de Rondônia (NEIRO) como um movimento social, porque sua atuação envolve um conjunto de “[...] ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população a se organizar e expressar suas demandas” (GOHN, 2003, p. 13). Em função das configurações políticas desencadeadas, sobretudo, a partir dos anos 1960 e assumindo diferentes feições em todo o mundo, na atualidade, é possível afirmar que existem atores sociais coletivos que se situam no que vem sendo chamado de novo movimento social.

Frank e Fuentes (1989) discordam desta nomenclatura “novos movimentos sociais”, pois entendem que não são tão novos assim, uma vez que apenas houve a atualização de suas demandas. Nesse sentido, esses autores afirmam que: “Só os movimentos ecológicos/verdes e os pacifistas podem ser chamados legitimamente de ‘novos’, e isto porque respondem a necessidades sociais que foram geradas mais recentemente pelo desenvolvimento mundial. [...]” (FRANK; FUENTES, 1989, p. 21). Se considerarmos que os movimentos ecológicos e pacifistas buscam aproximações com o modo de vida das populações tradicionais e indígenas, é possível situarmos o NEIRO como um novo movimento social, um coletivo político e mobilizador composto por indígenas e não indígenas na busca de respostas públicas específicas.

Sua criação representou uma novidade no estado de Rondônia na medida em que proporcionou visibilidade para a temática da educação escolar indígena. Discutiu, reivindicou e tematizou uma necessidade social relativamente recente na época demandada pelos povos indígenas e que, só após o contato, fazia sentido para essas sociedades.

Para Gohn (2003), os novos movimentos sociais se diferenciam dos modelos clássicos pela relação de autonomia com o Estado. Independem dos partidos

políticos e se organizam a partir de temáticas específicas: racial, gênero, indígena, dentre outras. Desse modo, o NEIRO se apresenta como um coletivo político, solidário com as lutas indígenas a partir de suas perspectivas culturais com vistas à visibilização da diferença na contemporaneidade, característica voltada para o particular, e não apenas para a ideia de classes sociais:

[...]. A predominância da noção de classe foi mais constante durante a influência do pensamento marxista, em meados do século XX, com a expansão da industrialização e dos movimentos operários. A partir de meados da década de 1960 até fins dos anos de 1980, os movimentos sociais de contestação aos regimes autoritários davam voz aos atores coletivos. A partir dos anos de 1990, com a abertura democrática, foi o sujeito metamorfoseado em ator social quem tomou a cena dos movimentos sociais na América Latina. Os movimentos étnicos e identitários ganharam relevância e espaço político, já que o reconhecimento da diversidade e das identidades étnicas representaram, e ainda representam, um importante passo rumo à efetivação da democracia. (BICALHO, 2010, p. 93).

Como um novo movimento social, o NEIRO é composto por representantes indígenas e não indígenas, passa a ser um local importante para as deliberações sobre a educação escolar indígena, cumprindo um papel relevante no cenário da política educacional rondoniense, tendo em vista a:

[...] necessidade de implantação de Políticas mais afinadas para se exercitar a formação de professores indígenas, isto é, a criação de uma política que respeite a identidade, diversidade, interculturalidade, alteridade e limites de cada povo, especificamente do professor indígena para atuar nas escolas das aldeias. Para que tais iniciativas tivessem resultados positivos, foi criado o Núcleo de Educação Indígena de Rondônia (NEIRO) (PNUD/PLANAFLORO, 1995). (VENERE, 2011, p. 69).

De acordo com Abrantes (1998), o Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia (NEIRO) foi criado no ano de 1992, com a finalidade de articular o Fórum de organizações governamentais e não governamentais às políticas de educação escolar indígena. Situado no âmbito dos movimentos sociais que “[...] mobilizam e organizam seus membros na busca de fins-materiais que consideram que lhes foram negados injustamente pelo Estado e suas instituições [...]” (FRANK; FUENTES, 1989, p. 34).

As entidades que compunham o NEIRO nesse período eram: a Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC), a Secretaria de Desenvolvimento

Ambiental de Rondônia (SEDAM/RO), a Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (SEMED), o Conselho de Missão entre Índios (COMIN), a Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) (VENERE, 2011). Embora este autor cite também a Organização dos Professores Indígenas de Rondônia (OPIRON) como componente do NEIRO em 1992, verificamos que: “Em março de 1999, ocorreu o I Encontro de Professores Indígenas de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso, deliberando a criação da Organização de Professores Indígenas de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso (Opiron) [...]” (ABRANTES, 2002, p. 65).

Essas entidades ou pessoas ligadas a elas, já mantinham ou estavam estabelecendo algum tipo de atuação junto às populações indígenas de Rondônia e noroeste de Mato Grosso. Isso significa afirmar que tinham conhecimento do violento processo ocorrido no contato, das violações dos direitos étnicos, pois: “[...]. Experiências vivenciadas no passado, como opressão, negação de direitos etc., são resgatadas no imaginário coletivo do grupo de forma a fornecer elementos para a leitura do presente” (GOHN, 1992, p. 18).

Assim, o NEIRO, ao reunir essas entidades com as organizações indígenas, desenvolvia uma ação dialógica e mediadora significando sobretudo um espaço de aprendizagens para todos e todas, a possibilidade de vivenciar múltiplos exercícios formativos no campo da interculturalidade. Uma parceria de apoio e defesa dos direitos educacionais indígenas com repercussões favoráveis para as etnias.

### **3 O NEIRO NA CONSTRUÇÃO E NO ACOMPANHAMENTO DO PROJETO AÇAÍ**

Os representantes das instituições que compunham o NEIRO, no período de 1995 a 1998, tiveram uma atuação importante no que diz respeito à qualidade da discussão sobre a educação diferenciada em Rondônia. Dentre as instituições mais importantes, identificamos a Universidade Federal de Rondônia- UNIR, Secretaria de Estado da Educação de Rondônia- SEDUC, Delegacia Regional do Ministério da Educação de Rondônia- DEMEC (extinta), além do CIMI, COMIN, FUNAI, SEMEC e SIL. (ABRANTES, 2007, p. 51-2).

A afirmação sobre a importância da ação do NEIRO para a qualificação dos debates sobre a educação escolar indígena vai resultar na inserção da formação docente na pauta governamental, confirmando que: “[...] os movimentos sociais tematizam e redefinem a esfera pública, realizam parcerias com outras entidades

da sociedade civil e política, têm grande poder de controle social e constroem modelos de inovações sociais” (GOHN, 2011, p. 335). No entanto assegurar a formação docente indígena na pauta governamental não bastava, já que não se tratava de mais um projeto.

### **Imagem 1** – Estudantes Indígenas



Fonte: Acervo pessoal de Cristovão Abrantes (2000).

Sobre a questão, Abrantes (2007) destaca que inicialmente o Projeto Açá apresentado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) consistia em uma proposta distante daquela sonhada pelos índios. Com fortes marcas integracionistas, não manifestava preocupações com o modo de vida dos diferentes povos e línguas, aproximações que a imagem 1 evidencia, sequer considerava os elementos básicos de como a formação indígena deveria ocorrer a partir dos preceitos legais já estabelecidos, possivelmente porque “[...] O grupo que montou a proposta não participava das discussões do NEIRO, talvez tenha sido este o motivo de não levarem em conta as observações construídas ao longo de três anos e meio nas reuniões do NEIRO” (ABRANTES, 2007, p. 53).

O impasse diante do texto apresentado explicita que a existência de conflitos entre o movimento social e a gestão é algo que ocorre com bastante frequência nessa relação. Talvez a razão central nesse caso tenha sido uma consequência da clássica visão colonial estatal para com os Povos Indígenas.

E a tensão é potencializada porque o movimento social, além de denunciar a ausência da política pública, delinea e propõe elementos para sua implantação, confirmando que efetivamente preenchem uma lacuna “[...] em espaços nos quais o Estado e outras instituições sociais e culturais são incapazes de atuar pelos interesses de seus membros, ou não querem fazê-lo [...]” (FRANK; FUENTES, 1989, p. 37). E é nessa dinâmica operacional que o movimento pode produzir transformação social.

### Imagem 2 – Reunião do NEIRO em 2000



Fonte: Acervo pessoal de Cristovão Abrantes (2000).

As leituras sobre as diversas atuações do NEIRO, oriundas da significativa produção local nos diferentes textos acadêmicos referentes à construção do Projeto Açaí, permitem afirmar que as tensões surgidas nesse processo explicitavam principalmente a pouca disponibilidade para compreender a diferença. A



título de ilustração, citamos a postura inicial do governo de limitar o Projeto Açaí ao estado de Rondônia e, de igual modo, o exercício da docência indígena apenas para os anos iniciais do ensino fundamental e sem possibilidades de prosseguimento de estudos:

[...] Alguns dos relatores da Câmara de Educação do Conselho Estadual nos contaram que, diante da pressão da SEDUC para aprovação do projeto, optaram por dar um parecer que reconhecesse a formação do professor apenas em nível regional, com direito a lecionar apenas nas escolas indígenas dentro do Estado de Rondônia, sem direito a prosseguimento de estudos, não poderiam ingressar em curso superior. Munidos das informações, o NEIRO organizou três reuniões: uma em Ji-Paraná, outra em Guajará-Mirim e por último a de Porto Velho, visando esclarecer aos professores sobre o Parecer do CEE sobre o Projeto. Entendemos que os professores precisavam saber sobre o assunto, pois não seria justo de nossa parte manter em segredo as informações, uma vez que vínhamos discutindo com as organizações indígenas uma proposta de projeto de formação intercultural que contemplasse os interesses das comunidades e dos professores indígenas. (ABRANTES, 2007, p. 53).

A administração do conflito exige a escuta, o debate e, por fim, as decisões que precisam ser tomadas. Assim, no decorrer da realização das reuniões nos municípios de Ji-Paraná, Guajará Mirim e Porto Velho, houve sentimentos de “[...] revolta e indignação dos professores que se sentiram enganados por nós, como não compreendiam as questões burocráticas do serviço público acreditavam que o Núcleo de Educação Escolar Indígena era o executor do projeto [...]” (ABRANTES, 2007, p. 54). A tensão aqui apresentada pode ser traduzida pela percepção dos indígenas diante de uma certa ambiguidade acerca do papel da SEDUC. Ao mesmo tempo em que fazia parte do NEIRO, representava também a face do estado responsável pela execução da política de formação:

[...]. Por muito tempo, ficamos desacreditados e com poucas alternativas para resolver a questão, tínhamos duas situações: um projeto aprovado e reconhecido no Conselho, mas que não correspondia à realidade das escolas e às expectativas dos professores; e, ao mesmo tempo, precisávamos apresentar um novo Projeto de Formação de Professores – Magistério Indígena, para que fosse implementado, aprovado e reconhecido nacionalmente, com direito a prosseguimento de estudos, ou seja, que o magistério correspondesse ao nível médio. (ABRANTES, 2007, p. 54)

Vale salientar que o formato da composição do NEIRO evidencia um intrincado complexo de diferenças: entidades governamentais e não governamentais, laicas e religiosas, homens e mulheres. A observação desse quadro permite compreender que esse coletivo internamente também enfrentava conflitos considerando os diferentes lugares que as entidades ocupavam, as diversas identidades de origem e os interesses que mobilizavam sua participação no grupo, suscitando desfechos que nem sempre eram compreensíveis para os indígenas: “[...] era difícil para eles entenderem a disputa que existia entre as instituições não indígenas (FUNAI, SEDAM, SEMED, CIMI, COMIN, SEDUC, UNIR, SIL, PACA, JOCUM e SEMEC) quando da realização das reuniões do NEIRO [...]” (ABRANTES, 2007, p. 54).

Embora as tensões entre as diferentes entidades ocorressem, e essa é uma das características dos novos movimentos sociais considerando a diversidade que carregam dentro de uma mesma categoria, as suas microparticularidades, o objetivo central do NEIRO, o de inserir a demanda da educação escolar indígena na pauta governamental, parecia ser a questão principal que mobilizava a coesão do grupo.

Mas como acontecia a relação entre as entidades de apoio (não indígenas) e as organizações indígenas? Que tensões evidenciavam nesse processo? Bicalho (2010) reconhece que há tensionamentos visíveis, no entanto avalia que, diante dos desafios existentes nas diversas áreas, essas organizações ainda têm um papel importante no processo, devendo não ser esquecido que o protagonismo é sempre dos indígenas. Nesse sentido, os dados coletados permitem sustentar uma relação dialógica. Articulação entre o NEIRO e a CUNPIR foram fundamentais para a realização da primeira Assembleia de Professores Indígenas de Rondônia no ano de 1999, evento mobilizado em função da necessidade de administração de conflitos decorrentes da implantação do Projeto Açaí:

No Estado de Rondônia, a Coordenação da União dos Povos Indígenas de Rondônia, Noroeste de Mato Grosso e Sul do Amazonas - CUNPIR, juntamente com outras instituições que compõem o Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia- NEIRO, criou condições para a realização da I Assembléia de Professores Indígenas de Rondônia, em outubro de 1999. Esse evento resultou do não cumprimento da realização da segunda etapa do Curso de Formação dos Professores – Magistério Indígena – Projeto Açaí, planejada para os meses de junho/julho daquele mesmo ano. Obviamente,

isso gerou um clima de angústia e temor entre os professores, principalmente quanto à perspectiva de a Secretaria de Estado de Educação não realizar as etapas previstas ou quanto à possibilidade de interrupção do Projeto. (ABRANTES, 2007, p. 67).

Os escritos de Venere (2011) dão conta que a primeira etapa do Projeto Açaí havia acontecido um ano antes, em 1998 com a participação de 55 cursistas. Embora tenha iniciado como uma proposta de formação docente regional, posteriormente tendo por suporte os textos legais específicos para contextos indígenas, aos poucos foram feitos os ajustes necessários com vistas à busca de aproximações com as expectativas dos índios:

Em 2000, na coordenação do Cristóvão Abrantes, para atender os novos marcos legais, foram realizadas adequações do Projeto Açaí, dando um perfil inovador ao projeto. Quando Cristóvão assumiu a coordenação, o Ministério da Educação aprovou as Diretrizes Nacionais de Educação Escolar Indígena, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução 003, que definia normas e funcionamento para as escolas indígenas, possibilitando a construção de políticas públicas que valoriza a diversidade étnica, cultural e social, presente nas terras indígenas. [...].(VENERE, 2011, p. 90).

Dentre os vários ajustes e contribuições que foram incorporados ao Projeto no decorrer do processo, vale destacar aqueles referentes à avaliação do curso, que previa que deveria ser feito: “[...] por representantes indígenas e pelas entidades que compõem o NEIRO, exclusivamente, aqueles que participam diretamente do processo” (VENERE, 2011, p. 99). Significa afirmar que o NEIRO, além de propor a formação a partir das singularidades dos sujeitos indígenas, acompanhou todo o processo de sua efetivação.

### Imagem 3 – Estudantes indígenas



Fonte: Acervo pessoal de Cristovão Abrantes (2000).

A última etapa do Projeto Açaí ocorreu em dezembro de 2004, no município de Ouro Preto do Oeste, em Rondônia. Na ocasião, ministramos a disciplina de Alfabetização em uma das turmas. Avaliamos que foi um trabalho pedagógico muito interessante considerando tanto as experiências dos professores e professoras indígenas como o ingresso da primeira autora na docência intercultural. Na oportunidade, procuramos desenvolver uma atividade que dialogasse com suas vivências- em algumas situações validando e em outras problematizando esses saberes tendo como lente teórica as contribuições da concepção construtivista de alfabetização (NEVES, 2005).

Dessa forma, o Projeto Açaí foi concluído em um período de cinco anos 1998-2004, com uma carga horária de 4620 horas, sendo 2700 horas destinadas para o ensino presencial, e 1920 horas, para o não presencial, por meio de etapas anuais de trabalho pedagógico (VENERE, 2011, p. 87), assegurando a formação de 126 docentes indígenas com atuação em 69 escolas pertencentes a 33 povos como Gavião, Arara, Macurap, Tupari, Cabixi, Cinta Larga, Canoé, Zoró e os Suruí, dentre outros, conforme imagem abaixo:

#### **Imagem 4** – Estudantes indígenas



Fonte: Acervo pessoal de Cristovão Abrantes (2000).

De acordo com Venere (2011), em 2006, o Conselho Estadual de Educação (CEE/RO) validou os estudos dos cursistas do Projeto Açáí – Magistério indígena de Rondônia – com o Curso Normal de Nível Médio para Professores em Áreas Indígenas, por meio do Parecer n. 073/05/2005, com data de homologação de 23.01.2006. Assim, o Parecer do Projeto Açáí emitido em 1998 foi ampliado nesse novo Parecer de 2006, garantindo a referida formação em âmbito de Curso Normal (nível médio) e, com isso, possibilitando a continuidade de estudos aos docentes indígenas.

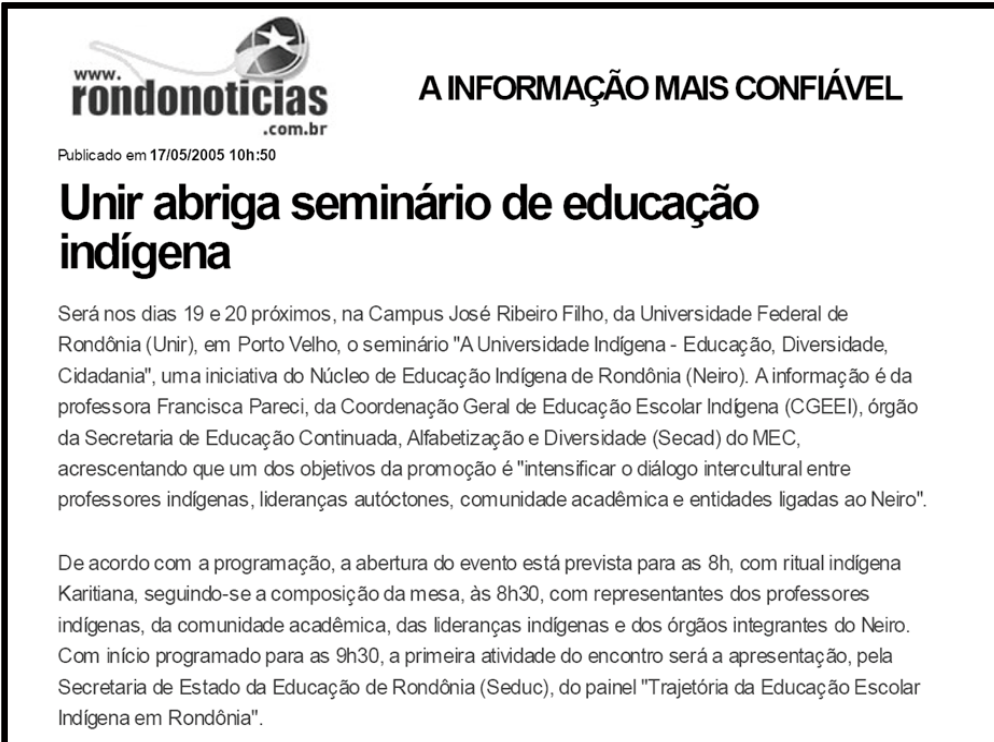
Podemos sintetizar que, no decorrer da trajetória do Projeto Açáí- 1998 a 2004, o “[...] NEIRO esboçou um Plano de Ação Preliminar e, a partir daí, foram realizados vários eventos, até a elaboração e execução do Projeto de Formação de Professores Índios – Projeto Açáí que foi o marco da educação escolar indígena no Estado de Rondônia” (RONDÔNIA, 2008, p. 17).

Nessa direção, contribuiu também para uma perspectiva mais ampla de mundo na medida em que possibilitou uma visão de: “[...] pensar a sociedade e a política não mais como estruturas ou ação do Estado, mas, como cenário criado e recriado pela práticas de sujeitos em conflito [...]” (MIRANDA, 1997, p. 11). Um mundo mais plural, democrático e com justiça social.

#### **4 NEIRO: UMA MOVIMENTAÇÃO POLÍTICA E SOCIAL A FAVOR DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM NÍVEL SUPERIOR**

O Seminário: “A Universidade Indígena: educação, diversidade e cidadania” ocorreu em maio na UNIR- Campus Ribeiro Filho, em Porto Velho. O objetivo principal foi o de “[...] refletir a respeito das diretrizes para uma política de educação superior indígena; intensificar diálogo intercultural entre professores indígenas, lideranças indígenas, comunidade acadêmica e entidades ligadas ao NEIRO”.

**Imagem 5** – Imprensa local 17/05/2005



**www.rondonoticias.com.br**

**A INFORMAÇÃO MAIS CONFIÁVEL**

Publicado em 17/05/2005 10h:50

## **Unir abriga seminário de educação indígena**

Será nos dias 19 e 20 próximos, na Campus José Ribeiro Filho, da Universidade Federal de Rondônia (Unir), em Porto Velho, o seminário "A Universidade Indígena - Educação, Diversidade, Cidadania", uma iniciativa do Núcleo de Educação Indígena de Rondônia (Neiro). A informação é da professora Francisca Pareci, da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI), órgão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do MEC, acrescentando que um dos objetivos da promoção é "intensificar o diálogo intercultural entre professores indígenas, lideranças autóctones, comunidade acadêmica e entidades ligadas ao Neiro".

De acordo com a programação, a abertura do evento está prevista para as 8h, com ritual indígena Karitiana, seguindo-se a composição da mesa, às 8h30, com representantes dos professores indígenas, da comunidade acadêmica, das lideranças indígenas e dos órgãos integrantes do Neiro. Com início programado para as 9h30, a primeira atividade do encontro será a apresentação, pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (Seduc), do painel "Trajetória da Educação Escolar Indígena em Rondônia".

Fonte: Acervo pessoal de Joselia Gomes Neves (2004).

Nesse evento, ocorreu troca de experiências com outras universidades brasileiras já que a pretensão era a construção de uma proposta de graduação intercultural no âmbito da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) para os indígenas. De certa forma, representava um mecanismo de continuar apostando na qualificação da educação escolar indígena de feição intercultural, por meio da formação docente, desde a que foi viabilizada de forma ousada pelo Instituto de Antropologia e Meio Ambiente (IAMÁ), posteriormente através do Projeto Açai e, atualmente, mediante a Licenciatura em Educação Básica Intercultural em uma escola adequada aos contextos indígenas:

A política de educação implementada pelas Secretarias não tem considerado o fato de a escola representar um elemento novo na organização social dos povos indígenas de Rondônia, e os atuais modelos de atendimento têm interferido e modificado hábitos culturais do sistema tradicional de educação, obrigando-os, de certa forma, a viverem em função da escola, acarretando, portanto, uma inversão de papéis – em vez de a escola ser adaptada à vida do povo, é exatamente o contrário, o povo é que tem de se adaptar à vida da escola. (ABRANTES, 2002, p. 65).

Participaram docentes e lideranças indígenas, estudantes, pesquisadores e pesquisadoras da UNIR, representantes das entidades que fazem parte do NEIRO, bem como palestrantes das universidades de Roraima, Mato Grosso e da Coordenação Nacional de Educação Indígena vinculada ao Ministério da Educação. Essa discussão inaugura a reflexão coletiva no NEIRO a respeito da educação superior indígena em Rondônia. Foi um espaço em que os indígenas, pela primeira vez, expressaram seus sonhos de estudar na universidade, ocasião em que puderam fazer perguntas sobre o funcionamento da academia, dos diversos cursos e de que forma é que a discussão poderia ser encaminhada.

**Imagem 6** – Heliton Gavião e José Palavh Gavião



Fonte: Acervo pessoal de Joselia Gomes Neves (2005).

No decorrer do Seminário, que aconteceu em dois dias, foram apresentadas diversas atividades como a discussão sobre a “Trajetória da Educação Escolar Indígena em Rondônia” pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC), a mesa-redonda “A Universidade que Queremos”, sob a coordenação da Organização dos Professores Indígenas de Rondônia (OPIRON).

É interessante acrescentar que, há quatro anos, em 2001, dois estados brasileiros já tinham protagonizado o ingresso de estudantes indígenas na educação superior: o estado do Paraná, por meio de reservas de vagas exclusivas para indígenas em suas instituições, e Mato Grosso, através da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), com a oferta da primeira Licenciatura Intercultural (LIMA; BARROSO, 2013).

Nesse mesmo ano, a Amazônia brasileira discutia a educação superior indígena por meio da reivindicação docente indígena expressa na Carta de Canaunim



em Roraima (FREITAS; TORRE, 2016). Dois anos depois, em 2003, a Universidade Federal de Roraima (UFRR) assegurou o acesso à graduação aos índios por meio do Núcleo Insikiran.

**Imagem 7** – Prof. Edinaldo Bezerra, Josélia Neves, Cristiano Terto e Vania



Fonte: Acervo pessoal de Joselia Gomes Neves (2005).

A expectativa de ingressar na Universidade significava não apenas a possibilidade de retomar os estudos, mas, sobretudo, a experiência de adentrar em um espaço de extrema valorização social. As falas dos docentes e de lideranças indígenas ali presentes evidenciavam esse contentamento. A mobilização propiciada pelo NEIRO atesta que os “[...] movimentos têm eclodido na cena pública como agentes de novos conflitos e renovação das lutas sociais coletivas” (GOHN, 2011, p. 335). O novo conflito era justamente pensar o inexistente: a graduação para os índios.

Foi possível participar de todo o Seminário na condição de docente de Ji-Paraná. No município, já discutíamos esta questão no Núcleo de Educação Indígena (NEI) em âmbito local. Causava estranhamento o termo adotado pelo grupo: Terceiro Grau Indígena, geralmente insistia por Educação Superior Indígena. Recordo principalmente das atividades de grupo coordenadas pelo professor da UNIR Edinaldo Bezerra. Em uma das salas da Universidade, ouvia atentamente

as diferentes falas dos indígenas sobre os cursos que gostariam de fazer, a partir de critérios como: “Que curso você fez, professora?” Respondia: Pedagogia. “Ah, então é esse que eu quero fazer”. E a professora Fulana de Tal? Percebemos com isso as referências em curso.

### **Imagem 8** – Participantes do Seminário



Fonte: Acervo pessoal de Joselia Gomes Neves (2005).

Havia uma significativa presença de professores e professoras indígenas, os mais interessados na discussão. As referências ao Projeto Açaí eram recorrentes nos pronunciamentos. O quanto a participação no curso foi importante no sentido da afirmação da identidade indígena, da valorização de suas línguas maternas. A pergunta era: Será que a habilitação docente em nível superior será assim também?

A realização do Seminário “A Universidade Indígena”, pelo NEIRO, logo depois da conclusão do Projeto Açaí, em 2004, significou o marco inicial que permitiu reunir indígenas e representantes de diferentes entidades de atuação junto às

etnias para a realização de uma conversa sobre a proposta de educação superior tendo por referência principalmente as lições aprendidas na primeira formação viabilizada pelo Instituto de Antropologia e Meio Ambiente (IAMÁ) e posteriormente na habilitação do Açai.

Após dois anos de intervalo, o NEIRO realizou o seu III Fórum no dia 22 de junho em 2007, no Centro de Vivência Paulo Freire na UNIR- Campus de Porto Velho, em 2007, com o tema: Projetos Político-Pedagógicos: avaliando a Educação Escolar Indígena em Rondônia. A preocupação na ocasião contemplou o debate referente ao fortalecimento da educação a partir de processos de qualificação docente, elaboração de calendários específicos, currículos escolares de caráter intercultural, e, sobretudo, a participação efetiva das comunidades indígenas, mecanismo estratégico da representação central da cultura e da etnicidade como direito à diferença e a especificidade.

### **Imagem 9** – Participantes do III Fórum



Fonte: Acervo pessoal de Mario Roberto Venere (2011).

O Fórum contou com a participação de representantes de docentes e lideranças indígenas e em diálogo com os cinco órgãos que, nesse período compunham o NEIRO: a Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a Secretaria de Educação do Estado de Rondônia (SEDUC), a Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho (SEMED), o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e a Organização dos Professores Indígenas de Rondônia (OPIRON).

Além da discussão do Projeto Político Pedagógico (PPP), cujo foco foi orientado para analisar as escolas indígenas quanto aos seus elementos funcionais e pedagógicos: regimento escolar, calendário, currículo, política de alfabetização, as lideranças indígenas expressaram preocupações com a inexistência do ensino médio nas aldeias e, em decorrência disso, tem ocorrido a vinda de estudantes para as cidades:

Veja a falta de condições de nossos alunos aqui na cidade. Quando vamos lá na SEDUC, eles dizem que não tem nada a ver com os índios que estão aqui. Eu tenho orgulho do meu povo, eles estão aqui lutando! Lá na aldeia, estamos com conflito entre professores da SEDUC e SEMED. O professor vai para a aldeia, não tem lugar para ficar, aí entra em conflito: ele paga pra trabalhar. As lideranças, os caciques têm que conhecer estes professores, a gente tem que conhecer estas pessoas que vão lá, tem que valorizar estas pessoas.<sup>5</sup> (VENERE, 2011, p. 118).

Prováveis evidências de alterações na relação da escola com a comunidade: a exigência de diálogos interculturais, a necessidade de gestão democrática da sociedade na perspectiva da formação cidadã. Outra problemática apontada referiu-se às precárias condições de trabalho dos docentes não indígenas. Algo bem antigo, que precariza ainda mais o trabalho docente. Na maioria das aldeias de Rondônia, não há um espaço decente para esses profissionais que, por anos a fio, são alojados de qualquer forma e jeito.

---

<sup>5</sup> Anotações do pesquisador efetuadas durante a reunião NEIRO, realizada na FUNAI em 13 de setembro de 2007 – Liderança Karitiana.

**Imagem 10** – Participantes do III Fórum do NEIRO



Fonte: Acervo pessoal de Mario Roberto Venere (2011).

A participação de pesquisadores e pesquisadoras da UNIR foi destacada em todo o evento através do trabalho desenvolvido pelo Prof. Dr. Edinaldo Bezerra de Freitas, coordenador do NEIRO, e pela logística de apoio assegurada pela Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis (PROCEA), mediante o Programa Conexões de Saberes, que possibilitou a presença de docentes, lideranças indígenas e convidados(as).

### Imagem 11 – Participantes do III Fórum



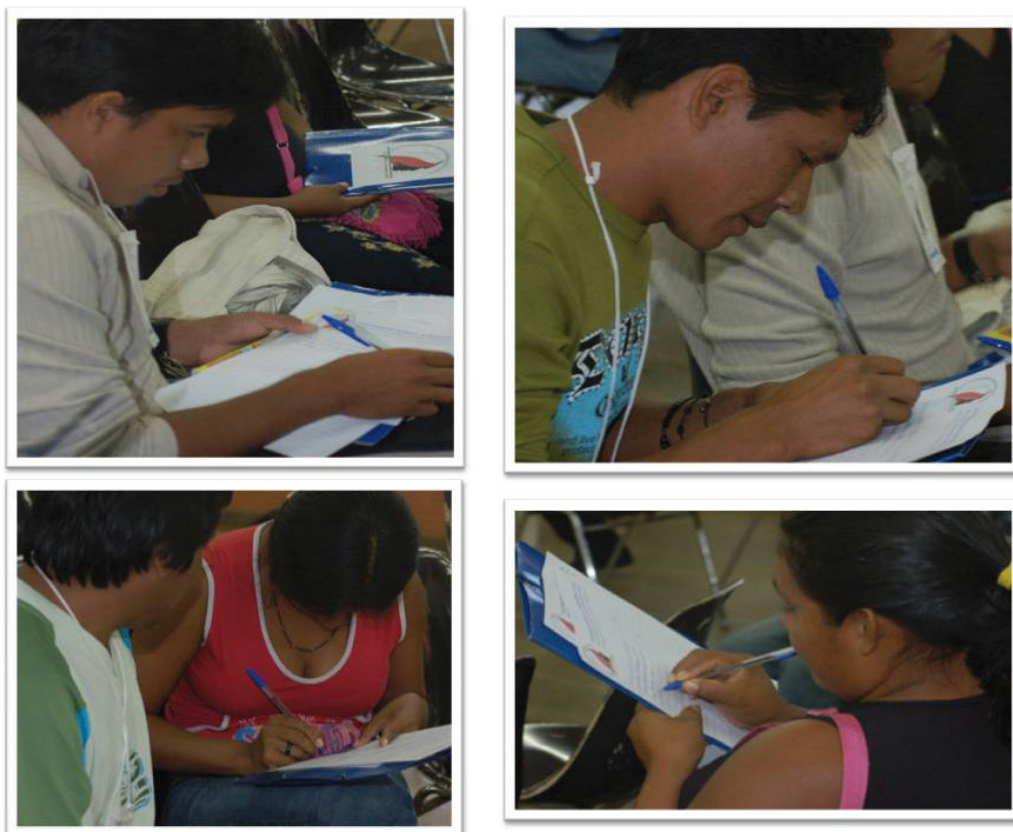
Fonte: Acervo pessoal de Mario Roberto Venere (2011).

Além da discussão em torno do tema Projetos Políticos Pedagógicos no III Fórum do NEIRO em 2007, outra preocupação se evidenciava no evento: a graduação superior para os Povos Indígenas. Significava não só uma retomada ao debate feito em 2005, através do Seminário “A Universidade Indígena”, mas também representava uma estratégia de fortalecimento de uma ação já encaminhada na região central junto a UNIR- Campus de Ji-Paraná, o que confirma que:

[...] muitos tipos de movimentos sociais emergem e se mobilizam para reescrever as regras institucionais [...] do jogo e do poder políticos- redefinindo assim o próprio jogo- para que, de modo crescente, incluam e se baseiem em novas regras democráticas do poder social/civil. Ao fazerem isso, ajudam a mudar o centro da gravidade sócio-político de uma democracia política ou econômica [...] do Estado para uma democracia e poder civis mais participativos dentro da sociedade [...]. (FRANK; FUENTES, 1989, p. 47).

Em 30 de março de 2007, foi incluída na pauta da reunião ordinária do Departamento de Ciências Humanas e Sociais (DCHS), um documento enviado pelos docentes e lideranças indígenas Arara e Gavião, solicitando a implantação de um curso de educação superior em perspectiva intercultural (NEVES, 2013). Assim, o NEIRO encaminhou uma proposição de um abaixo-assinado reivindicando à reitoria da UNIR o curso de graduação para formação docente indígena de caráter específico e diferenciado, conforme a imagem abaixo:

**Imagem 12** – Participantes do III Fórum



Fonte: Acervo pessoal de Mario Roberto Venere (2011).

Posteriormente, a mobilização dos indígenas mediante a Organização Indígena Padereehj, por meio do trabalho de Heliton Tinhawambá Gavião, estabeleceu o diálogo com a administração superior da UNIR a favor da graduação

intercultural: inicialmente com a Vice-Reitora, a Professora Dra. Maria Ivonete Barbosa Tamboril, que esteve reunida com os índios em agosto, depois o Reitor José Januário do Amaral, com agenda em outubro de 2007, além da atuação de aliados e aliadas não indígenas (NEVES, 2013).

**Imagem 13** – Reunião com o Reitor da UNIR



Fonte: Acervo pessoal de Joselia Gomes Neves (2008).

Portanto o III Fórum do NEIRO intitulado: Projetos Políticos Pedagógicos: avaliando a Educação Escolar Indígena de Rondônia, que aconteceu nas dependências da universidade Federal de Rondônia, no município de Porto Velho, em 2007, mais uma vez possibilitou o debate intercultural a favor de uma educação indígena diferenciada. E agora tinha uma novidade, a coordenação do NEIRO, a partir de 2008, passou para a responsabilidade de um jovem professor indígena, o Josias Gavião, conforme a imagem que segue referente a um encontro para o planejamento do próximo Fórum:



Os registros<sup>6</sup> atestam que, nessa reunião realizada nas dependências do Fórum Paieter, no município de Cacoal, convocada pelo NEIRO, compareceu um público significativo de 46 pessoas representando as seguintes entidades: Fórum Paieter, CIMI/Pastoral Indigenista, COMIN, SEDUC- Representações de Ensino de Ji-Paraná, Alta Floresta Espigão do Oeste, Cacoal, Guajará Mirim, UNIR- Campus de Ji-Paraná e Porto Velho, UNESC- Cacoal, OPIRON- Organização do Professores Indígenas de Rondônia e Noroeste de Mato Grosso, NEI – de Ji-Paraná, FUNAI- Ji-Paraná, Cacoal.

#### **Imagem 14** – Convite. Reunião do NEIRO

**NUCLEO DE EDUCAÇÃO INDÍGENA DE RONDÔNIA – NEIRO**

**CONVITE**

**Prezados membros e parceiros do NEIRO**

Temos o prazer de convidá-lo a participar da reunião ordinária do NEIRO- Núcleo de Educação Indígena de Rondônia, a ser realizada no dia **06 de agosto de 2008, nas dependências do Forum Paieter, em Cacoal, das 09 às 16:30 horas**. Nesta oportunidade estaremos discutindo assuntos pertinentes à Educação Escolar Indígena sendo que alguns dos itens da pauta serão:

- **Curso de Licenciatura Básica Intercultural a ser implantado na UNIR, em Ji-Paraná;**
- **Propostas de alterações à Lei Complementar 349;**
- **Fórum de Educação Escolar Indígena de Rondônia;**
- **Igrejas em Terras Indígenas**
- **Diversos.**

Ji-Paraná, 21 de julho de 2008.

**Josias Gavião - Coordenador do NEIRO**

OBS: As despesas de viagem e alimentação serão por conta de cada instituição e /ou pessoas participantes.

Fonte: Acervo pessoal de Joselia Gomes Neves (2008).

Seguindo a pauta proposta, foram dados os informes acerca do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura Intercultural que, nesse período, já tramitava nas instâncias da Universidade. Acrescentamos que, após o encaminha-

<sup>6</sup> Ata da reunião do Núcleo de Educação Indígena de Rondônia (NEIRO). Redação: Jandira Keppi, Márcia Helena Gomes e Edineia Aparecida Isidoro.

mento dos professores e professoras indígenas de Ji-Paraná, os Arara e Gavião, a chefia do Departamento de Ciências Humanas e Sociais incluiu o documento na pauta da reunião e, após breve discussão, “[...] o professor Nelson [...] colocou a necessidade de ouvir a solicitação dos docentes indígenas, [...] aprovou por unanimidade que o Campus de Ji-Paraná, através do DCHS, encaminhará as providências no sentido de viabilizar a proposta [...]” (NEVES, 2013, p. 126).

Essa aprovação no Conselho do Departamento possibilitou os encaminhamentos de rotina: a ordem de serviço, aprovação no Projeto no DCHS seguindo depois para apreciação e deliberação no Conselho de Campus com previsão de financiamento pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Mas o apoio integral do DCHS, embora tenha se constituído em um importante ponto de partida, não foi suficiente e, como essas informações, a nosso ver de grande relevância, não constam na ata do NEIRO, avaliamos assegurar o registro dessa luta:

[...] faltava ainda uma etapa importante, a aprovação do curso na 2ª instância local, o Conselho de Campus (CONSEC) formado por representantes de todos os cursos do Campus de Ji-Paraná. Daí que foi necessário uma ampla mobilização que contou principalmente com os movimentos sociais e a sociedade civil organizada de Ji-Paraná, traduzida em muitas ações: ida de grupos indígenas para Porto Velho por ocasião de uma reunião do CONSUN, órgão de representação máxima na Universidade, que não aconteceu em função de manifestação dos estudantes contrários a política do REUNI e também ações locais como diálogos com o Ministério Público e a realização de um abaixo-assinado de apoio a implantação do Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural contendo a manifestação de várias entidades e segmentos da sociedade local. (NEVES, 2013, p. 127).

Em função do acompanhamento intenso por parte dos indígenas, suas organizações e dos aliados(as) não indígenas, no dia 18 de novembro de 2008, o Conselho Superior Acadêmico (CONSEA), por meio da Resolução 198, aprovou o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Um dia importante para a educação intercultural, pois foi quando finalmente a UNIR reconheceu a presença dos povos originários na grade de seus cursos. Estava criada a Licenciatura em Educação Básica Intercultural conforme atestam a imagens de divulgação da mídia local na época:

## Imagem 15 – Convite. Indígenas na Universidade

The image shows a screenshot of a news article from the portal.mec.gov.br website. The article is titled "Universidade começa a formar professor indígena em Rondônia" and is dated Wednesday, November 24, 2009, at 14h16. The article text describes the inauguration of a course for indigenous teachers at the Federal University of Rondônia (Unir) in Ji-Paraná. The article mentions that the course, with 50 vacancies, is for the Basic Intercultural Education. It also notes that the course is part of the Program of Support to the Plans of Restructuring and Expansion of Federal Universities (Reuni) of the Federal Government. The article is accompanied by a social media sharing bar with buttons for Facebook, Twitter, and Google+. Below the article text, there is a logo for the "Licenciatura em Educação Básica Intercultural" and a banner for "inscrições gratuitas Prova 29 / Jan".

Fonte: Acervo pessoal de Joselia Gomes Neves (2008).

Em 2009, a UNIR realizava o primeiro vestibular específico e diferenciado exclusivamente para candidatos e candidatas indígenas. Nesse mesmo ano, no dia 23 de novembro, aconteceu a aula inaugural ministrada pela Professora indígena Francisca Pareci no auditório da Representação de Ensino (SEDUC-RO) em Ji-Paraná.

Uma iniciativa inédita em Rondônia, o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural da UNIR, que conta com 50 vagas, objetiva a formação de docentes indígenas para lecionar nas escolas de Ensino Fundamental e Médio para atender a demanda das sociedades indígenas de Rondônia, Sul da Amazônia e Noroeste de Mato Grosso. Conta com as áreas de concentração Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar, Ciências da Linguagem Intercultural, Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural e Ciências da Sociedade Intercultural. A implantação do curso na universidade representa um pequeno passo na direção da viabilização

do direito à educação, do respeito às culturas tradicionais, na medida em que favorece a permanência de docentes e estudantes indígenas em suas comunidades em um processo permanente de revalorização da Terra Indígena. O curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural foi criado no âmbito do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), do Ministério da Educação (MEC), com base na política de direitos, no diálogo com os movimentos indígenas e indigenistas e considerando a pauta formativa da instituição<sup>7</sup>.

Estiveram presentes lideranças, estudantes indígenas, representantes de diferentes entidades como Padereéj, NEIRO e OPIRON, além de pesquisadores e pesquisadoras da temática. As diferentes falas ali proferidas enfatizaram a grandeza daquele momento para a Amazônia, para os povos originários e para as relações interculturais.

#### Imagem 16 – Aula inaugural



Fonte: Acervo pessoal de Joselia Gomes Neves (2008).

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://www.unir.br/index.php?pag=noticias&id=2098>>. Acesso em: 20 set. 2016.

Dentre as autoridades indígenas, destacamos a presença do Cacique Catarino Gavião, Cacique Pedro Arara, ambos da Terra Indígena Igarapé Lourdes. Das autoridades da UNIR, a presença da Vice-Reitora Ivonete Tamboril, da diretora do Campus de Ji-Paraná Aparecida da Silva e o chefe do Departamento de Ciências Humanas e Sociais (DCHS), o professor Nelson Escudero.

O curso foi acontecendo por meio de etapas e, nos dois anos seguintes, novos processos seletivos foram acontecendo e, aos poucos, a UNIR foi se constituindo como instituição formativa na vida dos povos indígenas. Entendemos que, nessa caminhada, a aprendizagem intercultural deve ser de responsabilidade dos dois lados: se, por um lado, os índios precisam entender o funcionamento da UNIR, esta, por sua vez, também precisa compreender os indígenas.

### **Imagem 17** – Primeiras aulas e formatura – 1ª turma



Fonte: Acervo pessoal de Joselia Gomes Neves (2008).

Significa afirmar que é preciso continuar insistindo no diálogo, na comunicação, sobretudo naquela que acontece na formalidade do papel, algo tão recente no cotidiano dos povos. Estamos nos referindo aos editais, ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC), aos Programas de suporte, à ida nas aldeias.

A UNIR, como instituição de formação docente indígena, precisa materializar, em suas relações com os índios, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) no que diz respeito à consulta e à efetiva participação dos interessados, considerando os seus direitos relativos às questões que afetam suas vidas, concepções de mundo, interesses, valores, dentre outros.

O resultado deste trabalho por parte de um coletivo como o NEIRO permite aproximações com as leituras que sintetizam a validade de mecanismos como esses que conferem cidadania e justiça social nas rotinas das sociedades contemporâneas.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como os novos movimentos sociais da Amazônia tematizam e redefinem as políticas públicas específicas a favor de grupos tradicionalmente excluídos? Avaliamos que a trajetória do Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia (NEIRO) talvez possa contribuir na resposta a essa questão. O trabalho desenvolvido por esse coletivo, tendo, por orientação principal, os anseios indígenas, possibilitou a proposição de dois eventos de formação docente indígena: o curso de magistério em nível médio, o Projeto Açaí (1998) e, posteriormente, o curso de graduação, a Licenciatura em Educação Básica Intercultural (2008).

A elaboração deste texto permitiu compreender que o NEIRO, junto com outras forças indígenas, chamou atenção do Governo de Rondônia e da sociedade em geral para a necessidade da formação docente para os Povos Indígenas e com uma proposta voltada às suas especificidades. Não se constitui como um movimento tradicional de massas, mas como um coletivo formado por representantes do movimento indígena, sabedores e por intelectuais, a maioria deles e delas, docentes ligados à Universidade pública, além de instituições religiosas tais como Conselho de Missões entre Povos Indígenas (COMIN) ligado à Igreja Luterana e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) da Igreja Católica.

Nossa pretensão nesta escrita não se trata de um estudo acadêmico aprofundado sobre movimentos sociais, mas refere-se talvez a um registro reflexivo da atuação do Núcleo de Educação Escolar Indígena de Rondônia (NEIRO) e às implicações dessa atuação na proposição de dois processos formativos inéditos a favor dos Povos Indígenas: o curso de magistério em nível médio, o Projeto Açáí (1998) e posteriormente o curso de graduação, a Licenciatura em Educação Básica Intercultural (2008). Assim, é possível observar que o NEIRO se constituiu como um agente social importante na transformação da sociedade rondoniense, inspirado e mobilizado pelas demandas por educação para os Povos Indígenas.

Nossa pretensão foi apresentar uma breve documentação da trajetória do NEIRO, enquanto movimento social para a qualidade da educação escolar indígena e, também, estimular a produção historiográfica das lutas sociais indígenas da Amazônia. Nessa direção, avaliamos que há necessidade de escritos sobre as entidades indígenas como a Coordenação da União das Nações e Povos Indígenas de Rondônia, Noroeste de Mato Grosso e Sul do Amazonas (CUNPIR), a Organização dos Professores Indígenas de Rondônia (OPIRON), a Organização Indígena Padereehj e a Organização das Mulheres Indígenas do Estado de Rondônia, Noroeste do Mato Grosso e Sul do Amazonas (OMIR), que tem recebido outros nomes atualmente. Que venham mais trabalhos sobre as memórias das lutas indígenas e seu papel mobilizador em nossas mentes e corações, no sentido de nos encorajar para novas demandas!

## **REFERÊNCIAS**

ABRANTES, Cristovão Teixeira. *Da maloca à escola: uma análise da prática educativa e da formação de professores indígenas do povo Cinta Larga de Rondônia*. 2007. 200f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) - Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2007.

\_\_\_\_\_. Organização dos professores indígenas de Rondônia e noroeste de Mato Grosso: relações com políticas públicas de educação e as escolas indígenas. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). *Congresso brasileiro de qualidade na educação: formação de professores*. Brasília: MEC, SEF, 2002. v. 4.

\_\_\_\_\_. *A educação escolar indígena em Rondônia e o processo educacional dos Cinta Larga: uma abordagem sociocultural*. 1998. Monografia (Especialização Metodologia do Ensino Superior)- Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 1998.

BICALHO, Poliene Soares dos Santos. *Protagonismo indígena no Brasil: movimento, cidadania e direitos (1970-2009)*. 2010. 468f. Tese (Doutorado em História)- Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2010.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 5.051, de 19 de abril de 2004. Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho- OIT sobre povos indígenas e tribais. Brasília, 2004.

FRANK, André Gunder; FUENTES, Marta. *Dez teses acerca dos movimentos sociais*. São Paulo: Lua Nova, 1989.

FREITAS, Marcos Antonio Braga de; TORRE, Iraíldes Caldas. O papel do movimento indígena no processo de escolarização do ensino superior na Amazônia. *Olhares Amazônicos - Revista Científica do Núcleo de Pesquisas Eleitorais e Políticas da Amazônia*, Boa Vista, RR, v. 4, n. 1, p. 748-61, jan./jun. 2016.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, maio-ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>>. Acesso: 16 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Movimentos Sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo IBGE 2010*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/indigenas/mapas.html#mapas>>. Acesso em: 6 mar. 2013.

ISIDORO, E. A. *Situação sociolingüística do povo Arara: uma história de luta e resistência*. 2006. 138f. Dissertação (Mestrado em Letras)- Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO, Maria Macedo. A presença indígena na construção de uma educação superior universal, diferenciada e de qualidade. In: LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO, Maria Macedo (Org.). *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas, 2004-2008*. Rio de Janeiro: E-papers, 2013.

MIRANDA, Telma Guimarães de. *Movimentos sociais no Brasil: balanço da literatura, 1970-1995*. 1997. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade de São Paulo, SP, 1997.

NEVES, Josélia Gomes. O Curso de Licenciatura Intercultural na UNIR: historiografando interculturalidade. In: NEVES, Josélia Gomes et al. (Org.). *Escolarização, cultura e diversidade: percursos interculturais*. Porto Velho-RO: EDUFRO, 2013.



\_\_\_\_\_. A psicogênese na aldeia: refletindo o processo de alfabetização com professores e professoras indígenas. *Revista Partes*, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/2005/10/25/a-psicogenese-na-aldeia-refletindo-o-processo-de-alfabetizacao-com-professores-e-professoras-indigenas/>>.

RONDÔNIA, Estado [de]. *Projeto Pedagógico do Curso*: licenciatura em Educação Básica Intercultural. Ji-Paraná, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, out. 2002. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/10810/1/Para%20uma%20sociologia%20das%20aus%C3%A2ncias.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

VENERE, Mario Roberto. *Projeto Açai*: uma contribuição à formação dos professores indígenas no Estado de Rondônia. 2011. 204f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, SP, 2011.

### **Sobre os autores:**

**Joselia Gomes Neves:** Doutorado em Educação Escolar pela UNESP. Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Candido Mendes. Formação Docente na UNIR, 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:** joseliagomesneves@gmail.com

**Heliton Tinhawambá Gavião:** Liderança indígena do Povo Gavião Ikolen. Atual responsável pela Coordenadoria dos Povos Indígenas de Rondônia (COPIR/SEDAM-RO). **E-mail:** copirsedam@gmail.com

**Cristovão Teixeira Abrantes:** Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Graduação em Licenciatura Plena em Letras pela União das Escolas Superiores de Cacoal (UNESC). Docente da UNIR, Campus de Ji-Paraná. Departamento de Educação intercultural. **E-mail:** cristovaoabrantes@yahoo.com.br

Recebido em 27 de março de 2017

Aprovado para publicação em 15 de maio de 2017



# A relação do povo indígena Bororo com os animais e a influência em suas práticas culturais e sociais

## *The relation of Bororo indigenous people with animals and how it influences their cultural and social practices*

Cézar Amin Rondon<sup>1</sup>

Marcelo Franco Leão<sup>2</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v18i36.507>

**Resumo:** A cultura dos povos indígenas é rica e caracteriza-se pela intensa relação com a natureza. Nesse aspecto, a etnia Bororo desenvolve uma relação estreita com os animais, pois, dessa convivência, derivam vivências, ritos e práticas socioculturais. O presente estudo tem por objetivo descrever essa relação e sua influência nas práticas culturais e sociais desse povo tradicional, definindo-se, assim, como um estudo etnográfico, descritivo e exploratório, cujo desenvolvimento ocorreu nos anos de 2014 e 2015. O estudo contou com relatos de um consultor nativo, residente na Terra Indígena de Tadarimana, localizada no município de Rondonópolis, MT. Apresenta a descrição de rituais tradicionais, a divisão social feita pelo povo Bororo, desde os antepassados, a qual se baseia nos animais para determinar cada Clã e Sub Clã, e elenca os números de animais particulares a cada Sub Clã. Essas divisões servem também para estabelecer os pertences de cada Sub Clã e sua posição na comunidade. Fica evidente o cuidado e respeito com o meio em que vivem, pois é a natureza que fornece os recursos para subsistência. Registrar as regras, costumes e organização social é uma forma de perpetuar os costumes, geralmente restritos à oralidade, que fazem dos Bororo um povo que vive o místico e o real, na busca pelo equilíbrio entre o homem e a natureza.

**Palavras-chave:** organização social; costumes tradicionais; natureza; povo Bororo.

**Abstract:** The indigenous peoples have a rich culture that is characterized by its close relation with nature. Within this aspect, the Bororo ethnicity has developed a narrow relation with animals, from which coexistence experiences, rites and sociocultural practices derive. The purpose of this study is to describe that relation and its influence in this traditional people's social and cultural practices,

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado de Mato Grosso (UFMT), Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

thus, by definition, being an ethnographic, descriptive and exploratory study that was developed in 2014 and 2015. It is supported by statements from a native consultant who resides in the Tadamarimana Indigenous Land located in the municipality of Rondonópolis, MT. It presents the description of traditional rituals, the social division accomplished by the Bororo people since their ancestors that is based on animals to determine each Clan and Sub-Clan, and it lists the numbers of animals particular to each Sub-Clan. Such divisions also serve the purpose of establishing each Sub-Clan's belongings and its position within the community. Care and respect with the environment they inhabit are brought to evidence, since it is nature that provides the resources for their subsistence. Recording rules, costumes and social organization is a way to perpetuate the costumes, usually restricted to orality, results in the Bororo being a people who live a mystical and real life in pursuit of a balance between man and nature.

**Keywords:** social organization; traditional costumes; nature; Bororo peoples.

## 1 INTRODUÇÃO

O povo brasileiro é constituído pela interação entre as três matrizes de sua formação, a saber: os indígenas, que aqui habitavam, os colonizadores portugueses e os negros que foram trazidos para o país na condição de escravos (RIBEIRO, 1995). Essa diversidade étnica e cultural é resultado desse processo de colonização e ocupação nas diversas regiões do território nacional.

No estado de Mato Grosso, segundo Grando (2016), atualmente vivem diversos povos indígenas de 43 etnias conhecidas. Contudo ocorreram muitos conflitos ao longo do processo de ocupação que permanecem até os dias atuais nessa região. Esses conflitos entre os diferentes grupos sociais e étnicos influenciaram negativamente no modo de viver de muitos desses povos indígenas.

O que se percebe é que os indígenas, que eram ocupantes de uma vasta região e tinham uma forte riqueza cultural, passaram por diferentes processos históricos de mudança. De acordo com Januário (2004), muitos desses povos se descaracterizaram depois do contato com o não indígena, e alguns deles até deixaram de existir aos olhos da sociedade envolvente. Ainda segundo o autor, a situação imposta pela cultura dominante suprime muitos dos elementos culturais e interfere diretamente na organização social desses povos, sem contar com a tentativa de integração sociocultural para fazer sucumbir a identidade dos povos tradicionais, cujos descendentes são considerados como bugres, e não mais como índios.

Um aspecto preocupante a ser considerado é que as tradições desses povos indígenas são repassadas pela oralidade, no dia a dia, nas suas manifestações culturais. Até há pouco tempo, entre os indígenas Bororo, por exemplo, os conhecimentos tradicionais eram repassados de forma oral, na casa central (*Baito*).

Contudo, por mais que uma cultura seja resistente, o dinamismo imposto pela sociedade envolvente faz com que esse método de transmissão de saberes se torne fragilizado. Para evitar que esses importantes conhecimentos sobre os aspectos culturais caiam no esquecimento, é preciso reforçar o registro de memórias por meio da transmissão de saberes pela oralidade, tão importante na sociedade indígena, bem como pelo registro escrito, fator esse que motivou a realização do presente estudo.

Assim, o indicado é que cada povo registre os elementos que constituem sua cultura, para assim contribuir com a comunidade (papel social) e com a comunidade escolar (como fonte de pesquisas escolares). Dessa forma, acredita-se que uma pesquisa como essa tenha um papel muito importante no meio social indígena e, posteriormente, para a escola, pois o registro das memórias culturais servirá tanto para a sociedade quanto para a comunidade escolar.

Por sua vez, o povo Bororo ainda conserva elementos importantes de sua cultura: a língua, a arte plumária, o funeral rico em termos rituais e outras práticas sociais e religiosas. Os Bororo são exímios artistas, utilizam penas de aves na confecção de objetos que, além de belos, caracterizam a hierarquia social na etnia, a exemplo do *pariko* 'diademas plumárias' que marca posição hierárquica na sociedade bororo.

Cabe aqui registrar que o pesquisador é indígena e pertencente à etnia Bororo. Na comunidade em que vive, as casas ainda são de forma tradicional, porém já saíram as casas do grande círculo ao redor da casa central. A continuidade dos valores culturais depende da relação dos indígenas com o ambiente natural que ofereça condições de materialização e reprodução da cultura Bororo.

A cultura Bororo é riquíssima em ritos e cosmologia; para quem faz uma observação mais profunda se percebe que são inúmeras simbologias que estão presentes nos rituais Bororo. O povo Bororo tem a sua visão cosmológica de mundo, cultua a parte espiritual do ser humano, visto que o ápice de sua manifestação cultural está centrado no Funeral (SOUZA, 2014).

Segundo a autora supracitada, nessa manifestação cultural, são utilizados alguns recursos que a natureza oferece, tais como: o *Kidoguru*<sup>3</sup>, esteiras (feitas da palha de certo tipo de pé de coco), *Nonogo*<sup>4</sup> (confeccionado pelas mulheres), *Pariko*<sup>5</sup> (feito de penas de arara amarela e vermelha), *Pana* (instrumento de sopro que é confeccionado com as cabaças) e *Ika* (instrumento de sopro que é confeccionado com um certo tipo de madeira), entre outros. Conforme é possível perceber, é forte a relação do povo Bororo com a natureza, o que possibilitou o exercício de uma simbologia rica e cheia de representações.

Outro aspecto a ser considerado é que são poucos os registros publicados especificamente sobre a cultura Bororo em periódicos nacionais e internacionais. Nessas últimas duas décadas, foram encontrados apenas dois estudos. Um deles relatou a concepção de uma exposição museográfica da Cultura Bororo para evidenciar os elementos simbólicos dessa etnia, rica em cultura e diversidade (CALARGE, 2013). O outro refletiu sobre o olhar das crianças Bororo sobre a cultura por meio de desenhos infantis e representações, estudo esse que foi recentemente publicado (CALARGE, 2017).

Dentre tantos outros aspectos que constituem a cultura Bororo e que ainda precisam ser investigados, o elemento escolhido para ser registrado envolve a relação desse povo com os animais. Por meio deste estudo, espera-se registrar os ensinamentos de outrora, que foram ensinados pelos nossos antepassados sobre o significado dos animais, para a cultura e organização social do povo Bororo.

Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo descrever a relação existente entre o povo indígena Bororo e os animais, com o intuito de identificar a influência dessa relação nas vivências, ritos, práticas sociais e culturais desse povo tradicional mato-grossense.

Cabe dizer que este estudo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Ciências Matemáticas e da Natureza, apresentado para a Faculdade Intercultural Indígena da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), e cuja defesa ocorreu no ano de 2016.

---

<sup>3</sup> Resina que é retirada de um pé de vegetal que fica nas beiras de córregos.

<sup>4</sup> Bola de urucum confeccionada pelas mulheres Bororo para utilização nas pinturas corporais dos Bororo.

<sup>5</sup> Cocar feito pelos Bororo utilizado para a maioria dos rituais, estes estão sempre presentes nas funções culturais deste Povo.

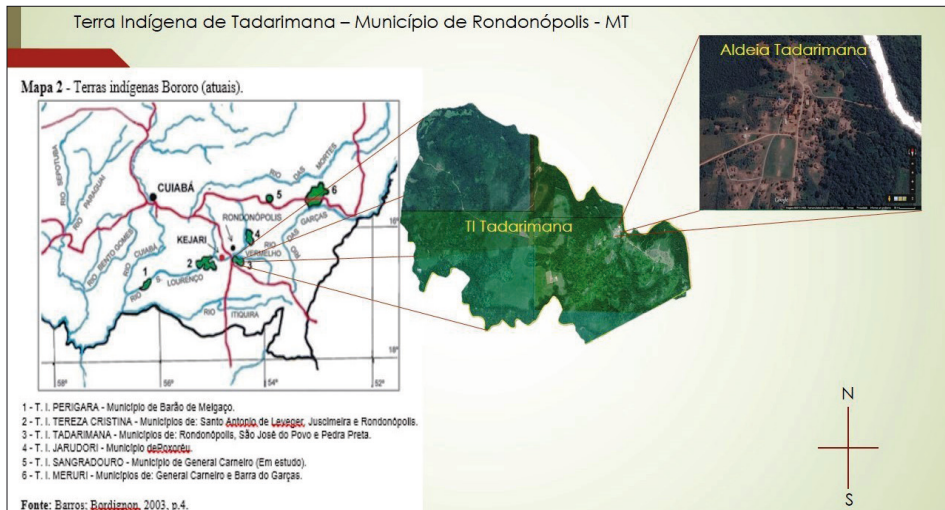
## **2 REFLEXÕES TEÓRICAS**

O povo indígena Bororo, palavra cujo significado é pátio da aldeia, se autodenomina *Boe*. São indígenas que vivem no Estado de Mato Grosso, falantes de uma língua pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê (SOUZA; PAGLIARO; SANTOS, 2009). A palavra *Bakaru*, para os Bororo, é a especificação de toda a sua cosmologia sociocultural como: origem, história, explicação de tudo, é o norteador dos Bororo.

Segundo Albisetti e Venturelli (1962), o *Bakaru-Boe*, quer dizer *Boe*, índios bororo e *Akaru*, narração. As lendas, contos, fábulas, enfim, a tradição oral como um todo é transmitida fielmente, de geração em geração, pela oralidade. Todos esses costumes ensinados têm uma finalidade: explicar fenômenos naturais, justificar a existência de certos seres, estabelecer a origem de tradições e ornamentos desse povo que se autodenomina “*Böe*” (SOUZA, 2014).

Atualmente, os Bororo não são mais nômades como antigamente, já se situam em aldeias fixas desde vários anos, visto que se encontram privados de andar por outros lugares pela redução de suas terras, pois vivem em lugares restritos. Segundo Souza, Pagliaro e Santos (2009), os Bororo focalizados neste estudo vivem na Terra Indígena (TI) de Tadarimana, que se encontra a jusante das bacias hidrográficas dos rios Jurigue e Tadarimana, ambos afluentes do rio Vermelho. A localização da TI de Tadarimana, uma entre tantas localidades em que vivem os Bororo, está ilustrada na Figura 1.

**Figura 1** – Localização da TI Tadarimana onde se efetuou este estudo



Fonte: Adaptado de Barros e Bordignon (2003).

A área territorial de abrangência da etnia Bororo no município de Rondonópolis, faz limite com os rios: Vermelho, Tadarimana e Jurigue.

[...] A reserva compreende uma área de 9.785 hectares no município de Rondonópolis até as proximidades do município de Pedra Preta, contando com população reduzida de aproximadamente 200 índios distribuídos nas aldeias: Jurigue, Praiã, Pobore, Paulista e Aldeia Central Tadarimana. Esse povo é caracterizado por uma riqueza de organização social e de vida cerimonial. A sociedade indígena Bororo, em seus aspectos físicos e culturais é um importante patrimônio cultural. (ISAAC, 2004).

Esse levantamento populacional, feito por Isaac (2004), já sofreu algumas alterações numéricas de acordo com o censo ocorrido em 2012, como também algumas alterações no número de aldeias dentro da TI Tadarimana que são: Aldeia Tadarimana<sup>6</sup> (a forma correta é *Tadari Umana*), Jurigue<sup>7</sup>, *Pobore*<sup>8</sup>, *Praiã*<sup>9</sup>, *Pobo*

<sup>6</sup> Aldeia fica às margens do rio Tadarimana.

<sup>7</sup> Aldeia que fica nas proximidades do rio Jurigue e, na língua dos Bororo, o nome correto é Jerige que quer dizer lenha.

<sup>8</sup> Aldeia que fica às margens do rio Vermelho, e tem como significado água em abundância.

<sup>9</sup> Nome dado à aldeia que fica às margens do rio Tadarimana que na época da seca tinha uma praia muito grande onde os Bororo se banham, o nome da língua materna de Praiã é *kugaru*, que quer dizer praia.



*Jari*<sup>10</sup>, *Noidoguru*<sup>11</sup> e *Jatugo Iguru*<sup>12</sup>.

Em 1996, a população total Bororo em Mato Grosso, compreendendo as aldeias Meruri, Garças e Morada dos Bororo, era de 1.648 pessoas (SOUZA; PAGLIARO; SANTOS, 2009). O quadro populacional da TI Tadarimana em que ocorreu a investigação é de 442 habitantes, sendo dados do censo realizado em 2012 (SOUZA, 2014).

Atualmente, a comunidade conta com 450 pessoas aproximadamente, as casas ainda são tradicionais, porém a organização espacial das casas foi se alterando com o tempo, ou seja, as casas foram se espalhando, não seguindo as suas posições de origem. Fora do espaço tradicional da aldeia, temos o posto de saúde e a escola (ISAAC, 2004).

Segundo os estudos antropológicos de Calarge (2013), o povo Bororo é organizado socialmente e territorialmente em duas metades, os *Tugarege* e os *Ecerae*. Cada uma dessas metades, ou clãs, é subdividida em quatro sub clãs cada. Os *Tugarege* são o grupo social da metade exogâmica que moram na parte sul da aldeia circular, sendo a forma plural de *Tugare* (*Tugo* = Flecha + *Are* = Mestre, Dono, mas sem domínio de posse), e a forma feminina correspondente seria *Tugareredo*. Por sua vez, os *Ecerae* são os moradores da metade norte do círculo da aldeia, sendo o plural de *Ecerae*, e o feminino correspondente *Ecerare*.

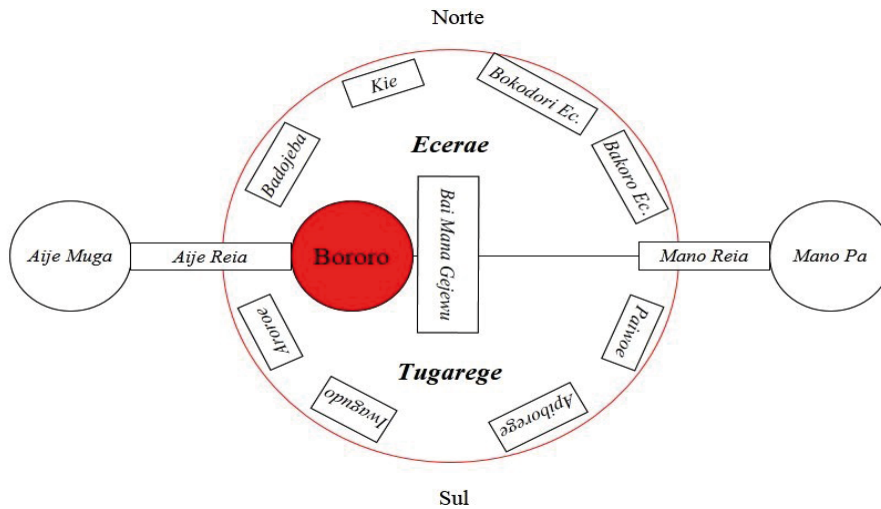
Na metade *Ecerae*, estão os clãs denominados: *Baado Jebage* ‘os construtores da aldeia’, *Kie* ‘antas’, *Bokodori Ecerae* ‘os tatu canastra’ e *Bakoro Ecerae* ‘espírito Bakoro’. Na metade *Tugarege*, estão os clãs: *Aroroe* ‘as larvas’, *Iwagududoge* ‘as gralhas’, *Apiborege* ‘os donos da palmeira’ e *Paiwoe* ‘os bugios’. Essa maneira de organização social pode ser observada na Figura 2.

---

<sup>10</sup> Nome dado à aldeia pelo fato de ela estar em um lugar que tem um olho d’água.

<sup>11</sup> Nome da aldeia pelo fato de ela estar em um lugar que tem muito pé de palmeira, fica perto do antigo Posto da Funai, com famílias de Bororo vindo da Aldeia Sangradouro, que fica à beira da BR 070.

<sup>12</sup> Nome da aldeia se refere ao fato de ela estar num lugar que tem muito cajazinho do mato.

**Figura 2** – Organização social e espacial do povo Bororo

Fonte: Elaborado pelo autor indígena (2016).

Conforme é possível observar na Figura 2, no centro da aldeia, fica o *Bai Mana Gejewu*, *Aroe Wai* ou *Baito* ‘casa central onde acontecem as funções culturais’; posicionado a oeste dessa casa, fica o *Bororo* ‘pátio’, de onde se vai, por um caminho a oeste, o *Aije Reia* ‘caminho destinado onde ficará os espíritos das águas’, até uma clareira, o *Aije Muga* ‘praça do Aije’. *Aije* é um ser sobrenatural com o qual os Bororo se relacionam, conhecido como Espírito das águas. Do lado leste, temos o *Mano Reia* ‘caminho do *mano*’ e, no extremo desse caminho, temos o *Mano Pa* ‘lugar onde se arruma o *mano* para as competições entre os dois grandes clãs *Ecerae* e *Tugarege*’ (SOUZA, 2014).

As partes de um ritual são vivenciadas de forma intensa, é a relação para o Bororo do material e o espiritual, ou seja, o ser físico e o cosmológico estão em profunda harmonia, e essa relação é respeitada pelos Bororo. O ápice dos rituais desse povo ocorre durante o Funeral Bororo, que pode levar até três meses de luto numa aldeia Bororo. Os valores humanos, o respeito e o companheirismo entre eles, são vistos nesses momentos dos rituais, levados a efeito durante o luto da família (OCHOA CAMARGO, 2010).

Estão presentes também outros rituais como o *Barogo Ukedodu*, ‘festa do couro da onça’, que seria quando um Bororo mata uma onça e se faz este ritual de vingança de um finado, que os Bororo chamam de “*Boe Emoriae*”. O *bokwa doge*, ‘festa do peixe’, é um ritual de pesca de alegria, no qual todas as mulheres são contempladas; em contrapartida elas mandam oferendas, parte do pescado e o *Boe Kugu* (mingau), feito no caldo do peixe, para o *Baito*, que significa casa central (SOUZA, 2014).

Ainda segundo a autora supracitada, o *Kuiada Paru*, ‘festa do milho’, se refere ao ritual do milho. Os Bororo se alegram quando tem o milho plantado, aí se tem a previsão de que, depois de uns quatro meses, se tem o ritual do *kuiada paru*, e também esse ritual envolve as almas que os Bororo chamam de *Aroe*.

O nascer de uma criança Bororo é motivo de alegria para toda a família, em especial à família materna, ainda mais se a criança for do sexo feminino, visto que será ela que perpetuará os Bororo do seu clã e sub clã e fortalecerá ainda mais o trabalho masculino, pois o futuro esposo se deslocará para a casa dela após o casamento. A sociedade Bororo é matrilinear, os filhos que nascem são da linhagem da mãe. Se a criança for um menino, os filhos deste não lhe seguirão a linhagem (ISAAC, 2004).

Os Bororo fazem o ritual do *Boe Etoe eie Paru* ‘batizado Bororo’, durante o dia, as mulheres do sub clã paterno confeccionarão enfeites como *Jipa Kejewu*, ‘enfeite Bororo colocado na parte lateral da cabeça da criança acima da orelha na nominação’, e o *Kudu Kejewu*, ‘enfeite Bororo colocado na parte frontal da cabeça da criança na nominação’, e o *Kiogwaro* pelos homens do sub clã paterno, e, à noite, se canta. No outro dia, se faz a nominação da criança, e é interessante ressaltar que o padrinho será um dos parentes da mãe da criança, e os nomes são específicos do sub clã da mãe (SOUZA, 2014).

De acordo com Ochoa Camargo (2010), quando a criança do sexo masculino passa a ser considerada uma pessoa adulta na comunidade, passa por um ritual de iniciação que se chama *Iparedo ó badodu*, ‘iniciação dos rapazes’. Esse ritual ocorre nos três últimos dias de um funeral, ou de forma isolada, e denomina-se: *Aroe Emagurudodu*, ‘descanso das almas’.

Ainda segundo o autor supracitado, os Bororo também praticam o ritual, todavia com respeito, não fazem as coisas *Paga paga* (de qualquer jeito), como

os próprios Bororo dizem. O esporte aqui elencado é a corrida com duas rodas de caeté, esse ritual sagrado para os Bororo se chama *Mano*, cortam em talos e fazem duas grandes rodas, unindo os talos. Os dois grandes clãs fazem as rodas para o outro, os *Ecerae* fazem a grande roda para os *Tugarege e os Tugarege*, para os *Ecerae*. O *mano* é retirado de uma lagoa e se canta a noite inteira para que, no outro dia, aconteça a corrida, o ritual se chama *Mano Paru*, ‘corrida do *mano*’.

Nesse ritual, as mulheres competem entre os dois grandes clãs e correm levando os talos do *mano* até o lugar que os Bororo denominam de *Mano Pa*, que quer dizer lugar do *mano*. Quando é a vez dos homens correrem com o *mano* do *Mano Pa* até o Bororo (pátio da aldeia), depois que a grande roda está pronta, as mulheres se escondem porque os homens correm com as almas, e este ritual é restrito aos homens, nem mesmo os rapazes que ainda não foram iniciados podem participar. É uma competição entre os dois grandes clãs (OCHOA CAMARGO, 2010).

Os Bororo ainda têm o ritual do *Kare Eparu*, ‘pescaria Bororo’, feito não somente em funerais, os Bororo se juntam para pescar, e também se tem a presença dos *Aroe*. Da mesma forma que ocorre o *Kare Paru*, acontece com o *Barege Paru* ‘caçada Bororo’ (SOUZA, 2014).

Os Bororo se ajuntam e fazem o *Boe Maguru*, ‘acampamento para caçar e pescar’, que dura dias e até semanas na beira de rio e matas. São os mesmos procedimentos do *Kuro Paru*, ‘pesca com timbó’; com o *Boe Paru*, porém, na maioria das vezes e dependendo de onde se situa o ambiente geográfico dos Bororo, se faz numa lagoa que os Bororo chamam *Kurugwa*. Utiliza-se um tinguí (tipo de cipó), de nome Bororo *Kuro*, que libera líquidos que retiram o oxigênio da água por um tempo, fazendo com que os peixes comecem a morrer. Depois de um tempo, a água volta ao seu estado normal de oxigenação. Outros tipos de vegetais utilizados pelos Bororo são *Kudo i biri*, a casca da árvore timbó e de tamburi *Pae Ewiareu i biri*.

O Ritual do casamento Bororo é composto por dois quesitos: 1) O casamento era predeterminado pela família na escolha do esposo para filha e seguia os seguintes critérios: o rapaz pretendido devia ter boa conduta dentro da sociedade Bororo, dominar as técnicas de caça e pesca e fabricação de adornos, entre outros; 2) namoro em segredo: Após a descoberta pelos pais da mulher, realizava-se o casamento. Essa cerimônia já não é vista rotineiramente (OCHOA CAMARGO, 2010).

O *Oieigo*<sup>13</sup> é um ritual privativo aos sub clãs dos *Iwagudo*, *Ki Bakororo* (clã dos *Kiedo*) e *Aroia Kurireu* (clã dos *Iwagudodoge*). O Consultor Nativo<sup>14</sup> disse que, antigamente, esse ritual era somente para esses dois sub clãs Bororo. Faz-se esse ritual quando não tem o funeral, em casos de pessoas que quase faleceram e voltaram à vida e, também, quando um Bororo já sabe que vai falecer (SOUZA, 2014).

Os animais são importantes para os rituais, para a cultura e para a organização social do povo. Segundo a tradição Bororo, os animais foram criados conforme o mito que descreve a subida dos jovens Bororo ao céu. Esse mito conta que as mulheres iam, todos os dias, à roça e não traziam nada aos filhos, diziam que o milho ainda não estava em ponto de coleta. Ao descobrirem que as mulheres estavam mentindo, os meninos decidiram ir embora, fizeram um *piodudo* (beija-flor) levar um cipó até o céu e começaram a subir um por vez. As mulheres descobriram e subiram atrás de seus filhos, pois acreditam que as crianças se tornaram animais.

De acordo com Albisetti e Venturelli (1962), o Bororo que viu primeiro certos seres ou fez por primeiro certos objetos, reservou, acerca deles e para os membros do próprio clã, direitos de primazia e de propriedade, mas não de uso exclusivo. Assim, por exemplo, o Bororo que viu o *Kuje* (mutum), disse que, pelo fato de o animal estar em sua presença, este seria de sua propriedade. Tal primazia não traz, porém, nenhum direito ao proprietário, em se tratando de animais, de modo que qualquer um desses seres pode ser morto e comido, sem restrição ou lesão de direitos alheios.

No caso de objetos que sirvam de enfeites, como por exemplo, as penas de *Kurugugwa* (gavião *caracarai*), somente os membros do clã possuidor podem usá-lo. Muitos objetos privativos dos clãs não são usados, em geral, apenas pelos membros destes, mas também por outros que se tornaram dignos de recebê-los de presente por alguma ação especial, como por exemplo, pela matança de uma onça.

Quem recebe o presente tem direito de usá-lo como se fosse de seu sub clã ou clã. Aí está fundamentada a justificativa das divisões dos mamíferos, aves e peixes de acordo com a primazia de cada sub clã, porque, para os Bororo, quem viu primeiro algum objeto tem direito sobre ele.

<sup>13</sup> Retomada de vida do Bororo que passou por alguma superação durante a vida.

<sup>14</sup> Joaquim *Toroa*, residente na Terra Indígena de Tadarimana, no município de Rondonópolis, MT, foi o consultor nativo, no ano de 2014.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Utilizando os fundamentos de Angrosino (2009) e Minayo (2008), esta pesquisa tem caráter etnográfico, sendo fundamentalmente qualitativa. Por ter um caráter descritivo e exploratório, esse estudo etnográfico visou registrar aspectos da cultura Bororo, mais especificamente, a relação desse povo com os animais em suas práticas culturais e organização social.

Segundo Angrosino (2009), a etnografia permite compreender as formas costumeiras de viver de um determinado grupo social. Para Minayo (2008), a opção pela abordagem qualitativa se deve ao fato de que os aspectos da realidade investigada não podem ou não deveriam ser quantificados, o que é bastante comum em pesquisas sociais que apresentam questões muito particulares.

A pesquisa ocorreu durante os anos de 2014 e 2015. O *locus* de investigação foi a comunidade da TI de Tadarimana, localizada no município de Rondonópolis<sup>15</sup> situada ao sul do estado de Mato Grosso, a 45 quilômetros do centro da cidade.

O estudo foi realizado em duas etapas, inicialmente, junto à comunidade indígena, que é o principal alvo a ser investigado e, posteriormente, por meio de pesquisas teóricas, utilizando como fontes os livros, artigos, documentos, publicações, entre outras existentes sobre o assunto. Esse tipo de procedimento, no qual se buscam, inicialmente, os saberes locais e, posteriormente, o embasamento teórico, é indicado por Angrosino (2009) para estudos do tipo etnográfico.

Os dados dessa pesquisa foram obtidos por meio da observação participante e a utilização de entrevistas semiestruturadas e abertas, realizadas com o consultor nativo. De acordo com Gil (2010), a pesquisa participante possibilita a recriação de dentro para fora e vai oportunizar a expressão das formas concretas de um grupo, as manifestações próprias das pessoas.

Uma vez que pesquisar é participar, durante todo o período de coleta de dados, o fato de o pesquisador ser pertencente a essa etnia, favoreceu a interlocução com a comunidade e, principalmente, com o consultor nativo. As entrevistas foram feitas com o conhecedor da cultura Bororo, o ancião de nossa comunidade, o Consultor Nativo Joaquim *Toroa*, Bororo e morador da Aldeia Tadarimana (Figura 3).

<sup>15</sup> Cidade que fica ao sul do Estado de Mato Grosso.

**Figura 3** – Consultor nativo Joaquim *Toroa*



Foto: Arquivo pessoal (2015).

Esse participante é esposo da tia do pesquisador, portanto, pertencentes ao mesmo Clã. Cabe aqui registrar que a confiança já estabelecida entre os interlocutores trouxe aos momentos de entrevista uma certa tranquilidade, em que as interações transcorriam sem restrições ou formalidades.

O consultor Joaquim *Toroa* é um Bororo bastante disponível em ensinar aos mais jovens, trabalhou na Escola Municipal Indígena Leosídio Fermou, como monitor do Programa Mais Educação no Macro campo “Artesanatos Regionais”, quando ensinava aos alunos Bororo a confecção do *Akigu Bororo* (tecido feito de linha de algodão para colocar nos pulsos, cabeças e nos braços).

Além de concordar em participar voluntariamente deste estudo, o ancião se mostrou muito interessado e até preocupado, ao proferir estas palavras: “A cultura tem que ser escrita no papel para os mais jovens aprender, por exemplo, meu *Oieigo* (canto tradicional) está tudo no *bapera* (papel), quando eu esqueço eu olho de novo para lembrar o canto!” (Joaquim *Toroa*). O entrevistado disse ainda que, apesar de o mundo estar sofrendo muitas mudanças, ainda dá para os jovens Bororo se interessarem pela cultura de seu povo.

As conversas e entrevistas, realizadas em língua materna, criaram a oportunidade de que o ancião se manifestasse, por meio de suas narrativas, sobre temas como meio ambiente (animais), cultura e o futuro da comunidade (principalmente, em relação aos mais jovens). Todos os momentos de entrevistas foram gravados via aparelho telefônico móvel, da marca *Samsung*, para, posteriormente, serem transcritas.

Os dados coletados foram organizados por assunto, partindo da relação dos Bororo com a natureza, priorizando as relações desse povo com os animais nos aspectos culturais e na forma de organização social. A interpretação desses dados ocorreu no âmbito da descrição, o que é indicado por Angrosino (2009) para a realização de pesquisas etnográficas e observacionais.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 4.1 A relação dos Bororo com a natureza

Antigamente, os Bororo eram coletores de frutas silvestres, andavam por lugares onde havia frutas em cada época; quando acabavam essas frutas, deslocavam-se de um lugar para outro em busca de novos alimentos. Devido a esse costume, os Bororo, de forma geral, como os outros povos indígenas, eram conhecidos como preguiçosos, pois não tinham costume de realizar trabalhos braçais como plantar (Joaquim *Toroa*).

Nas comunidades Bororo atuais, se veem plantações de subsistência para o consumo próprio de cada família, não produzem em grande escala e não praticam a monocultura. As principais práticas de agricultura dos Bororo são o plantio de mandioca, milho e abóbora. Vivem da caça e da pesca como subsistência, nas suas matas são encontrados muitos *Jugo* 'queixada', *Jui* 'caititu', *Okwaru* 'tatu peba', *Kudobo* 'quati', que são caças apreciadas pelos Bororo. Nos seus rios são encontrados o *Orari* 'pintado', *Roko* 'corimba', *Araru* 'piraputanga', *Pobu* 'espécie de pacu', *Okoge* 'dourado' e vários outros peixes que também são apreciados pelos Bororo (Joaquim *Toroa*).

Os recursos financeiros, hoje, na aldeia, estão baseados nos salários dos funcionários das escolas municipal e estadual, como professores, Asd's, funcionários da saúde como Ais (Agente de saúde), técnico de enfermagem, Aisan (Agente de



saneamento), motorista da saúde. Temos os aposentados, pensionistas, Programas Sociais (Bolsa Família), vendas de produtos alimentícios, tais como: refrigerantes, pães, salgados, peixes de tanques, bolachas, frango de granja e outros.

São um povo pacífico que vive em terras demarcadas, porém, se encontram em disputa de terras, não com os não índios, mas com indígenas da etnia xavante na TI *Merure*. Na região do Sangradouro, recentemente, ocorreram conflitos entre os Bororo e Xavante, e os Bororo se viram obrigados a deixar suas terras pelo fato de serem minoria no local. Na região de *Jarudori* também tem o conflito de terra entre os indígenas e os brancos (Joaquim *Toroa*).

Dentro da TI, já tem instalada uma vila que se chama *Jarudori*, e o problema ainda se arrasta na justiça. Os Bororo da aldeia de Tadarimana são bastante acolhedores, porém, essa qualidade tem que ser vista com cautela pois, recentemente, há uma entrada desenfreada de não índios na TI Tadarimana, devido aos muitos casamentos com homens bororo. Talvez essa miscigenação venha a ocasionar uma descaracterização do Povo como indígena. Conforme a orientação do *Boe Akaru*, nas relações das metades exogâmicas, *Tugoarege* e *Ecerae*, não era para nenhum homem ou mulher bororo ter relações conjugais com pessoas que não são do povo Bororo, cada clã tem sua estrada social, onde vai formar família em outra metade exogâmica (Joaquim *Toroa*).

O Povo Bororo, pela sua cultura, não tem o hábito de acumular patrimônios como bens materiais, todavia a integração desse povo na sociedade como cidadãos força-os a serem inseridos dentro do sistema do não índio. Um exemplo claro é de, atualmente, se dar mais importância aos estudos.

Antigamente, a escola era privilégio de poucos; hoje, como faz parte das políticas públicas, cabendo ao Governo cumprir e executar ações no sentido de implantar escolas, isso dá abertura para novos sonhos entre os membros da comunidade indígena, de realmente se tornarem algo na sociedade, exercendo uma profissão dentro de sua comunidade, como professor, enfermeiro, advogado, entre outras funções. Mas o fato é de que os indígenas estão buscando espaços dentro da sociedade em que vivem, e isso é visto como algo muito positivo.

## 4.2 Relação dos animais com os grupos sociais – Clãs

Os Bororo possuem sua organização social relacionada com a divisão dos animais. Cada sub clã tem animais com as suas propriedades, que receberam nomes específicos, sendo que muitos deles não são conhecidos em língua portuguesa, mas somente na língua materna. Os nomes dos animais e a maneira de organização social com a atribuição de propriedades foram repassados de geração em geração, conhecimentos esses que são preservados pelos indígenas pertence ao sub clã *Baadojebage* (clã dos chefes), um importante grupo dentro da Comunidade Bororo.

Considerando as informações prestadas pelo consultor nativo, apresentaremos a seguir quadros demonstrativos das classificações de acordo com a propriedade de cada sub clã Bororo. As propriedades dos grupos sociais foram organizadas nesse estudo conforme a divisão da biologia nas seguintes classificações: Mamíferos, Anfíbio, Répteis, Aves e Peixes.

A intenção de apresentar esses dados não é a quantidade dos seres para cada sub clã e, sim, mostrar que esse povo teve um critério de divisão dos animais. As propriedades desses dois grandes Clãs Bororo seguem apresentadas separadamente, ou seja, as propriedades da metade dos *Ecerae* (Quadro 1), contendo os seus sub clãs: *Baadojeba*, *Kie*, *Bokodori Ecerae* e *Bakoro Ecerae* e as propriedades da outra metade exogâmica dos *Tugarege* (Quadro 2), no qual apresentamos os seguintes sub clãs: *Paiwoe*, *Apiborege*, *Iwagudo* e *Aroroe*.

**Quadro 1** – Divisão das propriedades por sub clã da metade exogâmica *Ecerae*

Mamíferos			
<i>Baadojeba</i>	<i>Kie</i>	<i>Bokodori Ecerae</i>	<i>Bakoro Ecerae</i>
<i>Bakurere</i> (parecido com macaco); <i>Bokodori kujagureu</i> (tatu canastra); <i>Rea</i> (tatu galinha).	<i>Aigo</i> (onça parda); <i>Aipobureu</i> (jaguatirica); <i>Amo</i> (semelhante à lebre); <i>Apu</i> (paca); <i>Bacieje</i> (veado campeiro macho); <i>Bokodori Coreu</i> (tatu canastra preto); <i>Ki</i> (anta); <i>Pobogo</i> (veado mateiro).	<i>Akuarea</i> (gato); <i>Arigao Kigadureu</i> (cão branco <sup>16</sup> ); <i>Barogo kurireu</i> (cavalo); <i>Bokodori</i> (tatu gigante); <i>Bokodorireu</i> (tipo de tatu); <i>Cabrito</i> ; <i>Carneiro</i> ; <i>Iturawori</i> (tatu da floresta); <i>Jugureu</i> (porco doméstico); <i>Kodo kodo</i> (serelepe); <i>Tapira</i> (vaca); <i>Tu</i> (burro).	<i>Adugo Coreu</i> (onça preta); <i>Adugo</i> (onça pintada); <i>Jerego</i> (tatu liso); <i>Okwaru</i> (tatu peba).

<sup>16</sup> Se o cachorro for da cor branca, pertence a esse determinado sub clã; se tiver outra cor, já pertencerá a outro sub clã.

<b>Anfíbios</b>			
<b>Baadojeba</b>	<b>Kie</b>	<b>Bokodori Ecerae</b>	<b>Bakoro Ecerae</b>
Não existe anfíbios para este sub clã.	Não existe anfíbios para este sub clã.	Não existe anfíbios para este sub clã.	Não existe anfíbios para este sub clã.
<b>Répteis</b>			
<b>Baadojeba</b>	<b>Kie</b>	<b>Bokodori Ecerae</b>	<b>Bakoro Ecerae</b>
<i>Uwai Kigadureu</i> (jacaré branco <sup>17</sup> ).	<i>Upe</i> (tartaruga).	Não existe répteis para este sub clã.	<i>Ice</i> (jiboia).
<b>Aves</b>			
<b>Baadojeba</b>	<b>Kie</b>	<b>Bokodori Ecerae</b> <sup>18</sup>	<b>Bakoro Ecerae</b>
<i>Bace Koguiu</i> (tuiuiu); <i>Baruare</i> (ave dos campos); <i>Barugi</i> (pequeno gavião); <i>Ciwabo</i> (japuira); <i>Enari</i> (pica pau da cabeça vermelha); <i>Eregejeje</i> (espécie de pica pau); <i>Kadamo</i> (espécie de Martim pescador); <i>Kadomo</i> (Martim pescador); <i>Mace Jeparu Kujagureu</i> (tipo de cabeça seca); <i>Meri</i> (tié fogo); <i>Ó Kujagureu</i> (socó vermelho <sup>19</sup> ); <i>Parigogo</i> (jacu); <i>Tui-Tui</i> (canário da terra).	<i>Apodo Oto Coreu</i> (tucano do bico preto); <i>Apodo</i> (espécie de tucano); <i>Bai</i> (urubu); <i>Bataro Coreu</i> (João pinto); <i>Bika</i> (anu branco); <i>Boroibe</i> (pavãozinho do Pará); <i>Ciwabo</i> (Japuira); <i>Ciwotorogo</i> (espécie de pássaro); <i>Kudoro</i> (araraúna); <i>Kuo</i> (jaó); <i>Ori</i> (anu preto); <i>Pari</i> (ema); <i>Porowe</i> (japuira).	<i>Aogwa</i> (tico-tico-rei); <i>Baruare</i> (pequeno pássaro preto); <i>Bataro kujagureu</i> (João pinto vermelho); <i>Cenataao</i> (gralha-cancã); <i>Cibae</i> (araracanga); <i>Ciwabo</i> (japuira); <i>Kadagare</i> (variedade de Martim pescador); <i>Kagariga</i> (galinha); <i>Kuo Kurireu</i> (galinha da angola); <i>Meriaku</i> (pássaro pequeno tié fogo); <i>Piru</i> (peru); <i>Pogo</i> (anu branco); <i>Turubare Kigadureu</i> (pato branco); <i>Turubare</i> (ganso/marreco).	<i>Aribo Ekureu</i> (passarinho apara pedra); <i>Ciwabo</i> (japuira); <i>Ó Coreu</i> (socó preto);
<b>Peixes</b>			
<b>Baadojeba</b>	<b>Kie</b>	<b>Bokodori Ecerae</b>	<b>Bakoro Ecerae</b>
<i>Okoge Bakororo</i> (grande dourado); <i>Okoge Kujagureu</i> (dourado vermelho); <i>Pobu</i> (espécie de pacu); <i>Reko</i> (traíra).	<i>Okoge Coreu</i> (dourado preto); <i>Okoge Kaworu</i> (dourado verde).	<i>Okoge</i> (variedade de dourado); <i>Motoreu</i> (sardinha).	<i>Bokwari</i> (peixe); <i>Buiogo</i> (piranha); <i>Je Kujagureu</i> (piava vermelha); <i>Okoge Jerigi Are</i> (variedade de dourado); <i>Okoge Paiwareu</i> (tipo de dourado).

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2015).

<sup>17</sup> O jacaré branco pertence ao Sub Clã dos *Baadojebage* (os Bororo têm os detalhes de cores dos animais).

<sup>18</sup> Segundo o Consultor nativo, todas as aves que são domesticadas são pertencentes ao Sub Clã dos *Bokodori Ecerae*.

<sup>19</sup> O socó vermelho pertence ao Sub Clã dos *Baadojebage*, e o da cor preta pertence aos *Bakoro Ecerae*.

Nota-se que os Bororo tiveram poucas propriedades nos anfíbios, talvez porque isso não fosse interessante a eles. Os motivos que levam a essa pouca atenção aos anfíbios e répteis é uma sugestão de investigação futura.

**Quadro 2** – Divisão das propriedades por sub clã da metade exogâmica *Tugarege*

<b>Mamíferos</b>			
<b><i>Paiwoe</i></b>	<b><i>Apiborege</i></b>	<b><i>Iwagudo</i></b>	<b><i>Aroroe</i></b>
<i>Amo</i> (coelho); <i>Apogo</i> (tamanduá mirim); <i>Atubo</i> (veado galheiro); <i>Buke</i> (tamanduá-bandeira); <i>Iwe</i> (ourico); <i>Juko</i> (tipo de macaco); <i>Mea</i> (cutia); <i>Pai</i> (bugio).	<i>Awogodori</i> (tipo de jaguatirica grande); <i>Bakure</i> (macaco noturno);	<i>Akiwa</i> (capivara); <i>Arigao</i> (cão, sem ser da cor branca); <i>Kiwareu</i> (rato); <i>Kurugo</i> (preá).	<i>Bokwari</i> (grande lontra); <i>Ierarai</i> (guaxinim); <i>Ipie</i> (ariranha); <i>Ipocereu</i> (irara); <i>Jomo</i> (tipo de lontra); <i>Jugo</i> (queixada); <i>Jui</i> (caititu); <i>Kudobo</i> (quati); <i>Kudugi</i> (variedade de macaco); <i>Meridabo</i> (furão); <i>Moribo</i> (cão silvestre); <i>Okwa</i> (lobinho); <i>Ratugero</i> (outro lobinho); <i>Tarigo</i> (javali).
<b>Anfíbios</b>			
<b><i>Paiwoe</i></b>	<b><i>Apiborege</i></b>	<b><i>Iwagudo</i></b>	<b><i>Aroroe</i></b>
<i>Ru</i> (sapo).	Não existe anfíbios para este sub clã.	Não existe anfíbios para este sub clã.	Não existe anfíbios para este sub clã.
<b>Répteis</b>			
<b><i>Paiwoe</i></b>	<b><i>Apiborege</i></b>	<b><i>Iwagudo</i></b>	<b><i>Aroroe</i></b>
<i>Ato</i> (jabuti); <i>Jerigigi</i> (pequeno cágado); <i>Uwai Coreu</i> (jacaré preto).	<i>Atomoio</i> (tartaruga de rio); <i>Iruí</i> (camaleão).	Não identificado.	<i>Bakororeu</i> (cobra coral).
<b>Aves</b>			
<b><i>Paiwoe</i></b>	<b><i>Apiborege</i></b>	<b><i>Iwagudo</i></b>	<b><i>Aroroe</i></b>
<i>Bace Akorogoreu</i> (tipo de Garça); <i>Bi</i> (coruja); <i>Ciwabo</i> (japuira ou guacho); <i>Curui</i> (papagaio-urubu); <i>Keakorogu</i> (periquito estrela);	<i>Aroe Eceba</i> (gavião-real); <i>Bace Kuguio</i> (tuiuiú); <i>Bace</i> (garça); <i>Baire eke apedo</i> (João de barro); <i>Beo</i> seriema); <i>Cugui</i> (araçaripoca);	<i>Aere</i> (urutau); <i>Aroe Bai</i> (grande gavião); <i>Bakuja</i> (urubu); <i>Ceje</i> (tipo de gavião-fumaça preto); <i>Ciwaje</i> (urubu-caçador);	<i>Bakuguma</i> (gavião-requinta); <i>Batagaje</i> (biguá); <i>Korao</i> (papagaio verdadeiro); <i>Mano</i> (variedade de gavião); <i>Metugo</i> (pomba silvestre);

<b>Aves</b>			
<b><i>Paiwoe</i></b>	<b><i>Apiborege</i></b>	<b><i>Iwagudo</i></b>	<b><i>Aroroe</i></b>
<i>Kerekere</i> (variedade de ararinha); <i>Kugo</i> (gavião-quiriquiri); <i>Kugu</i> (variedade de coruja); <i>Kuido</i> (arara amarela); <i>Kuno</i> (papagaio arará ou papagaio-campeiro); <i>Kuritaga</i> (papagaio-corneteiro); <i>Makao</i> (macauã); <i>Mokuruwodo</i> (corujão); <i>Ore</i> (ararinha); <i>Piabo</i> (surucuá); <i>Tagogo</i> (corujinha); <i>Tano</i> (quero-quero); <i>Turubare Coreu</i> (variedade de pato preto).	<i>Kugarure</i> (butuíra da praia); <i>Kurugugwa porireu</i> (outros tipos de gaviões); <i>Kurugugwa</i> (gavião-caracaraí); <i>Parabara</i> (marreco); <i>Raporepore</i> (passarinho mexeriqueiro); <i>Tawie Kigadureu</i> (taiamã); <i>Tawie</i> (gaivota do pantanal); <i>Toroa</i> (espécie de gavião); <i>Tudu</i> (coruja caburezinho).	<i>Iwagudu Keao Keao</i> (gralha); <i>Karao</i> (tipo de ave das lagoas); <i>Keagu</i> (tipo de gavião fumaça castanho); <i>Kido</i> (periquito); <i>Kidoreu</i> (sanhaço); <i>Kocaga</i> (saracura); <i>Kuje</i> (mutum); <i>Kujibo</i> (tipo de cardeal); <i>Maridogareu</i> (pássaro pequeno); <i>Mokureabo</i> (urutau); <i>Piodudu</i> (beija-flor); <i>Piroje</i> (tipo de andorinha); <i>Pobureu</i> (urubu); <i>Pogoriwo</i> (andorinha); <i>Pogubo</i> (galo campina que fica na beira do rio); <i>Uwarinogo</i> (gavião tesoura).	<i>Nabure</i> (arara vermelha); <i>Tamigi</i> (anhuma).
<b>Peixes</b>			
<b><i>Paiwoe</i></b>	<b><i>Apiborege</i></b>	<b><i>Iwagudo</i></b>	<b><i>Aroroe</i></b>
<i>Akoro</i> (barbado); <i>Koma</i> (jurupoca); <i>Kudogo</i> (botoado); <i>Noareu</i> (variedade de bagre); <i>Orari</i> (pintado); <i>Orarije</i> (variedade de surubim); <i>Poru</i> (jaú); <i>Rekudo</i> (surubim); <i>Rokoreu</i> (tipo de lambari).	<i>Apeareu</i> (tipo de lambari); <i>Apuie</i> (lambari itiquira); <i>Enokureu</i> (tipo de lambari); <i>Roko</i> (corimba); <i>Tubore</i> (lambari).	<i>Akurara</i> (pacu peva); <i>Araru</i> (piraputanga); <i>Buruwo</i> (pequeno peixe); <i>Jarudo</i> (tipo de bagre).	Não existe peixes para este sub clã.

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2015).

Os quadros apresentados organizados nos moldes de classificação como mamíferos, anfíbios, répteis, aves e peixes deram a oportunidade de fazer uma comparação do Povo Bororo quanto à classificação zoológica nas ciências naturais

dos não indígenas, cabe salientar que a classificação de propriedade desse povo não segue os moldes da ciência eurocêntrica.

Um aspecto relevante a ser considerado é que foram considerados como propriedade somente os animais vertebrados, o que pode estar atrelado ao conceito de animais que os indígenas dessa etnia possuem. Cabe lembrar que não foi mencionado nenhum representante dos artrópodes, que são o grupo de animais com maior quantidade de espécies conhecidas. No estudo realizado por Razera, Boccardo e Pereira (2006), com estudantes indígenas Tupinambá sobre suas concepções da fauna, o grupo dos animais vertebrados foi o mais lembrado, contabilizando 87,2 % dos animais listados como fauna brasileira.

Pelos dados contidos nos Quadros 1 e 2, pode-se perceber também que os sub clãs possuem um grande número de animais de diferentes classes, principalmente das aves e dos mamíferos. Por outro lado, a classe dos anfíbios não tem nenhum ou apenas um representante nos sub clãs Bororo, talvez essa classe não seja tão importante a esse povo.

Merece destaque a expressiva quantidade de aves, o que demonstra a relação importante que elas exercem na cultura e organização social desse povo tradicional. Cabe ressaltar que as plumagens das aves são muito utilizadas nos enfeites dos Bororo. Comparando com os resultados dos Tupinambá, investigados por Razera, Boccardo e Pereira (2006), é possível perceber uma diferença, pois esses indígenas da Bahia indicaram possuir uma relação mais próxima com os mamíferos, mais do que com aves ou peixes.

A demonstração numérica proposta no Quadro 3 não tem o objetivo de mostrar quem tem maior ou menor propriedade, porém, de incrementar a reflexão sobre o modo próprio aos Bororo de apropriar-se e dividir os animais entre si.

**Quadro 3** – Total de propriedades dos sub clãs por classificação de animais

Sub Clã	Mamíferos	Anfíbios	Répteis	Aves	Peixes	Total
<i>Baadojeba</i>	3	0	1	13	4	21
<i>Kie</i>	8	0	1	13	2	24
<i>Bokodori Ecerae</i>	12	0	0	14	2	28
<i>Bakoro Ecerae</i>	4	0	1	3	5	13
<i>Paiwoe</i>	8	1	3	18	9	39
<i>Apiborege</i>	2	0	2	15	5	24
<i>Iwagudo</i>	4	0	0	21	4	29
<i>Aroroe</i>	14	0	1	7	0	22

Fonte: Dados coletados na pesquisa (2015).

Conforme pode ser notado no Quadro 3, no Clã *Ecerae*, o sub clã dos *Bokodori Ecerae* é o que possui mais propriedades de mamíferos, e o sub clã dos *Baadojebage* tem menos. Já no Clã *Tugarege*, o sub clã dos *Aroroe* é o que apresenta maior quantidade de representantes, seguidos de *Paiwoe*, *Iwagudo* e *Apiborege*.

Um dado interessante que consta no quadro é o fato de que nenhum sub clã da metade dos *Ecerae* tem alguma propriedade nos anfíbios e na outra metade (*Tugarege*), somente o sub clã *Paiwoe* possui uma única propriedade. Outro dado constatado demonstra que os Bororo têm pouca propriedade nos seus sub clãs no que se refere a répteis, sendo um pouco maior a quantidade nos sub clãs da metade *Tugarege*.

Outro dado que chama a atenção é o fato de serem aves as maiores quantidades de propriedades. Tanto na metade dos *Ecerae* como dos *Tugarege*, destacam-se três sub clãs em cada e um deles com poucas propriedades, que é o caso do sub clã dos *Bakoro Ecerae* e do sub clã *Aroroe*, respectivamente um de cada metade. Em relação aos peixes, as propriedades dos sub clãs se mantêm com uma quantidade relativamente baixa quando comparado com as aves e com os mamíferos. Além disso, o sub clã *Aroroe* sequer possui peixes como representantes.

Ainda pode ser notado, no Quadro 3, que, na metade dos *Ecerae*, o Sub Clã dos *Bokodori Ecerae* tem maior número de representantes (28), logo em seguida vem o sub clã dos *Kiedo* (24), posteriormente o sub clã dos *Baadojeba* (21) e *Bakoro Ecerae* (13). Na metade dos *Tugarege*, o sub clã do *Paiwoe* tem

maior número de representantes (39), seguido dos *Iwagudo* (29), posteriormente *Apiborege* (24) e *Aroroe* (22).

Os quadros demonstrativos, organizados de acordo com a classificação da Ciência dos não indígenas, demonstram que os Bororo, envolvendo os dois grandes Clãs (*Ecerae* e *Tugarege*), obtiveram mais para si como propriedade, com primazia os mamíferos, aves e peixes, esses tendo grande representação de propriedade dos sub clãs. Por outro lado, as classes dos répteis e anfíbios possuem pouca representação numérica.

O que nos abre outro leque é que, com essa divisão feita pelos Bororo, será possível um norteamamento aos materiais utilizados nos enfeites, aos nomes Bororo e outros aspectos. Tudo segue essa divisão, como por exemplo, em relação a um enfeite do sub clã dos *Baadojeba* que se chama *Kiogo aro* (Enfeite com penas), o que vai diferenciar esse enfeite de outros sub clãs é a presença da pena de *Barugi* (Gavião), pois essa ave é propriedade dos *Baadojebage*. Esse ordenamento segue também nos nomes pessoais dos Bororo, que não são somente de mamíferos, aves e peixes, e, sim, incluem os nomes de outros seres da natureza com os quais os Bororo também mantêm uma relação de propriedade.

### 4.3 Rituais tradicionais: caçada, pescaria e oferenda

A relação com os animais é feita de forma tão harmoniosa que, na caçada dos Bororo, se entoa o *roia* de caçada com as almas e, quando os Bororo voltam da caçada com suas caças que são entregues para as *Aroe Etujemage* 'Mães das Almas', para posteriormente serem mandadas para a casa central, exige-se que o corte dos pedaços da caça seja feito de forma criteriosa. Estas são as partes que são mandadas para as almas se alimentarem na casa central: *Icoro* 'paleta', *itowuia* 'antebraço', *kubaru* 'parte da barriga', *utaena* 'pedaço do espinhaço da parte traseira do animal', *bupona* 'coxa', *utori* 'batata da perna', *barogo bia* 'orelha do animal'.

Os Bororo, da mesma forma que têm com os mamíferos, também têm uma relação de culto e embelezamento de suas práticas culturais relacionadas às aves. Alguns mamíferos servem para o ritual da oferenda ou vingança de um finado conhecido como *Barege Boemoriae*: *Adugo* 'onça pintada', *Adugo Coreu* 'onça preta', *Aigo* 'onça parda', *Aipobureu* 'jaguatirica', *Ipcoreu* 'irara ou papa mel', *Okwa*



‘lobinho’, *Rie* ‘lobo guará’, *Moribo* ‘cachorro do mato’, *Ieragadu* ‘raposa das mãos listradas’, *Aimeareu* ‘gato morisco’, *Ierarai* ‘mão pelada – guaxinim’.

É importante lembrar que algumas aves servem de alimento aos Bororo, e outras não. Algumas aves servem também de *Boe Moriae*, que é a oferenda para um finado. As aves embelezam os enfeites desse povo na sua arte plumária. Além dos mamíferos, há algumas aves que também são para o ritual da oferenda ou vingança de um finado, denominadas *Kiege Boemoriae*: *Aroe Eceba* ‘gavião real’, *Kurugugwa* ‘gavião caracará’, *Makao* ‘acauã’, *Kugu* ‘tipo de coruja’, *Tagogo* ‘coruja do campo’, *Bi* ‘corujinha’.

No funeral, são utilizadas a plumagem de araras para enfeitar os restos mortais do finado, principalmente, o crânio, o que é confirmado por Souza (2014). Na nomeação da criança Bororo são utilizadas as penugens de pato e também as penas de arara para fazer o *Kudu Kejewue* o *Jipa Kejewu*, para enfeitar a criança na cerimônia de nomeação. No adorno da criança, que se chama *Kiogoaru*, também são utilizadas as penas de aves como a arara, papagaio, gavião e o guacho. Na saia das crianças, que é feita do *Akigu*, também são utilizadas penas de aves, principalmente, de arara.

Ao invocar as almas para dar sorte na pescaria, segundo o consultor nativo, não pode faltar cigarro, café, chimarrão. A pescaria com as almas acontece no funeral e pode acontecer também sem ser durante o funeral. O *Aroe Enogwage* serve para alimentar as pessoas que já partiram desta vida, então, é sempre importante fazer uma manifestação cultural de pescaria ou caça ou dança. O canto do *kare paru* chama os peixes para dar sorte.

Os peixes que os Bororo pescam nas pescarias com as almas são entregues para as *Aroe Etujemage* ‘Mãe das Almas’, que mais tarde os enviam para a Casa Central para refeição das almas. Esses pescados são cortados nas casas das pessoas que as preparam, porém isso é feito de forma criteriosa e tem todo um processo de corte dos retalhos. Os peixes pequenos serão cortados em três pedaços. Peixe grande é diferente: corta-se a cabeça e pedaços do espinhaço. Os pedaços dos peixes são: *Kodora bokora* (pedaço do pescoço), *karo ra* (espinhaço). O pedaço do rabo fica com quem carregou o peixe.

#### 4.4 *Kiogoaro* Bororo

Segundo o consultor nativo, as plumas das aves estão sempre presentes na cultura do Povo Bororo, são essas plumas que embelezam seus adornos e se constituem como características originais desse povo e de sua prática sociocultural. Pelo fato de haver toda uma primazia de cada sub clã em relação às aves, essa primazia se repete nos adornos originais de cada sub clã, como veremos a seguir, no que se chama na língua materna *Boe* de *Kiogoaro*<sup>20</sup>, ilustrado na Figura 4. Ressalta-se que cada pena colocada no *kiogoaro* lembra as aves que são propriedade de cada sub clã.

**Figura 4** – Adorno do sub clã *Apiboregue* pertencente à metade *Tugarege*



Fonte: Adaptado de Calarge (2013).

<sup>20</sup> Enfeites de penas que atado na cabeça, pende do occipício sobre as costas. É usado principalmente por crianças e mulheres; em certas representações é usado também como bracelete e adornos de objetos rituais tais como *Ke* (rede ritual), *Mano* (roda de talos de caeté), *Marido* (roda de talos de folhas de buriti), *Kado Raireu* (taquara comprida) e de arcos.

Os *kiogoaro* dos demais sub clãs, bem como os demais adornos, podem ser consultados no artigo de Calarge (2013), o qual relata a exposição museográfica realizada sobre a Cultura Bororo. A seguir, serão informadas as características sobre os tipos de penas utilizados na constituição do *kiogoaro* de cada sub clã.

#### 4.4.1 Características do Clã dos *Ecerae*

a) *Baadojeba* (Sub Clã dos construtores de aldeias): *Ciwabo Oiaga* ‘cauda de xexéu’, *Korao Oiaga* ‘cauda de papagaio verdadeiro’, *Nabure* ‘arara vermelha’, *Kuido* ‘arara amarela’, *Barugi* ‘pequeno gavião’.

b) *Kie* (Sub Clã cujo principal símbolo é a anta): *Kudoro* ‘arara azul’, *Ciwabo* ‘xexéu’.

c) *Bokodori Ecerae* (Sub Clã cujo o símbolo é o tatu canastra): *Nabure* (só se usa pena vermelha).

d) *Bakoro Ecerae* (Sub Clã presidido pelos chefes *Akaruio Boroge*<sup>21</sup> e *Mamuiawuge Eceba*<sup>22</sup>): *Iwe Oto* ‘espinhos de ouriço cacheiro’, *Nabure Oiaga* ‘cauda de arara vermelha’, *Kuido* ‘arara amarela’.

#### 4.4.2 Características do Clã dos *Tugarege* (*Tugo arege*)

a) *Paiowe* (Sub Clã cujo símbolo é o bugio chamado de *pai*): *Piabo Oiaga* ‘cauda de surucuá’, *Kudoro* ‘pena azul e amarela’, *Meriri* ‘metal’, *Nabure Aro* ‘peninhas interiores da raiz da asa da arara vermelha’, *Kuido aro* ‘peninhas interiores da raiz da asa da arara amarela’, *Kuido Bu* ‘plumagem de arara amarela’, *Nabure Bu* ‘plumagem de arara vermelha’.

b) *Apiborege* (Sub Clã dos *Apido arege*, donos da palmeira *acuri*): *Kurugugwa Oiaga Manoreu* (centro da cauda do Gavião Caracaraí), *Nabure* ‘arara vermelha’, *Kuido* ‘arara amarela’.

c) *Iwagudo* (Sub Clã que tem como símbolo principal a gralha azul): *Jakomea Atugo* (peitoral pintado, nome próprio do *Iwagudo*): pena vermelha de arara, *Kurugugwa Oiaga* (centro da cauda do gavião *caracarai*), *Mokureabo Agareu*

<sup>21</sup> Chefe dos *Boroge* – o nome *Boroge* é uma variedade de marandová, lagarta.

<sup>22</sup> Célebre antepassado do sub clã dos *Bakoro Ecerae*. *Mamuiawuge* (os belos, os bonitos, os Bororo), *Eceba* (matador, inimigo, adversário, encarregado).

*Oiaga* ‘tipo de prego ornamental encimado por duas penas de cauda de curiango’, Piodudo brado ‘cauda comprida de beija-flor verdadeiro’.

d) *Aroroe* (Plural de *aroro*, clã que tem como símbolo a larva de borboleta: tem a cabeça vermelha e o corpo listrado de faixas amarelas e pretas): *Bakuguma Oiaga* ‘tipo de prego ornamental dos Bororo, feito com uma pena de cauda de gavião requinta’, *Korao Oiaga* ‘centro da cauda do papagaio verdadeiro’, *Bakoro Atugo* ‘pena preta e vermelha’.

Na descrição apresentada, é possível observar que cada sub clã Bororo é possuidor de um certo tipo de penas de aves e elas pertencem a esse sub clã. O que é comum a todos os clãs são as plumagens das araras, e o que diferencia um clã do outro são algumas aves particulares a cada sub clã, ou seja, a maioria tem as penas de arara mas, em especial, possuem uma ave que é privativa a seu clã. É isso que diferencia os clãs e seus enfeites.

#### 4.5 Restrições alimentares

O Povo Bororo tem uma relação muito boa com os animais na sua prática alimentícia e cultural, dependem deles como alimento e também são necessários na prática social. De acordo com Calarge (2017), a dieta alimentar dos Bororo é rica em animais e plantas, nativas ou cultivadas na região em que se encontra a etnia. Segundo a autora, na região *orarimogodoge* (dos peixes pintados), é abundante a quantidade de mamíferos, aves e peixes, como o pacu.

Conforme os dados coletados no estudo, quando um caçador mata um certo tipo de animal e quando as pessoas o veem chegando da caça, pegam alguma coisa de valor para poder trocar com a caça trazida pelo caçador à aldeia. Esse ato de troca faz com que a aldeia seja beneficiada com coisas que talvez a casa de algumas famílias não tenha, por isso, há essa reciprocidade do dar e receber algo de alguém da comunidade.

Na nossa fauna, há alguns animais que os Bororo não utilizam como alimento devido aos ensinamentos que lhes foram repassados outrora, pelos antepassados. Alguns animais que os Bororo não fazem o uso na sua alimentação sem serem oferecidos e benzidos pelo *Bari* (Pajé) são: *Ki* ‘anta’, *Uwai* ‘jacaré’, *Akiwa* ‘capivara’, e o *Pobogo* ‘veado campeiro’, *Jugo* ‘queixada’, *Atubo* ‘veado galheiro’, *Bacieje* ‘veado catingueiro’, *Pari* ‘ema’, *Beo* ‘seriema’. Para que os Bororo possam

se alimentar desses animais, eles necessitam passar pelas pajelanças de um Pajé, denominado “*Bari*”<sup>23</sup> pelos Bororo. Ele é o sacerdote da aldeia, o que cura os males espirituais, o que está em constante sintonia com o espiritual, o que desvia da aldeia todos os perigos como tempestades, doenças, o benzedor de crianças e jovens, e também afasta os espíritos do mal da aldeia.

Atualmente, os Bororo sofrem com a ausência desse sábio que contribui muito para comunidade, visto que a pessoa que é o *Bari* da aldeia é uma pessoa que tem um dom vindo do mundo Espiritual, e cabe a ele aceitar, ou não, o chamado dos espíritos.

Segundo a tradição desse povo, existem alguns animais que os Bororo não fazem uso como alimento, e esse costume vem de outrora, pelos seus antepassados. Alguns desses animais que são o *Pobogo* ‘veado’, *ki* ‘anta’ e o *okiwa* ‘capivara’. Alguns peixes que os bororo são proibidos de utilizar como alimento são: *poru* ‘jáú’, *orarije* ‘surubim’, *kidokia* ‘pirarara’, ou seja, segue o mesmo raciocínio do *kare paru*.

Segundo o consultor nativo, esses conhecimentos vêm de antigamente, e são transmitidos de geração em geração. De acordo com suas palavras: “Nós não se alimenta porque os nossos antepassados nos passaram isso para nós e, hoje, a gente come pelo fato de não ter mais o *bari*” (Joaquim *Toroa*).

O fato de os Bororo não terem mais o *Bari* entre eles provocou mudanças em algumas situações, como por exemplo, em relação às doenças que a comunidade irá ter, pois ele tinha o poder de desviar seu povo dos males espirituais. Por intermédio do *Bari* que os Bororo eram protegidos no que se refere ao espiritual, doenças, mal feitos, *yorubo pegareu*<sup>24</sup>, entre outros.

Enfim, o *Bari* tem um papel muito importante dentro da sociedade Bororo; para ser *Bari* o Bororo tem que ter uma inspiração, um dom, um chamado ou uma vocação. Atualmente, tem-se a ausência desse personagem religioso, os Bororo esperam que surja alguma pessoa inspirada para exercer tal função dentro da comunidade.

---

<sup>23</sup> É o curandeiro da aldeia, é ele quem afasta os males, benze as crianças e jovens, benze os animais para os Bororo se alimentarem deste animal.

<sup>24</sup> Doença ruim.

Esses resultados revelam a intensa relação entre os Bororo e os animais, tanto para a cultura, para a alimentação, como para a organização social. Nos estudos de Razera, Boccardo e Pereira (2006), envolvendo estudantes Tupinambá, a importância dos animais para aquela etnia está atrelada à utilidade (fonte de alimentos, vestuário e serviço), ao aspecto afetivo e à questão mística e espiritual, o que não difere dos Bororo que acentuam ainda mais essa relação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A riqueza de um povo está nas suas origens, nos seus mitos que nortearão o seu convívio e regras sociais. Muitas vezes, questiona-se o porquê de alguns hábitos sem considerar que as justificativas para a existência deles estão nas origens, nos mitos. A divisão tradicional dos mamíferos, aves e peixes e outros seres da natureza, tem norteado os Bororo no que diz respeito aos seus cantos, artesanatos (adornos originais), pinturas e nomes.

As propriedades de cada sub clã Bororo é que orientarão e enriquecerão muitas situações dentro dos rituais sagrados, dos enfeites e dos nomes que eles têm direito de utilizar nos seus batizados, na cultura.

A riqueza do Povo Bororo está na sua cultura, que é riquíssima de conhecimento e sabedoria e, muitas vezes, surgem questionamentos cujos detalhes, entendimentos e essências precisam ser buscados lá no fundo das raízes culturais. Se esse questionamento não for feito, corre-se o risco de fazer a prática sem conhecer seus fundamentos, outrora deixados pelos Bororo, para seguir uma organização social e cultural religiosa.

Esta pesquisa é apenas um fragmento de uma cultura riquíssima a ser estudada, e que as reflexões aqui apresentadas sirvam para ver os mamíferos, os répteis, os anfíbios, os peixes e as aves com um outro olhar, o olhar que os Bororo tiveram e norteou-os na organização de suas regras sociais e culturais.

## REFERÊNCIAS

ANGROSINO, M. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa).

ALBISETTI, C.; VENTURELLI, A. J. *Enciclopédia Bororo*. Campo Grande: Museu Regional Dom Bosco, 1962. v. 1 e 2.

BARROS, E. P. de; BORDIGNON, M. *Jarudori* - estudos e levantamentos prévios histórico-antropológicos. Relatório relativo ao Termo de Referência DAF/DEID n. 53/2002, do Departamento de Identificação e Delimitação da Diretoria de Assuntos Fundiários/FUNAI. Brasília, DF, 2003.

CALARGE, C. F. C. A metáfora museográfica da organização social Bororo no Museu das Culturas Dom Bosco. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 13, n. 25, p. 217-29, jul./dez. 2013.

CALARGE, C. F. C. O olhar das crianças bororo sobre a cultura: desenhos infantis e representação. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 17, n. 32, p. 165-75, jan./abr. 2017.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas 2010.

GRANDO, B. S. Educação da criança indígena e educação infantil em Mato Grosso: uma questão para o debate. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 16, n. 31, p. 81-95, jul./dez. 2016.

ISAAC, P. A. M. *Modo de existir Terena na comunidade multiétnica que vive em Mato Grosso*. 2004. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP, 2004.

JANUÁRIO, E. *Caminhos da fronteira*. Cáceres, MT: Unemat Editora, 2004.

MINAYO, M. C. de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OCHOA CAMARGO, G. *História mítica Bororo* [versão em língua portuguesa]. Campo Grande: UCDB, 2010. v. 2.

RAZERA, J. C. C.; BOCCARDO, L.; PEREIRA, J. P. R. Percepções sobre a fauna em estudantes indígenas de uma tribo tupinambá no Brasil: um caso de etnozootologia. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias - REEC*, v. 5, n. 3, p. 466-80, 2006.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido de Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SOUZA, L. A. de. Bakaru na comunidade indígena bororo da Aldeia Central de Tadarimana, em Rondonópolis-MT: conceitos e manifestações. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2014.

SOUZA, L. G. de; PAGLIARO, H.; SANTOS, R. V. Perfil demográfico dos índios Boróro de Mato Grosso, Brasil, 1993-1996. *Cadernos de Saúde Pública (FIOCRUZ)*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 328-36, 2009.

**Sobre os autores:**

**César Amin Rondon:** Graduação em Ciências Matemáticas e da Natureza, pela Faculdade Intercultural Indígena, Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professor Indígena da Rede Estadual SEDUC/MT, município de Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil. **E-mail:** cesar\_rondon@yahoo.com.br

**Marcelo Franco Leão:** Doutorando em Educação em Ciências na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). Especialização em Orientação Educacional na Dom Alberto e em Relações Raciais na Educação e na Sociedade Brasileira pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Graduação em Licenciatura em Química na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) e em Física (UNEMAT). Orientador na Faculdade Indígena Intercultural da UNEMAT. Professor do Departamento de Ensino do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) Campus Confresa. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências e Matemática no Baixo Araguaia (EnCiMa). **E-mail:** marcelo.leao@cfs.ifmt.edu.br

Recebido em 10 de fevereiro de 2018

Aprovado para publicação em 17 de maio de 2018



# O teatro sem máscaras das meninas Truká

## *The unmasked theater of the Truká girls*

Loreley Gomes Garcia<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v18i36.509>

**Resumo:** No Brasil, após 500 anos de colonização, as populações tradicionais no sertão pernambucano ainda são vistas como descendentes, caboclos, não legítimos indígenas, como os povos da Amazônia ou Cerrado. Mas se percebem como índios e lutam para manter-se como tal. Esse artigo é resultado de uma pesquisa desenvolvida na Ilha Assunção, no do Rio São Francisco, em Cabrobó, onde se construiu a obra da transposição do rio. Nessa região conhecida como o Polígono da Maconha, vive a tribo Truká, ameaçada pelo tráfico, a construção de usinas e a transposição. Pretendemos demonstrar como as jovens indígenas assumem um protagonismo na luta pela manutenção da terra e a preservação da identidade étnica através do teatro. Destacamos a forma como superam as normas tradicionais de gênero com a resistência política e a arte de representar.

**Palavras-chave:** tribo Truká; justiça ambiental; agência das jovens; autodeterminação; performance teatral.

**Abstract:** In Brazil, after 500 years of colonization, traditional people from Pernambuco's hinterlands are considered as "caboclos", would not be legitimate Indians like those of the Amazon or Cerrado. But they see themselves as Indians and struggle to keep themselves as such. This article is the outcome of a study developed in the São Francisco River area, hinterlands in Northeast of Brazil, where construction for the transposition of the river has been taking place. It is in this same area, known as the Marijuana Polygon, place of danger due to the violence imposed by drug dealers, that the Truka tribe lives, threatened by the construction of plants and by the transposition. We intend to demonstrate how the youth play a protagonist role in this struggle for their land keeping and for their ethnic identity preservation through theater.

**Keywords:** Truká tribe; environmental justice; girl's agency; self-determination; theatrical performance.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil.

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 O processo de colonização da Ilha e dos Truká

Desde o início da colonização brasileira, o sertão foi alvo de interesse dos empreendimentos portugueses. Inicialmente situados no litoral, aos poucos eles foram adentrando as terras explorando possíveis rendimentos econômicos. No sertão, os colonizadores encontraram povos que habitavam essas terras e se confrontaram de diversas formas, escravizando, explorando a mão de obra, guerreando e exterminando etnias inteiras ou promovendo aldeamentos de religiosos católicos, exterminando sua cultura.

Em 1556, as missões seguiram para o interior através dos “descimentos. Foi nesse contexto que se deu a ocupação colonial do sertão do Rio São Francisco, marcada pela exploração da pecuária e a formação de aldeamentos indígenas em torno de ações missionárias. O litoral foi ocupado com grandes plantações de cana de açúcar e processamento nos engenhos, ao sertão coube o fornecimento de carne, gado para tração e mão-de-obra indígena escrava. Assim, a região do Rio São Francisco foi cenário de intensos conflitos entre “curraleiros” e missionários em torno dos aldeamentos.

De acordo com Batista (2005), na Missão de Rodelas, fundada em 1679, no sub Médio São Francisco, viviam os Tapuias-Cariris, ocupando a ilha do Pambu, atualmente Ilha Assunção, estando os Truká na margem esquerda do rio, em Pernambuco; e os Tumbalalá, na margem direita, na Bahia.

O “aldeamento da Assunção” formou-se por volta de 1722, na ilha de Pambu, habitada por famílias indígenas vivendo da pesca, da caça e do cultivo da terra. A decadência do ciclo do açúcar no litoral, afetou o comércio de gado na região e diminuiu o interesse colonizador, com isso seus habitantes conheceram um período de maior autonomia nas aldeias.

Posteriormente, os decretos da metrópole portuguesa, de 1755, culminam na extinção das ordens missionárias no Brasil, visando integrar os índios à sociedade brasileira, permitindo o casamento inter-racial e a administração de suas terras.

O século XIX, período do Império Brasileiro, foi marcado por conflitos de terra entre índios e não índios, atuando o Estado como mediador sempre desfavorável aos direitos dos primeiros.

O século XX seria atravessado por diversas interferências na questão da posse e uso das terras. Foi em 1920, que um bispo afirmou que as terras da Ilha de Assunção pertenceriam à Igreja e tratou de vendê-las aos fazendeiros da região que adotaram a cobrança de impostos pelo seu uso. Esse século, marcado por empreendimentos, trouxe em seu bojo, projetos afins de desenvolvimento para consolidação do Estado-Nação, entre eles está a construção de diversas hidrelétricas ao longo do Rio São Francisco. Os projetos desenvolvimentistas estão permeados por uma visão da natureza entendida como recurso a ser explorado, um aporte necessário para a afirmação da economia. Esses projetos acarretaram a dispersão das comunidades tradicionais.

Os Truká permaneceram em contato com a sociedade regional por mais de trezentos anos. Hoje, possuem uma população aproximada de 6.065 pessoas vivendo no município de Cabrobó, em território que compreende a Ilha Assunção e oitenta ilhotas no rio São Francisco.

Em 1967, durante o regime militar, foi criada a FUNAI (Fundação Nacional de Assistência ao Índio), que passou a interferir na forma de organização tradicional do povo Truká: “impondo uma cultura de hierarquia, se sobrepondo a forma de organização social do povo”. A FUNAI criou o Conselho Tribal, interferindo na escolha do Cacique, estabelecendo para isso, dois critérios arbitrários: ser mais velho e ser do sexo masculino.

A ideia imposta pela FUNAI não seguia a mesma lógica de organização social que tinha nosso povo, uma vez que nossos líderes eram escolhidos pela Natureza, obedecendo às seguintes orientações: ser de famílias tradicionais; ser participativo do Toré<sup>2</sup> e no Particular<sup>3</sup>; ser referendado pelos Encantos. (ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS TRUKÁ [OPIT], 2007, p. 31).

Em meio aos conflitos pela terra e as interferências do Estado, com suas políticas desenvolvimentistas de proteção/submissão dos povos indígenas, o povo Truká desenvolveu uma história de luta e resistência nas primeiras décadas do século XX, com revelações dos “Encantos de Luz<sup>4</sup>”, e inicia o movimento de luta pelas terras e ações das lideranças.

---

<sup>2</sup> O Toré é um ritual sagrado no qual se fortalecem, recebem orientações dos Encantados, bebem o chá da jurema (plantas psicoativas dos gêneros Mimosa, Acácia e Pithecelobium), que purifica e dá sabedoria. Dançam o Toré nas batalhas, nas retomadas, no luto e nas práticas religiosas.

<sup>3</sup> Ritual secreto.

<sup>4</sup> Espíritos dos Antepassados.

A narrativa Truká afirma que, entre as décadas de 1930 e 1940, os Encantados ensinaram sobre o povo Truká e sua “ciência”. As revelações dos “Encantos” se deram através do ritual do Toré e de sonhos que permitiram às lideranças iniciarem uma nova fase de luta pela reconquista das terras.

A posse definitiva das terras e o reconhecimento por parte do Estado só viriam em 1990, após diversas ações organizadas pelos Truká, as chamadas Retomadas, ocupações de porções de terras, originalmente pertencentes ao povo, para pressionar pela sua legalização. As Retomadas são instrumentos não apenas de reivindicação da terra, mas também de afirmação da identidade étnica. Entre 1981 e 2007, foram realizadas cinco Retomadas. A mais recente foi em 2007, contra a imposição do governo de realizar a transposição do Rio São Francisco.

O projeto de transposição das águas do rio, empreendido pelo Ministério da Integração Nacional, consiste na construção de diques de escoamento das águas em direção ao sertão, com o objetivo de combater a seca no semiárido. O início dessa obra localiza-se na fronteira com a terra Truká, próxima à Ilha da Assunção. Trata-se de um projeto na esteira desenvolvimentista que pretende explorar a natureza enquanto recurso econômico e impacta as comunidades locais de forma agressiva e inconsequente, a ele associa-se a construção das Hidrelétricas de Pedra Branca e Riacho Seco. O projeto causou fortes impactos na população local quando trouxe um grande fluxo de trabalhadores e o exército.

A obra da transposição do São Francisco é alvo de interesse da sociedade brasileira, envolve pesquisadores, imprensa, movimento ambientalista, comunidades tradicionais e governos envolvidos. Os críticos do projeto alegam que a água será retirada de regiões onde a demanda por água para uso humano e dessedentação animal é maior do que a demanda da região de destino e, que a finalidade última dessa obra seria disponibilizar água para a agroindústria e a carcinicultura.

A obra ainda em execução, após 11 anos, percorrerá 700 km, perfurando túneis e formando barragens. É uma obra difícil, para a qual não se dispunha de tecnologia, utilizando técnicas ainda em pesquisa. Mas, mesmo sem tecnologia adequada e com inúmeras interrupções e críticas, a obra prossegue.

A Retomada contra a transposição, em 2007, foi reprimida pelas polícias militar e federal. Os Truká, em contrapartida, protestaram dançando um Toré no

meio da rodovia. Foi nesse momento que a juventude percebeu a necessidade de participar da conquista das terras para poder viver e trabalhar.

Os acontecimentos recentes, os projetos impactantes do governo e a continuidade da luta através da Retomada são indicadores de que a história de luta pela terra, pelo reconhecimento político e direito e autonomia do povo Truká, desde os tempos coloniais, se atualiza frente à imposição dos projetos governamentais que fomentam conflitos e a resistência heroica do povo que insiste em viver como tal.

O modelo analítico da teoria da aculturação para estudar comunidades indígenas sugeria a existência de três fases: esplendor (antes do contato), aculturação (contato) e decadência (atualidade). Mas pesquisas demonstram que tal configuração está equivocada e que esse paradigma está superado. Os confrontos e transformações sociais, culturais e econômicas nos levam a considerar a existência de um “processo social” de longa duração que fornece pistas para interpretar instituições, ações e narrativas que orientam a organização desses grupos na atualidade.

Os Truká situam-se num contexto de relações interétnicas, nas quais percebem-se as dinâmicas das etnicidades no interior de um universo marcado pelos conflitos com os projetos de desenvolvimento. Compreendemos que a identidade Truká se constrói dinamicamente em um duplo processo, o confronto com a alteridade (TAUSSIG, 1993), a realidade externa, mediada pelos conflitos, com parceiros (movimento quilombola, sem-terra, ONGs e universidades) – e, por meio de processos internos de resgate dos mitos, ritos ou práticas que atualizam as vivências históricas de resistência para manter a autonomia da cultura e da territorialidade.

## **1.2 O protagonismo da juventude Truká**

Considerando o arco temporal situado entre o início das obras de Transposição do São Francisco, simultâneo à última Retomada iniciada em 2007, a juventude indígena que participou desse momento continua atuante no movimento pelos direitos indígenas. Os jovens juntaram-se às lideranças e exerceram um papel fundamental no movimento.

Por ocasião dessa Retomada, os Truká contavam com a Organização da Juventude Indígena Truká (OJIT), que deu lugar a organização da juventude em torno do Grupo de Teatro.

A OJIT criou o Grupo de Teatro como uma forma de interação e transmissão de conhecimento sobre identidade indígena e meio ambiente. Esse grupo milita junto às lideranças com relação à luta pela terra, tem papel ativo nas discussões e realiza apresentações sobre a importância de ser índio e sobre os problemas ambientais que existem na ilha.

O Grupo de Teatro mobiliza os interesses dos jovens pela diversidade dos temas abordados, a possibilidade de conhecer lugares e pessoas, viajando para participar de oficinas e encontros com outros grupos de jovens.

Existe integração entre a escola e a participação no Grupo de Teatro, os horários dos estudos estão conciliados com a participação dos jovens no teatro para não atrapalhar o desempenho escolar.

Através do teatro, tentam expressar valores contrários à competição, rejeitam quando alguns querem ser “mais” que os outros. O teatro serve como modelo para uma sociedade melhor.

Perguntamos a Marizeira (15 anos, estudante) se os jovens da aldeia são muito diferentes dos demais:

*Com certeza! Nós temos a nossa cultura, nós dançamos o Toré... Nós temos o banho do rio. Tudo isso que é diferente da cidade. A cultura deles é diferente da nossa. Ao levantar, a gente aqui escuta o barulho dos pássaros, é diferente.*

Muitos jovens, ao se graduarem, tornaram-se professores indígenas na própria comunidade, participando da Organização dos Professores Indígenas Truká (OPIT). O protagonismo social dessa organização é evidente.

Maurílio, jovem professor indígena, coloca:

*Sou Truká, sou indígena e luto pelo que acredito, porque isso brota como raiz, não vem de agora, não surgiu ontem, vem de muitos anos. A luta do próprio povo faz a gente acreditar mais, se eu morrer hoje eu morro feliz, lutando pelo que acredito. Nossa luta é incansável, não para tem continuidade. Nós damos continuidade a muitos que já viveram e fazemos permanecer sua memória. A memória do passado faz que possamos ser reflexo da juventude de amanhã, dar continuidade e fazer que a juventude futura saiba que hoje nos preocupamos com eles e guardamos a memória do povo do passado.*

Sobre os encantos, explica:

*Os Encantos de luz são as luzes que temos, algo difícil de explicar devido a nossa privacidade. São eles que fazem a gente acreditar na força da água,*

*na força do ar, das matas, da terra, na força da natureza. Acreditamos que os Encantos vêm nos dizer o que é bom para o nosso povo e o que não é. Nos momentos de rituais de Toré, eles nos confirmam, nos avisam, nos comunicam o que pode acontecer com nossa aldeia. Nos previnem quando devemos nos recolher, ter cuidado também. Isso são os nossos Encantos. Acreditamos na força da natureza e isso nos traz confiança, a crença no que eles nos trazem nos sonhos quando vem até a gente.*

Os Encantos associam-se ao rio, às questões ambientais, mas principalmente à cosmologia da cultura indígena. O catolicismo mistura-se com a cultura indígena. Entendem que não precisam abdicar de nenhum dos dois, pois a mística indígena e a católica se complementariam.

Maurilio prossegue:

*Quando a gente vai fazer o Toré ou precisa pegar água, temos que pedir licença à Mãe d'água, temos ela como dona das águas, temos que ter permissão para nosso próprio bem também, sem precisar dizer nada, só respeitar. Respeitar a natureza como a jurema, que para gente é muito forte, a nossa história começa na jurema, a história dos Truká, quando nossas lideranças, os anciãos retiraram a folha jurema para fazer chá e usavam para curar as enfermidades, no ritual pediam licença às matas, nós pedimos licença para retirar as folhas.*

## **2 AS JOVENS E AS RELAÇÕES DE GÊNERO: “ISSO NÃO É SERVIÇO PRA HOMEM”**

Avaliando as produções sobre a Amazônia indígena, Lasmar (1999) ressalta a invisibilidade da mulher indígena, em parte por causa da antropologia, voltada para as atividades e as narrativas masculinas; e por fatores internos dessas sociedades, pois a distribuição social e espacial dos papéis sexuais, relegaram-nas à atividade doméstica, dando aos homens a função do contato com os estrangeiros. No final dos anos 1980, as pesquisas renovaram estudos sobre a sociabilidade propondo uma visão alternativa na qual a mulher não seja apenas como residual, mas revele vozes femininas sobre a história dessas sociedades. Diversas reflexões avançam dando voz às mulheres para falar sobre sexo, trabalho, diferenças. A meta é visibilizar a experiência feminina e combater os efeitos das representações estereotipadas.

Buscamos observar como as jovens entendem e elaboram suas ações na sociedade indígena, inserida numa história colonial marcada por relações tradicionais que atribui à mulher funções de esposa e mãe, limitada aos espaços domésticos e submetidas ao controle dos homens.

Se as políticas de colonização e desenvolvimento, ao longo dos séculos, atingem os povos indígenas, levando-os a enfrentar diversos desafios para a sobrevivência e reordenação social e cultural, elas atingem, de forma mais contundente, as mulheres que, mesmo participando nas lutas pela terra e movimentos sociais, enfrentam preconceitos baseados na assimetria de gênero, encarando um duplo desafio: lutar pela aldeia e decidir sobre suas trajetórias de vida, superando as desigualdades de gênero.

Destacamos o impacto negativos que a obra da transposição trouxe especificamente para as mulheres Truká.

*A violência é muito grande... os danos da transposição foram muito grande. Hoje, a cidade de Cabrobó, apesar de estar no Polígono da maconha, tem drogas que não tinha, como o crack. Tem jovens Truká usando crack... trouxe muita gente de fora... teve muita prostituição e meninas se envolvendo com soldados do exército. (Pretinha Pajeú).*

No Polígono da Maconha, a maconha é curtida em aguardente (pituconha) e vendida em bares e restaurantes, na esteira da obra chegaram drogas desconhecidas como o crack. Além disso, sucederam-se gravidezes indesejadas, de relações com homens do exército, além de prostituição, deixando evidente o impacto na vida das jovens indígenas.

Entrevistamos as jovens engajadas no movimento indígena e na luta pela educação indígena. Elas assumem múltiplos compromissos e têm um engajamento que inclui viagens e reuniões com representantes de governo e movimento social parceiros.

A OPIT é uma das associações mais atuantes no movimento, com grande efeito simbólico e efetivo na luta pela educação indígena, isso faz com que suas lideranças, na maioria jovens mulheres, tenham um ritmo de vida política intenso e precisem adaptar uma rotina marcada pela atuação pública com a vida privada.

As trajetórias de vida, aqui narradas, permitem elaborar reflexões relativas às representações dos gêneros para os Truká. Percebe-se que ocorrem mudanças nas organizações políticas e no trabalho e isso trouxe mudanças nas atribuições dos papéis sociais e nas relações entre os sexos. Essas narrativas revelam a intimidade das jovens, muitas vezes dolorosa, por esse motivo, decidimos apresentá-las usando nomes de árvores da caatinga, o ambiente no qual vivem.



Marizeira questionada se é melhor ser menina ou menino, responde que prefere ser menina, porque os jovens índios não agem e não se reconhecem como tal, as meninas são mais atuantes e conseguem melhores oportunidades.

Marizeira conta que sua mãe não teve oportunidades porque os pais não permitiram que estudasse. Seu sonho é ser professora ou médica, mas isso requer morar fora porque em Cabrobó só tem o curso de História, Letras etc. Depois de se formar, pretende voltar: *“Quero estudar, quero ser independente. Não quero viver de marido jamais. De jeito nenhum”* (Marizeira).

Para Marizeira, trabalhar na roça não é difícil, mas limita a perspectiva de vida, de alcançar seus sonhos. A independência é prioridade para um futuro não muito distante.

Mas para Barauna, 19 anos, a divisão sexual do trabalho aparece como natural: *“homem vai pra roça, mulher para casa”*. Mesmo naturalizando os papéis de gênero, ela vê o grupo de teatro como a forma de os mais jovens mostrarem aos mais velhos coisas que eles nunca chegaram a ver e perceber dentro da ilha.

Mulungu, 21 anos, trabalha no posto de saúde, pretende fazer faculdade de Libras. Faz curso de informática e quer aprender a tocar violino. Ela e as irmãs ajudam a mãe nas tarefas domésticas, enquanto os meninos trabalham na agricultura.

A divisão de tarefas entre homens e mulheres é constante. Mulungu conhece homens que desempenham atividades domésticas sem reclamar ou ver esse trabalho como algo que comprometa sua masculinidade. Mas a independência das mulheres é um objetivo cada vez mais buscado e alcançado, para isso elas precisam se distanciar do trabalho braçal na agricultura.

*É muito difícil, muito raro a mulher trabalhar na agricultura até porque a agricultura tá desaparecendo aqui. Só os homens mesmo que ainda valorizam a agricultura e trabalham na roça.* (Mulungu).

Ingazeira, 24 anos, professora indígena, descendente indígena e negra, fala que ser índia significa viver a cultura no dia a dia. Está na luta junto com os mais velhos e fala sobre a importância da mulher:

*A mulher tem importância porque, além de ser a maioria, ela busca prover. Porque o que a gente almeja, que a gente quer, a gente consegue... A mulher tem garra, mas a liderança é os homens.* (Ingazeira).

A mãe dela completa:

*Mas uns dias os homens vão saindo e as mulheres vão entrando. Quem sabe não vou ser uma liderança?*

Aroeira, 25 anos, afirma que as oportunidades são oferecidas para meninas e meninos, aqueles que não estudaram foi “*porque gostam de festas e farras*”, como algumas amigas que trocam sexo por dinheiro: “*Eu tenho colegas, são poucas, umas três*”.

Xique xique, 15 anos, estudante, critica a discriminação da comunidade:

*Se a gente está sentada com um colega conversando já dizem que a gente tá namorando. A gente se prejudica se for estudar a noite porque não pode, porque vão dizer que a gente está namorando e se a gente tiver conversando já falam.*

Xique xique sonha estudar Direito, tornar-se delegada, mas o pai discorda expondo o controle que a figura paterna exerce sobre a família e a interferência nas decisões dos filhos.

Xique xique ressenete-se do fato de não haver outras atividades culturais, apenas a utilização das redes sociais. Para ela, a participação no grupo de teatro possibilitou o melhor desenvolvimento da leitura, o prazer das viagens e a conquista da autoestima: “*uma certa segurança frente a outras pessoas*”.

Xique xique tem o foco no futuro, no trabalho e nos estudos, mas critica o fato de não existir faculdades próximas porque seu desejo é permanecer na região.

*Meu sonho é estudar para ser advogada ou delegada, meu pai não quer que eu seja isso. Eu queria fazer engenharia civil, mas é muito puxado porque não tem aqui, teria que ir para Paulo Afonso. Eu prefiro ficar aqui a viajar, fazer faculdade perto da aldeia. (Xique xique)*

Ingá, 14 anos, estudante, descreve a rotina e os papéis em casa:

*Eu, minha irmã e mãe ficamos em casa. Meu pai e meus irmãos vão para a roça, trabalham, vem para casa, tomam banho, se arrumam e vamos para a escola. Depois a gente divide assim, a mãe faz o almoço, eu e minha irmã, arrumamos a casa.*

Quando há muito trabalho, tarefas como colheita de frutas, as mulheres são requisitadas para realizar afazeres “fora de casa”. Já os homens, quando ajudam

em serviços domésticos, escolhem fazer o fogo a lenha. É possível perceber que tarefas domésticas como cozinhar ou limpar a casa não são realizadas por homens, e a recusa seria um “*preconceito*” da parte deles, Ingá considera uma “*caretime*” dos irmãos não ajudarem em casa.

Yucá, 23 anos, afirma que os irmãos são “*machistas*” e “*como tem mulher dentro de casa, elas fazem tudo*”. Ela já foi empregada doméstica na cidade e trabalhou na roça carregando arroz. Para ela, através do grupo de teatro, é que conheceu a história dos antepassados.

Bamburral, 23 anos, professora, conta que a mãe dividia as tarefas entre ela e as três irmãs, enquanto o pai e os irmãos iam para a roça, mesmo assim, era normal as mulheres serem chamadas para ajudar no plantio do feijão, arroz, cebola e milho.

*Todo mundo participava, ajudava um pouquinho.*

Aroeira, 15 anos, morou fora da ilha durante um ano, voltou com a intenção de retornar, mas o pai não permitiu.

Entre os papéis sociais femininos valorizados, estão o de parteira e professora. Angico, 21 anos, professora, conta: “*nasci em casa, na ilha de Assunção na aldeia Redenção, com uma parteira que chamo de mãe, aqui no interior o povo costuma chamar de mãe quem ‘pegou’ primeiro*”.

Angico faz pós-graduação em língua portuguesa e literatura. Suas memórias das brincadeiras da infância estão marcadas pela separação entre os sexos:

*Os meninos sempre brincam separado das meninas. Os homens, de carro e as meninas, de boneca. Só roda a gente brincava junto, de pega, se esconder.*

Pretinha conta que, em 1994, foi que seu pai revelou a ela e aos irmãos sobre a identidade indígena. Até então, ela acreditava que os índios só existiam na Amazônia, até ter a primeira participação numa Retomada.

Com o Projeto Escola de Índio, foi possível a população indígena conhecer as tradições e os rituais, foram os professores que serviram como instrumentos da luta pela identidade do povo.

*A educação é uma ferramenta, assim como as Retomadas, para reforçar a identidade indígena, as professoras são instrumentos reais na luta pela identidade do povo. (Pretinha).*

E acrescenta:

*[...] a escola é poder, então ter autonomia das escolas significar dar poder, poder de enfrentar os governantes, poder de se libertar um pouco das coisas que vem prontas e podermos dizer: “não é assim! Para comunidade indígena é diferente. (Pretinha).*

Pesquisas na área de gênero (MOORE, 1997; STRATHERN, 1987; KEELER, 1990) demonstram que as sociedades humanas podem possuir variados modelos e representações de relações de gênero, concomitantemente, e não um discurso único sobre os papéis sexuais. Na comunidade Truká, percebemos uma diversidade de modelos e discursos que se interconectam, de forma conflitiva ou negociadora no movimento indígena. As trajetórias de vida permitem ver mudanças sociais e políticas, ao mesmo tempo ressaltam a convivência entre velhos e novos discursos sobre o papel e o lugar da mulher na sociedade.

O padrão predominante na distribuição das atividades entre os sexos mantém o modelo tradicional, mas os papéis ora se invertem, ora se combinam, encontramos famílias em que as mulheres trabalham “no pesado” na roça e homens que cuidam da casa e das crianças em determinadas circunstâncias.

### **3 UMA LIBERDADE SEXUAL COMPLICADA: “AQUELA ALI NÃO SERVE MAIS PRA NADA!”**

A sexualidade dos jovens Truká não difere de maneira significativa da sexualidade vivida pela maioria dos jovens brasileiros, sobretudo no Nordeste rural, onde meninas têm menos liberdade que meninos.

*Quando a menina anda a mesma coisa que o menino... vão chamá-la da-queles nomes... vão chamar de vadia. Não vai ter a mesma capacidade que o homem. Porque o homem é mais solto do que as mulheres. As mulheres são mais guardadas, mais preservadas. (Filipe, 14 anos, estudante).*

Marizeira exerce várias atividades: é estudante e estagiária, participa do Grupo de Teatro, é vice-coordenadora da Coordenação da Juventude Indígena de Pernambuco (COJIP). Entre orgulhosa e cansada: “Faço teatro, sou missionária, sou catequista”. Quando entrou na puberdade, notou as mudanças como o desenvolvimento do corpo e foi orientada pela mãe. O interesse pelo namoro começou na escola, mas ela não demonstra desejo de namorar e justifica que o namoro traria limites para suas atividades.

Marizeira relata que, no seu círculo de amizade, há meninas que estão “juntas” ou grávidas, são adolescentes que se relacionam entre si e também com adultos jovens. A vida sexual inicia-se cedo, ela se considera uma exceção, embora sofra pressão das amigas.

*Quando a vida sexual começa cedo, as meninas engravidam e surgem comentários, mas isso não é visto como situação incomum. A perda da virgindade é vista como algo normal que, não necessariamente, requer vínculo afetivo ou planejamento do futuro; “com os meninos, os pais são mais liberais. (Marizeira).*

Sobre o fato de as amigas casarem ou se “juntarem” prematuramente, Marizeira acredita que a precocidade atrapalha os estudos:

*Povo daqui é namorador... eu vou fazer 16 anos, nunca tive namorado... para mim o que importa é o estudo, eu coloco na frente de tudo os meus objetivos. Porque eu gosto de viajar, porque faço teatro e a igreja... se eu arrumar um namorado vai empatar alguma coisa. Só quero arrumar namorado quando terminar meus estudos.*

Mulungu, passou por muitas mudanças na puberdade:

*Comecei a enxergar o mundo diferente, a me interessar pelos meninos, mas não mudou muito porque eu nunca fui muito de namorar, eu não gosto muito... As meninas são mais tímidas e os meninos são mais safados. Aqui mesmo os meninos ficam pegando nas partes das meninas e elas não gostam, eu mesma não gosto disso, mas os meninos não querem namorar sério. (Mulungu)*

Os meninos têm vantagens de ser livres para namorar, não ficar falados entre os colegas, enquanto as meninas ficam mal faladas e são criticadas.

*É crítica demais! “Aquela não serve mais pra nada!” Os meninos fazem as coisas e são os primeiros que criticam, começam a espalhar, saem falando, ficam apontando o dedo para você. (Mulungu)*

Ingazeira, quando fala sobre namoro, usa a comparação que sua mãe faz sobre o passado e o presente, que era muito diferente. Ela faz questão de mencionar que sua mãe “confia em seus passos”.

*Os namoros de hoje? Minha mãe fala que era muito diferente antigamente... ficavam distantes, um aqui outro acolá, não podia nem pegar na mão. Hoje eu namoro, sou noiva, saio com meu namorado, vou para casa dele. Acho*

*que o respeito quem se dá é a pessoa. A gente é que tem que se respeitar. E minha mãe confia muito em mim e eu passo essa confiança.* (Ingazeira).

Barauna começou a sair para as festinhas na aldeia, com danças e as bandas, aos 11 anos:

*Ah, fui crescendo... também eu não saía muito. Era da escola para casa, as festas com as meninas.*

Outra diversão é participar do teatro. Seu sonho é cursar a faculdade, arrumar um emprego e ter uma profissão. Não pretende mudar, quer continuar na aldeia.

Aroeira já teve vários namorados e costuma sair à noite: *“Eu moro com a minha mãe e digo que vou sair, chego no outro dia ou de madrugada”*. Aos 12 anos, namorou com dois rapazes que trabalham nas obras da transposição do rio São Francisco. Ela fala sobre decepções e experiências de assédio que viveu com o cunhado e o padrasto:

O meu cunhado, o marido da irmã que morava em outro estado, tentou uma vez, o marido da minha mãe também tentou [...] o marido da minha mãe quando eu tinha 7 a 8 anos. Já o cunhado, eu já ia fazer 12 anos.

Aroeira não denunciou o ex-marido de sua mãe, e a violência repetiu-se três vezes, até que na última vez, a mãe descobriu.

Para Ingá, a puberdade trouxe a noção da mudança do corpo e o interesse por relacionamentos, teve orientação da madrinha para dúvidas que surgiram. Ela conta que algumas jovens engravidam de rapazes que não fazem parte da comunidade e encontram certa resistência dos familiares. As primeiras relações sexuais também são aceitas, mas com advertências e, geralmente, sem completa aprovação dos pais.

Ingá refere-se à puberdade como um marco, uma separação entre o antes e o depois. Antes da puberdade as brincadeiras eram livres, relacionam-se com os meninos sem nenhuma relutância. Porém, com a puberdade, é exigido das meninas mudança de comportamento, passam a ser reprimidas e pressionadas a respeito de como devem agir com pessoas do sexo masculino, são instruídas sobre o “respeito”, que deve começar na própria postura, deve ser “policiada”. Por outro lado, as interações sociais entre as meninas são frequentes e acontecem com grande liberdade.

Xique xique nada sabia sobre a menarca, que aconteceu cedo, aos 10 anos de idade:

Eu comecei a engordar, botar corpo, botar peito. Quando menstruei, não disse a minha mãe porque pensei que era outra coisa. Minha mãe viu as roupas manchadas e me explicou, aí que eu fui entender.

Uma vez iniciada a puberdade, houve uma mudança no comportamento do grupo de amigas, pois algumas começaram a se prostituir. Também aumentaram as responsabilidades familiares, e os estudos ganharam ênfase, porque a educação era o meio de se libertar alcançando a independência financeira.

Xique xique teve os primeiros contatos com o sexo oposto, mas não como namoro ou relação. Ela disse ter “sonhado” em casar-se na igreja, mas que suas perspectivas foram mudando a partir de novas experiências e interações.

Meu sonho era casar com quinze anos, e o medo que eu mais tenho é de engordar porque minha família são todos gordos, mas eu estou bem assim.

Continua:

Hoje as meninas estão mais atiradas para cima dos meninos e tem menina de dez anos, onze anos que namoram e eu fico besta porque no ‘meu tempo’ não era assim. Minha irmã fica falando que só quer namorar, não quer casar, e eu digo que no futuro elas têm que pensar em constituir uma família, casa, emprego... eu quero ter um filho.

Para as meninas, a sexualidade é parte da busca de liberdade e também parte do processo de autoafirmação como mulheres numa sociedade que procura enquadrá-las no universo doméstico e as controla.

Em Cabrobó, índias e não índias vivem numa sociedade patriarcal, machista, onde existe violência contra a mulher, na cidade e na Ilha. Também são comuns famílias separadas, pais que abandonam a casa, mulheres que cuidam de seus filhos sozinhas: *“fazem o serviço do homem e da mulher”*.

Algumas das moças Truká foram impactadas pela presença do contingente do exército, isso aumentou o nível de prostituição como ocorre em contextos social, econômico e cultural vulneráveis.

*As índias foram se tocando, pautaram, conversaram e resolveram isso. A gente sempre orientou... as meninas que não eram do movimento não*

*estavam nem aí... muitas tornaram-se mães solteiras... com HIV... drogas.*  
(Jurema, professora da OPIT).

#### **4 JUSTIÇA AMBIENTAL: ÁGUAS DO RIO, SANGUE TRUKÁ**

Na tentativa de mitigar os conflitos surgidos com a transposição do rio, o governo realizou ações paliativas, como cursos e oficinas sobre meio ambiente, que não obtiveram resultados, pois não são utilizadas pelos profissionais na educação ou na saúde.

Não há políticas voltadas para os jovens, principalmente em temas fundamentais como sexualidade, alcoolismo (cujo meio tem venda proibida nas aldeias) e drogas, embora haja operações policiais nas áreas de cultivo de maconha.

Atuar no teatro possibilitou o envolvimento político dos jovens, tanto que estão criando um grupo voltado para a prática política, uma vez que as lideranças estão envelhecendo e precisam dar continuidade à resistência.

Para os jovens, o entendimento da preservação ambiental passa pelo descarte adequado do lixo na aldeia, a forma de criação de animais domésticos e limpeza do ambiente em que vivem. O entendimento da ecologia contempla a preservação, além do convívio com a natureza.

*Tem gente que desmata só por desmatar, e a gente tem que preservar, porque a gente é uma aldeia. Como a gente vai mostrar a cultura que a gente vive se não tem nada para mostrar?* (Barauna).

Barauna conta que o grupo de teatro realizou peças sobre o lixo na comunidade como um alerta para a reflexão sobre o tema.

*Aqui não é igual na cidade onde passa o caminhão fazendo a coleta de lixo. Daí o pessoal varre e faz o quê? Joga pra lá. Alguns queimam, outros não. E isso afeta a aldeia, o rio, só poluindo o meio ambiente.*

Mulungu concorda: *“devia ter coleta de lixo e não tem, mas as lideranças deveriam ver isso e a prefeitura também, mas não ligam”*.

Depois de sete anos de luta, Mulungu acredita que o povo *“acostumou porque tem gente que nem fala mais da transposição”*. Continua:

*Mas acho que isso vai prejudicar os índios, não só os índios como o povo da cidade. Muita gente da cidade é a favor da obra porque tem raiva dos*



*índios e acha que vai prejudicar só aos índios. Quando eu estudava, cheguei a brigar com meninos na escola porque eu detestava quando falavam mal dos índios. Falavam que os índios queriam ser os donos das coisas, queriam mandar no que não era deles. Eu tinha uma professora que odiava os índios porque tomaram as terras dela. Ela olhava pra gente e dizia: “eu tenho ódio dos índios”. Fizemos um abaixo assinado e tiramos ela da escola.*

De acordo com Mulungu, as desvantagens da transposição seriam muitas: “esses posseiros criticam os índios, porque a vantagem é que vai ter indenização para os índios... vai ter um lugar certo para ficar só os índios. Essas pessoas que não são índios vão ficar fora. A desvantagem será não morar mais perto do rio, isso é uma desvantagem para a gente porque o rio é um tesouro para a gente, os índios que sempre conviveram aqui, sempre estiveram em contato com a natureza.”

Porém a conexão entre índio e natureza vai mais além, como explica Maurilio:

Com a transposição do Rio São Francisco, o rio chamado “rio pequeno” poderá sumir. Ela transformará essa perna de rio, deixará de ser rio pequeno e a gente ficará sem essa água. Porque essa água será exatamente a que vai entrar no canal. Então, para nós isso é um grande impacto por causa dos encantos de luz. É muito fácil dizer: ‘Vocês agora vão ter que sair de Assunção, vão ter que ir para outro lugar’. Mas não sabem que é isso que faz a gente permanecer na luta, acreditar na própria luta por causa dos Encantos de Luz, porque sabemos que se a gente sair daqui, se a gente mudar, o Encanto não se muda. Então a gente sofre por isso. Podem tirar, podemos sair daqui para outro lugar, mas o Encanto permanece no território. Um território com sabedoria. Então se a gente perde a água com a transposição, essa água que chamamos de rio pequeno, perderemos o Encanto. Ele deixa de existir. Para nós o Encanto é aquilo que a gente vive. Aquilo que dá bom resultado para nós: as águas. As águas do Velho Chico são encantadas pra nós, elas têm poder. É muito fácil ir para lá e não ser mais índio. Que ligação terei com a sabedoria da minha terra, do meu povo? Qual a sabedoria que eu terei dos meus antepassados? Que raiz em mim brotará? Raízes novas. A gente perderá de qualquer maneira. Nós podemos sair, como qualquer povo, para outro lugar, mas o Encanto não. E não é só a transposição, também pensam em fazer uma usina nuclear perto da gente e isso incomoda muito, isso nos afeta, além de afetar a mãe natureza, nos afeta profundamente. Porque a gente zela, cuida, pensa na sobrevivência, pois é de onde nós tiramos nosso pão de cada dia, é onde nossos mais velhos pescam, onde nossos pais molham a terra, a plantação com aquilo, com aquela beleza. Talvez a gente deixasse até de existir se fizerem isso. Se tiram as águas da

gente, daqui há pouco dirão: ‘\_Ah, mas não vai tirar tudo’. O São Francisco, olhando pro rio pequeno, fazer uma barragem, vão transportar ele, então vai ser muito difícil pra gente. Se o poder público pensasse na revitalização do rio São Francisco, para depois pensar na transposição... Porque até hoje temos pessoas muito iludidas: ‘Ah, que a água vai passar no meu terreno e que eu vou ter direito à água’. Se engana, não vai passar coisa alguma. Vai lá ver se a torneira dele consegue pingar uma vez ao dia. Porque essa obra é para grandes empreendimentos, para outras coisas, é uma máfia, melhor dizendo. Porque esse pessoal nunca morreu de sede, os que estão nos estados da Paraíba, do Piauí nunca tiveram ligação com o rio. E aí entra um governo e acha que está fazendo uma melhoria, mas não está. Quando terminar, se sair a transposição, se sair água e tiver um morador na caatinga e ele vir que seu animal precisa de água, sua família precisa de água para plantar e ele ver que não consegue, isso vira guerra. Ora, ver a água passar no terreiro de sua casa e saber que não pode pegar aquela água para beber, para dar ao animal, para plantar. Porque a finalidade do governo não é o sertanejo plantar. Tem um outro pensar. Tem tanta gente de comunidades que pensa que vai chegar água pra eles. A gente ficaria feliz se chegasse água para essas pessoas, mas, ao contrário, isso será um sofrimento. Para nós é como se tirasse uma criança do peito da mãe. Estão tirando a água e a gente prejudica toda vivência dos Encantados de Luz. Podemos ser índios em qualquer lugar, mas aí nós perdemos um pouco a nossa força, perdermos nosso espírito de lutador, de guerreiro porque talvez os encantos não possam nos acompanhar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A juventude Truká faz sua aparição na cena política em 2007. A partir desse momento, sentiu a necessidade de criar um movimento coletivo que permitisse construir uma identidade indígena diretamente ligada à terra, à natureza, ao sobrenatural e ao rio.

Primeiramente, tiveram que convencer “os mais velhos” que possuíam uma sabedoria, e assim, todo o povo passou a acreditar na juventude.

Podemos observar que, para os jovens Truká, ser índio baseia-se no respeito à natureza e que, o processo de construção dessa identidade adquiriu uma conotação política. Para eles, a transposição do São Francisco representa uma violência porque está “levando”, “tomando” e “dividindo” o rio. Os jovens estão conscientes do impacto das obras sobre as aldeias e os habitantes, por isso são

contrários, embora lutem para que as promessas de melhoria feitas para seu povo sejam cumpridas. É pela atuação no teatro que exprimem seus anseios.

Tanto a percepção de suas especificidades culturais, quanto o desejo de preservá-las é resultado do esforço da OJIT e da participação nos grupos de professores e do teatro.

Para as moças, fica a tarefa árdua de conquistar espaço nas lideranças, onde já são a maioria, e de romper com os padrões tradicionais de gênero que limitam sua participação política e comunitária, porque não desejam permanecer no segundo plano.

Entre conflitos e negociações, vai se desenrolando a convivência entre os mais velhos e os jovens, entre os homens e as mulheres, novos personagens são forjados, novas lutas e novas demandas surgem tentando superar as desigualdades entre os gêneros e as gerações.

“Caretice”, preconceito, machismo, atraso, é como elas descrevem as atitudes dos rapazes, ainda predominante nas aldeias. Contudo os papéis de gênero e as relações entre os sexos começam a se transformar, ainda bem devagar, a fim de superar as assimetrias que tanto incomodam as jovens protagonistas. Atribuímos a sua participação ativa no movimento das Retomadas, contra a transposição e na luta pela manutenção da sua cultural, por meio do grupo de teatro, uma das razões para essa mudança.

Percebemos que elas possuem uma visão positiva sobre si mesmas, acreditam ter mais chances e oportunidades porque sabem lutar por isso, no seu cotidiano intenso, dividido em múltiplas atividades. O desejo recorrente é ampliar os horizontes por meio do estudo fora das aldeias, mas retornar à comunidade para atuar como profissional. Tal qual as moças da cidade, almejam independência e profissionalização, sem desejar romper com o local e a comunidade de origem, porque reconhecem e preservam sua condição de Truká e lutam por mantê-la. Querem ser mulheres Truká, mas sem as limitações ou amarras do passado tradicional. Elas têm tudo para conquistar esse objetivo. Melhor seria se houvesse políticas voltadas para a juventude que impulsionassem toda essa energia na direção da inovação, dando vazão à criatividade das novas gerações. Lamentavelmente, não há.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, Mércia Rejane Rangel. *Descobrimdo e recebendo heranças: as lideranças Truká*. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, RJ, 2005.

GARCIA, L.; WANDERLEY, M. M.; GIOVANNINI Jr., O. *From enchanted waters to the waters of illusion: the transposition case of the São Francisco River*. Rockville: Global South Press, 2017.

KEELER, Ward. Speaking of Gender in Java. In: ATKINSON, Jane; ERRINGTON, Shelly (Ed.) *Power and difference: gender in Island Southeast Asia*. Stanford: Stanford University Press, 1990.

LASMAR, Cristiane. Mulheres indígenas: representações. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 7, n. 1, 1999.

MOORE, Henrietta. Understanding sex and gender. In: INGOLD, Tim. (Ed.) *Companion encyclopedia of Anthropology*. Londres: Routledge, 1997.

ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS TRUKÁ (OPIT). *No reino da Assunção, reina Truká*. Belo Horizonte: FALE/UFGM; SECAD/MEC, 2007.

STRATHERN, Marilyn. *Dealing with inequality: analyzing gender relations in Melanesia and beyond*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

TAUSSIG, Michel. *Xamanismo, colonialismo e o homem selvagem*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1993.

### Sobre a autora:

**Loreley Gomes Garcia:** Doutora em Sociologia. Professora Titular da Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Departamento de Ciências Sociais (PPGS/UFPB). **E-mail:** loreleygg@gmail.com

Recebido em 17 de março de 2018

Aprovado para publicação em 14 de junho de 2018



escritos  
indígenas

# Reserva de Caarapó a partir do confinamento e superposição de comunidades e implantação de políticas públicas assimilacionistas e as tentativas passadas e atuais de retekoharizar o espaço

Elemir Soare Martins<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v18i36.501>

## 1 INTRODUÇÃO

Sou um fruto do reservamento durante o esbulho que houve entre 1915 e 1928, projetado pelo Estado brasileiro e consolidado pelo SPI. Sou um pesquisador dedicado sobre a história silenciada sobre a reserva Te'ýikue, Caarapó, MS, nasci com o fruto de casamento Interétnico ocorrido durante a construção de identidade Guarani Nhandeva e Guarani e Kaiowá; aqui não cabe discutir toda a trajetória que houve até chegar à atualidade. Entretanto, considero-me com toda influência do *teko*, língua, crença e costume dos Guarani Nhandeva e dos Kaiowá um Guarani/Kaiowá<sup>2</sup>.

O artigo é um fruto de análise feito por mim durante três anos na minha graduação em área de Ciências Humanas, entre 2012 e 2015, construía-se em constante reflexão sobre minha própria desconstrução de pensamento colonial e olhar confinado, o diálogo que eu mantive com a minha vó Laureana Escobar, Florêncio Barbosa, Lídio Sanches e os demais rezadores que encontrei no Seminário, no Congresso, na *Aty Guasu*, Encontro de Professores. Conversávamos sobre várias histórias do meu povo, porém o que me chamou atenção nesse diálogo foi a

---

<sup>1</sup> Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.

<sup>2</sup> Os meus pais, ao longo do casamento e vivência, trocaram saberes, costumes, línguas, jeito de ser, um com outro, por isso, no entanto, demonstraram-me uma mistura que houve. Tanto que, quando estou no meio dos Guarani, eu consigo dialogar de uma forma que a pessoa não percebe que sou Kaiowá, por exemplo, quando utilizo uma linguagem metafórica, o mesmo acontece quando estou no meio dos Kaiowá. Cabe a nós pesquisadores, aprofundarmos mais o nosso estudo além do senso-comum para romper o preconceito que existe entre indígenas sobre a sua identidade.

consciência histórica dos indígenas sobre o conceito da reserva e do processo de mudança acelerada cultural, também sobre confinamento e superposição de comunidades e implantação de políticas públicas assimilacionistas. Durante toda minha graduação, refleti sobre meu próprio processo histórico na reserva e sobre o meu papel enquanto jovem pesquisador, pai, professor e protetor da minha cultura, religião e saberes. Percebi que há possibilidade de retomar o coletivo, a espiritualidade, buscando-se, assim, em retomar sua autonomia.

Essa reflexão e a minha preocupação surgiu, porque vejo a dificuldade de professor indígena abordar a história indígena numa sala de aula e na discussão no seminário, com pouca compreensão sobre o que o Cavalcante (2011), num artigo com título “Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa”, já discute qual possibilidade de buscar aperfeiçoamento no ensino de uma história negada. O professor argumenta quando um pesquisador se dedica à pesquisa; isso poderá contribuir na reflexão mais positiva para Ciências Humanas e Sociais.

Não há dúvida, no entanto, de que um pesquisador indígena que se dedica à história de sua própria etnia está em condições muito mais favoráveis do que a maioria dos outros pesquisadores para analisar a história desse povo, sobretudo a partir de uma perspectivaêmica. Nesse sentido, tudo indica que logo se terá acesso a trabalhos com uma perspectiva renovada e rica, especialmente para os povos indígenas. (CAVALCANTE, 2011, p. 358).

Podemos notar que o nosso trabalho requer muita pesquisa, atenção e leitura atenciosa ao que diz a produção ocidental sobre indígena e sobre sua própria história social. Até porque, na maioria das vezes, alguns acadêmicos indígenas acham que, por serem indígenas, estão produzindo uma história verdadeira ou história definitiva. Sobre isso, Cavalcante argumenta que

Desde que os historiadores sepultaram os pressupostos da escola histórica ou metódica, é praticamente unânime entre as várias correntes da historiografia a ideia de que o pesquisador exerce papel ativo e, portanto, subjetivo na produção do conhecimento histórico. Diante disso, não se deve cair na tentação de considerar uma história indígena produzida por indígena como “a verdade” ou uma história definitiva, nem tampouco como uma história automaticamente melhor do que as outras. (CAVALCANTE, 2011, p. 358).

Ao longo da minha reflexão na produção de redação no presente trabalho, tentarei refletir sobre as transformações no espaço e na sociedade dos Kaiowá

da Te'yikue, salientando que meu papel social é de pesquisador tentando entender a configuração da reserva e da construção da minha própria identidade, no município de Caarapó, MS.

O trabalho também reflete sobre as transformações no espaço e na sociedade dos Kaiowá de Te'yikue, no município de Caarapó, MS. Quando da demarcação da reserva em 1924, já vivia no local uma parentela, que, ao longo das décadas seguintes, passou a compartilhar o espaço da reserva com outras parentelas, oriundas de comunidades que foram deslocadas de seus territórios de ocupação tradicional. Na reserva, ocorreu a atuação dos órgãos públicos e da sociedade civil, orientados para a transformação do modo de ser indígena. Aos poucos, foi surgindo uma nova configuração. É sobre esse percurso de transformação que o artigo pretende refletir. Inicialmente partimos dos procedimentos envolvendo a criação e a implantação da reserva enquanto um sistema sócio-político, organizado como um projeto de Estado para as sociedades indígenas. Reflete também sobre o modo como os indígenas foram forçados a se submeterem a esse sistema imposto e como reagiram de diversas formas. A reserva e o sistema sócio-político aí instituído, cumpriram, em linhas gerais, o propósito de conformar os indígenas a esse cerceamento territorial até o final do século XX, quando vários grupos começaram a se organizar, a partir da reserva, para reocuparem seus territórios, como aconteceu, por exemplo, com *Jarará* (1986), *Taquara* (1999). Km 20 (1999), *Guyra Roka* (1999) e, finalmente, várias ocupações no entorno da reserva de Caarapó (a partir de 2013). O movimento de parentelas no sentido de saírem da reserva e tentarem reocupar antigos *tekoha* é aqui denominado de *retekorização*, e implica recompor coletivos, ativando vínculos de sociabilidade entre famílias e também com os espaços de ocupação tradicional.

## **2 BREVE HISTÓRICO AUTOETNOGRÁFICA DA MINHA TRAJETÓRIA NA RESERVA TEKOKHA TE'YIKUE E DA TENTATIVA DE SUPERAR O RESERVAMENTO EM CAARAPÓ**

*Quando o mundo estiver unido na busca do conhecimento, e não mais lutando por dinheiro e poder, então nossa sociedade poderá enfim evoluir a um novo nível. (Norbert Elias).*

Meu nome é Elemir, sou da etnia Guarani/Kaiowá, nascido na reserva indígena Te'yikue, no município de Caarapó, no Estado de Mato Grosso do Sul,



localizada a 15 km da cidade. Comecei a minha vida adulta muito cedo, até porque a condição financeira familiar me obrigava. Lembrando que aqui vou destacar minha trajetória mais relevante com intuito de discutir o objetivo principal do texto, todavia, logo na próxima pesquisa estarei relatando mais detalhadamente. Na minha infância, eu tinha muito temor pelos meus pais, sempre procurei fazer os meus afazeres para que o espírito de preguiça não venha roubar minha juventude<sup>3</sup>. Sempre procurei ouvir e respeitar os mais velhos (*os ñanderu e as ñandesy, os sábios e as sabias dos tekoha*). Eles sempre me passaram do respeito que eu tenho que ter pela natureza, no *Tupã*, com as pessoas, com os *jara* do cosmo e com a nossa espiritualidade.

Comecei a estudar na escola indígena e com o professor indígena, em 1997; quando a educação escolar indígena estava numa construção em *Te'yikue*, iniciou-se com grande preocupação sobre o reavivamento educação indígena, para tornar mais facilitada pedagogicamente à comunidade a importância dos saberes indígenas na reserva e, conseqüentemente, preocupar-se com seus saberes, identidade, cultura e religião, com intuito de proporcionar uma nova forma de lutar contra imposição da cultura ocidental à cultura indígena. De todo modo, estava na tentativa do que chamamos hoje em dia de educação escolar indígena diferenciada, bilíngue, intercultural, comunitária etc. Em sua brilhante reflexão na sua dissertação de mestrado, Eliel Benites (2014) argumentava que “a visão fundamentada na crítica à perspectiva tradicional da cultura e à interculturalidade, por abordarem esses elementos a partir da visão eurocêntrica, tem por objetivo legitimar, historicamente, a relação cultural que produz o estereótipo da diferença, como, por exemplo, a naturalização da inferioridade dos grupos étnicos” (BENITES, E., 2014, p. 50).

A escola onde estudei chamava-se Bocaja, hoje conhecida por esse nome, é uma região formada pela etnia Guarani Nhandeva; muitos Kaiowá denominam esse lugar só de Guarani. Porém, durante a formação, teve casamento interétnico<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> A minha vó Laureana Escobar de 80 anos falava para mim que, caso eu seguisse essas orientações eu poderia ter mais créditos com os jaras do cosmo. Toda vez que eu rogar por algo positivo, eu poderei obter êxito, porém isso requer constante vigilância.

<sup>4</sup> Durante a construção social da região Bocaja, esta sofreu muita imposição do sistema kaiowá, nesta época muita família não tinha vínculo com a política e com os sistemas da reserva, tanto que nunca teve um “capitão” guarani, sempre manteve conflito constante, no entanto, achou-se

Era uma escola feito de sapé. Nessa época, foi construída através do trabalho coletivo, na língua guarani denominado de *puxerõ* (trabalho coletivo ou de trabalho de reciprocidade). Esse trabalho foi muito praticado pelos homens indígenas antes de sair ao trabalho na usina no corte de cana-de-açúcar, o qual influenciou muito da desmontagem do bom viver e do sistema social tradicional indígena.

Retoma-se a discussão de Eliel Benites (2014) sobre a visão relativa ao sistema tradicional ou na perspectiva tradicional, sendo assim, trazer à tona o que, na atualidade, é chamado por muitos pesquisadores de interculturalidade. Praticava-se na escola na qual estudei a tentativa de ofertar-me a educação de qualidade. O professor nos alfabetizou na língua materna; na continuidade da nossa aprendizagem, ele se esforçava por mostrar também a importância de aprendermos a língua dominante (português); convenhamos que para mim não foi possível tão cedo. Alguns conseguiram aprender o que foi trabalhado repentinamente. Digo o porquê não ter sido possível para mim, até porque os meus pais e a minha família debochavam da forma que eu tentava falar; no entanto eu percebi que não era importante eu me esforçar em falar, por isso, optei por investir na minha língua materna.

Lembro-me quando os *makateros karai*<sup>5</sup> chegavam na nossa casa, eu me escondia embaixo da cama, o medo e o timidez tomavam conta de mim, embora pudesse parecer bobagem, mas era coisa de criança mesmo, a presença desses *karai* no nosso espaço era aterrorizante.

Sofri preconceito por parte dos parentes indígenas que estudavam naquela época, na escola Missão Caiuá. Nessa escola, eles já estudavam com uma pedagoga e alguns evangelistas indígenas, por isso mesmo, facilitaram muito as aprendizagens das crianças, tendo em vista que o meu professor era leigo, mas já estava participando da discussão para cursar o Curso Normal Médio, o *Àra Vera*. Mesmo com tanta dificuldade, eu me esforçava muito para superar as minhas dificuldades, sonhava muito em tornar-me um aluno indígena letrado.

---

uma possível estratégia, isso ocorreu quando houve casamento entre duas etnias diferentes. Aqui por enquanto sem a data certa que ocorreu, mas, na próxima pesquisa, estarei retomando de novo e discutindo a temporalidade certa.

<sup>5</sup> Chamavam-se os comerciantes que entraram na reserva para vender carne bovina, suína, alguns mantimentos de extrema importância para algumas famílias que tinham mais condições.

Assim, me esforcei para terminar meus estudos no ensino fundamental e médio. Durante todo esse processo educacional, nunca me preocupei em conhecer a minha realidade. Vale lembrar que os meus professores indígenas estavam num processo de medo e de confinamento de sonho e pedagógico escolar indígena. Por isso, não se abordava a nossa realidade histórica, vivenciando, assim, tão pouco a consciência histórica.

Saí da escola no último ano de Ensino Médio para trabalhar na Usina Nova América; durante 2 anos, eu estive distante, fazendo trabalho de diária pelas fazendas vizinhas, a dificuldade financeira nessa época foi um desafio para o meus pais. Contudo no trabalho do corte de cana-de-açúcar durante seis meses, comecei a perceber o difícil caminho de sobrevivência dos homens indígenas.

Numa conversa com alguns Kaiowás, questionei-os sobre o sonho e plano para a vida futura, portanto a maioria me respondeu que a reserva nunca irá suprir as necessidades das famílias indígenas, eles afirmaram que os homens indígenas estão destinados a esse tipo de trabalho. Vejo que eles queriam esquecer a triste realidade que seus antepassados viveram, optaram em se acomodar e aceitar suas minoridades.

Por me preocupar sobre a triste realidade dos meus parentes indígenas da Te'yikue, procurei fazer vestibular no Teko Arandu, em 2012, e consegui ser aprovado; no entanto escolhi a área de Humanas para tentar refletir e buscar possibilidade de entender a minha realidade e, depois, para entender a realidade de algumas famílias tradicionais que estudei durante a minha graduação, sonhando com as tentativas passadas e atuais de retekoharizar o espaço. Isso pareceu-me no princípio do meu estudo algo impossível, mas depois que comecei a me aprofundar na pesquisa e na leitura teórica de alguns autores que dedicaram seus estudos sobre as questões indígenas, entre os quais estão Brand (1993; 2004), Pereira (2004), Bonin (2007), Pimentel (2012) e Tônico Benites (2009; 2014), comecei acreditar nesse sonho, não pensar uma reserva como ilha, lugar que estava distante das demais saberes indígenas, mas pensar como laboratório de conhecimento para indígena e com indígena.

O trabalho, no entanto, será uma parte do meu trabalho de pesquisa de conclusão de curso na Faculdade Intercultural Indígena – Universidade Federal da Grande Dourados FAIND-UFGD em 2017, na área de Ciências Humanas.

### **3 BREVE HISTÓRICO DO TEKOKHA TE'YIKUE E DA IMPLANTAÇÃO DA RESERVA DE CAARAPÓ**

O presente tópico apresenta uma caracterização histórica do tekoha Te'yikue, em especial, sua configuração social antes da demarcação da reserva, que contemplou apenas parte do território de ocupação tradicional. Isto ocorreu porque, em 1924, quando se deu a demarcação da reserva, o SPI não adotava procedimentos de identificação dos espaços de ocupação tradicional indígena, sendo que a demarcação se constituía em procedimento administrativo sem a necessária participação indígena.

A reserva indígena Te'yikue de Caarapó, com 3.600 hectares, foi demarcada, em 20 de novembro de 1924, pelo Decreto da Presidência da República. A história da reserva indígena Te'yikue teve o mesmo resultado de confinamento das demais reservas demarcadas pelo SPI entre 1915 e 1928, pelo Decreto da Presidência da República, com áreas que não passavam de 3.600 hectares, um retângulo de quatro quilômetros por nove, denominado de Posto Indígena José Bonifácio.

O aumento numérico da população é explicado pelo nascimento de novos membros e pela vinda de novos moradores de antigas aldeias tradicionais que foram expulsos de suas terras para a abertura de fazendas. É importante destacar que era comum, no período, as reservas receberem indígenas que eram expulsos de seus *tekoha*.

O confinamento ou a acomodação compulsória ocasionado aos povos Guarani e Kaiowá dessa região se intensificou a partir da década de 1950, provocando uma superpopulação e sobreposição de famílias extensas na terra indígena Te'yikue. O povoamento dessa região, somado ao extrativismo da madeira e a intensificação das atividades agropecuárias, mais especificamente nas décadas de 60 e 70, provocaram a degradação ambiental, o enfraquecimento do solo e a troca de vegetação nativa por uma vegetação exótica (colonião e braquiária) nas terras indígenas demarcadas. Esses e outros fatores impossibilitaram as práticas culturais e religiosas dos povos guarani e Kaiowá, em especial, o plantio tradicional das roças, gerando dificuldades na produção de alimentos na aldeia e nas práticas dos rituais.

O nome da reserva indígena *Te'yikue* é a junção de *ñe'ẽ Te'ýi*, que significa família composta por crianças, jovens, anciãs, sábios, sábias, parteiras, *ñanderu*,

*ñandesy*, homem e mulher e *kue* como sufixo da palavra para indicar o passado, ou aquilo que já foi, podendo ser traduzido como aldeia antiga. Os mais velhos da aldeia, contam que esse lugar sempre foi um *tekoha tee* dos indígenas, onde existia *te'ýi* organizada em uma *óga kapi'i* ou *óga jekutu* (casa feita de sapé), onde o rezador morava e rezava, havendo assim, uma intervenção política e religiosa conforme a orientação do *Tupã Guasu*.

Quando o engenheiro esteve por aqui para delimitar a terra, ouviu de muitos indígenas a palavra *te'ýi*. Durante a minha pesquisa, tive a oportunidade de ouvir muitas histórias e conselhos dos mais velhos, que falaram para mim da importância de repassar pelo menos uma pequena parte para as crianças saberem como era a vida dos parentes antigamente.

Em certo momento veio uma epidemia que dizimou todos os moradores desta aldeia. Outra versão afirma que um *Ñanderu* (“nosso pai”, cacique ou rezador) rival mandou um feitiço do mal para aquele cacique, como forma de teste, porque havia disputa entre os dois. Em tal circunstância, um dos caciques não era muito preparado e deixou escapar o feitiço do controle, espalhando doença em toda aldeia por muito tempo e, conseqüentemente, dizimando a população. Muito tempo se passou e ninguém se atrevia a entrar nessa aldeia com medo da doença e, por isto, o lugar foi chamado de “lugar onde o *Te'ýi* morou”. Passaram-se vários anos para retornar outros moradores e repovoar o lugar. (BENITES, 2014, p. 42).

Durante a minha pesquisa, muitos relatos que eu ouvi condizem um pouco com o relato do autor supracitado. Uma Kaiowá de 80 anos, que pediu para que o nome não fosse divulgado, salientou que essa aldeia sempre foi dos indígenas.

Che mixĩ guive voi, ahendu va'ekue che maxu ha ituja vevagui ko jaikoha ñande mba'eha vointe. Heta araka'e oi ka'aguy, mymba ka'aguy, guyra, pira. Uperõ ahai kuaa rire ra'e, heta jehai pyre ajapo ramo'ã raka'e. Soke areko ko'angaite peve che akãpe pe ñemombe'upy. Upeagui ko'anga hina ambohasa ndeve. (Fala colhida durante pesquisa de campo em outubro de 2013).

**Tradução:** Desde pequeno eu ouvia da minha vó e dos mais velhos que esse lugar onde estamos morando era nosso mesmo. Tinha muito mato, animais silvestres, pássaros, peixes. Nesta época se eu soubesse escrever eu escreveria muita história e relatos. Contudo eu tenho até hoje na minha memória essa história. Por isso estou passando a você agora.

Conforme o relato, naquela época, poucas pessoas moravam na aldeia, tudo era mato fechado, com muita caça, pesca e frutas nativas. Nesse relato,

percebemos a importância da figura do mais velho para passar a história da aldeia e saberes indígenas ao mais novo ou para família. Nos dias atuais, temos que ouvir todas as histórias que os mais velhos contam, como ela mesma afirmou “*hoje em dia quase não tem mais pessoa que sabe a história, porque muitos já morreram e algumas pessoas não procuraram saber com essas que já foram*” (fala de uma senhora Guarani Nhandeva de 77 anos, fala colhida durante a pesquisa de campo em 2016).

Segundo a Kaiowá, havia muito respeito e união entre os indígenas, o trabalho era tudo na base da coletividade. Quando um grupo familiar indígena ia fazer roça, os trabalhos eram em mutirão ou *puxerõ* (trabalho coletivo). Todas as funções de trabalho (carpir, arrancar toco, queimar madeira, plantar etc.) são divididas.

Os meninos e as meninas seguiam a tradição de sua cultura e eram ensinados pelos pais conforme a orientações dos xamãs. Toda noite, os rezadores se reuniam na casa do seu compadre para rezar.

Hoje em dia, os indígenas dependem de políticas compensatórias (cestas básicas) do Governo (do Estado) para sobreviver. Essa realidade provoca a saída massiva dos homens da reserva para trabalhar nas usinas de álcool. O trabalho na Usina Nova América garante a subsistência da família, porém o afastamento do homem tem gerado inúmeras dificuldades no seio familiar, dentre elas a sobrecarga de trabalho para as mulheres e na educação dos filhos e filhas, assim o papel dos *ñanderu* no seio familiar foi esquecido.

As principais atividades econômicas estão relacionadas à agricultura familiar, “bicos” nas fazendas circunvizinhas da aldeia e o trabalho assalariado na Usina Nova América. Em decorrência do baixo nível de escolarização e pouco preparo para o mundo do trabalho em setores especializados, a maioria dos empregos ofertados estão relacionados basicamente aos serviços braçais, como o plantio, manutenção e corte da cana-de-açúcar.

As famílias que procuram sobreviver através da agricultura familiar vêm passando por algumas dificuldades, pois o solo tem perdido seus nutrientes em decorrência do constante uso do solo e das queimadas. Como resultado de anos de exploração, a terra acaba tendo pouca produtividade agrícola.

Outro fato que implica diretamente na produção é a falta de rezadores para orientar os agricultores no controle de pragas, pois o ritual serve para afastar

grande infestação de formigueiros existentes na aldeia. Tal ocorrência, segundo relatos oral dos próprios moradores, acontece porque a reserva não é seu lugar, também não será um lugar para manter o *teko*.

Embora o trabalho realizado nas usinas de álcool e açúcar não seja o esperado, haja vista o alto nível de esforço físico empregado durante as horas trabalhadas, é através desse emprego que boa parte das famílias têm acesso aos bens de consumo. É visível a crescente aquisição de móveis e eletrodomésticos como: TVs, máquina de lavar roupa, celulares, motos, automóveis entre outros bens. O uso do aparelho de TV está presente nas casas de muitas famílias.

Apesar da difusão e acesso aos meios de comunicação, ainda boa parte da população que reside na aldeia Te'yikue não possui tal aparelho. Essa questão é reflexo do nível econômico das famílias e do crescente número de pessoas que se convertem a doutrinas religiosas que não permitem o uso de TV nas suas residências. O Pastor ressalta que a TV traz maldição para o lar e família.

É necessário destacar que, desde a chegada da igreja pentecostal Deus é Amor, em 1924, tem crescido o número de pessoas que começaram a frequentar a igreja, porém, ao longo dos meses, muitos acabam abandonando a religião. No início era usado lamparina para fazer o culto, a casa era ramada, construída com a ajuda dos próprios fieis. Nessa época, não havia caixa de som nem microfone.

O uso de inúmeros aparelhos eletrônicos só foi possível graças à expansão da rede de energia elétrica na aldeia, que antes se limitava a um reduzido número de famílias. Com o Projeto Luz Para Todos, alavancado principalmente a partir do ano de 2005, praticamente todas as famílias foram atendidas com a eletricidade, e inúmeros aparelhos foram sendo adquiridos. As igrejas ganharam mais força, pois compraram caixa de som, microfone e boa iluminação no seu interior. Com os investimentos de novos equipamentos e a construção de igrejas, o papel de *ñanderu* sofreu muitas transformações. O *ñanderu*, que era chefe de parentela, referência religiosa e política, passou a dividir prestígio com os pastores e o capitão.

Na comunidade, há um Templo da Igreja Deus é Amor, uma das maiores da aldeia, há também na Região Bocaja, I Igreja de Deus Pentecostal, porém é um templo pequeno.

No ano de 2013, teve a primeira retomada em Te'yikue, houve assassinato do indígena, Denilson Barbosa, no dia 17 de fevereiro de 2013, desencadeou a

ocupação da fazenda do senhor Orlandino Carneiro Gonçalves, localizada no município de Caarapó, por cerca de 200 indígenas (MARTINS, 2015, p. 163). Percebi, então, as funções e atuações dos xamãs ou *ñanderu* e as *ñandesy* nos *tekoha* eram vistas com o maior prestígio, porque ambos impediam a ação dos espíritos maus para desestruturar e romper a luta coletiva nesse local.

#### **4 A LIDERANÇA TRADICIONAL: SUAS CARACTERÍSTICAS, SUAS FUNÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DE ASSENTAMENTO**

As lideranças tradicionais, chamadas pela maioria dos Guarani e Kaiowá de *ñanderu* e as *ñandesy*, são os pilares da cultura. Essas pessoas conseguem manter, através dos rituais de xamanismo, uma relação suficientemente próxima com as divindades. O *ñembo'e* (rezas) e *jehovassa* (bênçãos) têm poder profilático e fertilizante. Serve de cura para doenças, como por exemplo, dor de cabeça forte, feridas incuráveis, picada de cobra, alma perturbada etc. Ao nascerem as crianças, havia o batismo com *ñanderu*, havia um processo de preparação com os pais da criança, e o rezador dava a sua orientação e várias regras para mulher; destaco que uma das regras era não deixar que qualquer pessoa o visse antes de sete dias. A mulher deve permanecer dentro de casa, pois, assim, nenhum espírito do mal se aproximará dela e do bebê.

As funções e atuações dos xamãs ou *ñanderu* e as *ñandesy* nos *tekoha* eram e ainda são vistas com o maior prestígio, porque ambos impediam a ação dos espíritos maus para desestruturar e romper a religião indígena.

Segundo Florêncio Barbosa, os rezadores se reúnem e fazem o *jehovasa*, os rezadores perguntam se alguém está sentindo algum problema de saúde, se alguém estiver doente, imediatamente já é levado dentro da casa para falar particularmente com rezador e para depois receber, durante alguns minutos, um ritual específico para o problema. Continuando o procedimento, se faz uma reza bem forte para espantar o espírito mal do meio da roda e, assim, conseguir trazer a alegria durante e depois da festa.

O prestígio, no entanto, como se percebe nessa narrativa, baseia-se principalmente nos laços de parentesco por ele estabelecidos positivamente. Incluem-se aí também laços de afinidade política, bem como em sua capacidade de aglutinação por meio de seu papel de aconselhador, mediador e distribuidor de dons,



sabedorias e esperança. É nesses casos que poderia acontecer, por exemplo, a poligamia característica das lideranças no passado. O bom líder precisava ser capaz de planejar para oferecer muitas festas e, nesse caso, conta com o papel da mulher. Se há um bom número de mulheres, pode-se oferecer muita *chicha*. As mulheres indígenas favoreciam o estabelecimento de alianças por intermédio de casamentos. Conforme nosso interlocutor, geralmente na festa havia 90 a 100 pessoas, conforme na leitura do texto de Brand (1997), o número de pessoas na reza era bem elevado.

[...] tinha às vezes cinqüenta, oitenta, cem naquela localidade [...] só os parentage, é combina mais bem [...] por que tem aquele próprio cacique [...] os cacique falava aquilo e falou aquilo e acabou. [...] tinha sessenta, tinha cem, tinha cento e pouco, só grupo de família ali e todos obedecia aquele mais velho, o cacique. É o tronco, né. (BRAND, 1997, p. 230-1).

Percebe-se nessa afirmação do autor, sobre a importância da aproximação e intervenção política dos mais velhos para compactuarem a mesma ideia de boa vivência. A boa vivência acontece porque cada pessoa já conhece os critérios e o sistema da organização do núcleo familiar. Tanto que, quando comete alguns delitos, recebe castigo de acordo com as leis, estabelecidos pelos mais velhos, nesse caso o rezador e demais sábios. Primeiramente recebe *ñembo'e* até amanhecer; ao amanhecer, recebe *ñemoñe'e* para tirar *ñapiraguai* (braveza) (*kondaindai-teko poxy*). Nesse conselho, o sujeito recebe um tipo de terapia espiritual e psicológica, como se redimir perante seus erros, saber respeitar os seus adversários e também para que os espíritos de um bom índio não se distanciem dele.

No *yma guare* sistema de lideranças, a figura principal era o chefe de parentela, sempre é alguém que reza; esse líder possui a capacidade de reunir em torno de si um significativo número de núcleos residenciais de pares (PEREIRA, 2004).

## **5 IMPASSES E ESTRATÉGIAS ATUAIS PARA SUPERAÇÃO DO ESVAZIAMENTO DO PAPEL DAS LIDERANÇAS TRADICIONAIS E RETEKORIZAR OS TEKOKA**

Na busca constante para enfrentar desafios atuais, a reserva Caarapó apresenta vários tipos de estratégias formadas pelos *ñanderu* e pelas *ñandesy* para que possam continuar exercendo suas funções. Observei em algum rezador sobre

suas estratégias históricas; uma das estratégias foi a participação na vida política do município. Lembro que o senhor Hipolito Martins, filho de um ex *yvyra'ija*, candidatou-se para vereador em 1993, com intuito de tentar melhorar a sua comunidade e também criar projeto cultural; assim ele acreditou que os *karai* veriam a importância da cultura dos indígenas. Essa tentativa foi uma tentativa constante para *retekorizar*, isso é recompor coletivos, ativando vínculos de sociabilidade entre famílias e também com os espaços de ocupação tradicional, criando um lugar de esperança, sustentável e de alegria para as crianças, jovens, mulheres.

Assim, no entanto, buscou-se mostrar o valor religioso misturado com a cultura. Vale ressaltar que, naquele tempo, existia um conflito de menoridade em relação aos *ñanderu* e *ñandesy*, a comunidade argumentou que eles eram macumbeiros, por isso o suicídio, a violência e miséria foram chegando às famílias guarani e kaiowá. Mas, como a arma de disfarce como foi supracitada, buscou-se outro lugar para continuar praticando suas práticas rituais, é pertinente ressaltar, por exemplo, quando os indígenas trabalham nas fazendas num trabalho pesado, primeiramente começa o *jehovasa* para que deuses do cosmo possam protegê-los. Para dominar os cavalos, era necessário utilizar-se um tipo de reza, se esse trabalhador não souber, corre risco de não conseguir emprego ou permanecer no trabalho.

Na usina, para conseguir diária boa e não ser picado por cobras e insetos, o rezador leva no bolso um amuleto que se chama “ponde”; primeiramente é necessário fazer-se reza de sete dias, como também respeitar vários tipos de regras, como por exemplo, antes de iniciar sua jornada de trabalho praticar *jehovasa*, respeitar *pyharevegua jara*, *laose jara* e *putu jara*. Assim, os espíritos não deixam qualquer tipo de doença aproximar-se dessa pessoa. Esse rezador que foi muito respeitado no meio da turma de trabalhador, também ensinava às demais pessoas que se interessavam em aprender.

Os homens, ao retornarem à aldeia, continuavam praticando e também repassavam aos filhos esses conhecimentos. Mas, os evangélicos, não concordavam com isso, pregavam que esse tipo de prática não era adequado para vontade de Deus/Jesus Cristo, os crentes iam à usina, disputavam com essas práticas distribuindo votos para conseguir livramentos e prosperidades. Faziam campanha de sete dias, geralmente havia mais ou menos 30 pessoas no culto, fazia no pátio do

alojamento. A campanha poderosa era feita no mato ou no meio dos canaviais. Mesmo assim, alguns procuravam o filho ou o próprio rezador para receber o amuleto e também aprender a reza; só para se ter noção, muitas vezes eram crentes que eram fiéis e tementes a Deus. Lembramos que fazia escondido do seu pastor ou da integrante da igreja nesse lugar, se alguns soubessem correria risco de levar punição e ser julgado pelos próprios patrícios. Os exemplos supracitados demonstram algumas de muitas estratégias que teve para reavivar os rituais sagrados.

No convívio com as lideranças tradicionais (os *ñanderu* e as *ñandsy*), o processo escolar indígena possibilitou aos professores indígenas compreensão maior sobre saberes indígenas, e foi-se criando como fio condutor para uma visão tradicional sobre a educação escolar indígena, numa perspectiva indígena/diferente e positiva sobre um desafio para se ter espaço escola que, historicamente, o Estado criou mecanismo para a desvalorização do jeito Kaiowá e Guarani, como por exemplo, sua identidade, religião, cultura, artes e seus sonhos.

Na aldeia *Cerrito*, no *Mbo'ero*y tava *okara rendy*, município de Eldorado, em 2013, tive a oportunidade de acompanhar o Movimento dos Professores Indígenas, que discutiram para cada vez mais como seriam os espaços de formação específica que, com muita luta, foi assegurado pelas instituições de formação de professores. Os rezadores sempre estiveram participando dos debates, dando sugestões necessárias para a escola ter cara indígena, onde possa respeitar e trabalhar cultura, religião, artes, danças etc.,

No Fórum Indígena da Te'yikue, que acontece anualmente, antes de iniciar a reunião, o rezador começa rezando para que possa trazer sorte e também muitas sabedorias para discutir os problemas sociais. Todos respeitavam, até os crentes entravam na roda para mostrar às autoridades a existência da cultura, para mostrar e saber o que é uma aldeia e a cara da aldeia, mesmo sendo considerada uma reserva.

Na retomada terras tradicionais *Pindo Roky*, *Te'yi Juçu* e recentemente *Tekoha ñandeva*, *kunumi* (2013), foi muita luta para conseguir permanecer nesses *tekoha yma guare* (terra tradicional antiga), mas a melhor parte foi o envolvimento dos rezadores que tanto foram esquecidos pela grande influência das igrejas pentecostais. Nessa luta, todos dependiam deles para ter coragem para enfrentar

os desafios e espíritos maus. Percebe-se, então, que o esvaziamento ocorreu por falta de diálogo entre várias organizações políticas e instituições religiosas. Mesmo com tanto impedimento e a distância, os rezadores sempre mantiveram sua postura estratégica.

Tanto que as pessoas na atualidade estão convencidas de que há possibilidade de tornar reserva num *tekoha*, onde os jovens possam aprender a cultura, sonhar como indígena, viver com reciprocidade entre os pares, também recompor coletivos que durante o processo de expulsão de seus territórios foram desconstruídos, ativando vínculos de sociabilidade entre famílias. Olhando o interior da reserva Te'yikue, percebi isso observando famílias tradicionais, famílias dos xamãs pentecostais, professores evangélicos, alunos evangélicos e não evangélicos,

Quando algumas famílias entram em conflito familiar, os mais velhos chamam todos eles no dia de domingo para almoço ou na parte da tarde. Aproveitam a presença de todos, começam a contar como era a história da família. Nessa ocasião, já aproveitam a referência da atualidade, onde, apesar de tudo, essas famílias de referência se esforçam para melhorar ou recuperar vínculos de sociabilidades entre parentela, e mostrar como seria a ocupação tradicional de uma região geográfico familiar, do jeito indígena, sem prejudicar a terra, os animais, os rios, tendo também um vínculo de respeito aos *jara*. Através da preocupação sobre a perda do bom viver, alguns indígenas estão buscando, mesmo silenciosamente, retekoharizar primeiramente a mente; isso será possível através da orientação xamânica, depois o corpo, enfim depois o *tekoha*, e assim, ofertar uma possibilidade às demais pessoas que, há muito tempo, perderam encanto e respeito pela cultura indígena.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A busca para compreender e conhecer mais sobre a reserva Te'yikue foi uma longa pesquisa de reflexão que fiz durante a minha graduação no Teko Arandu, na área de Ciências Humanas, entre 2012 a 2015, o que me ajudou a refletir sobre a maneira como se deu a construção de uma identidade ocidental pela via do ocultamento dos processos de apropriação cultural de “valores” e das “invenções”. O encobrimento do intenso valor cultural entre indígena Guarani e Kaiowá configura um “roubo de história”. No entanto é pertinente observar que, no Estado de Mato

Grosso do Sul, não foi diferente do que aconteceu nas demais sociedades menos favorecidas, teve roubo da identidade, espiritualidade, território, religião, cultura e a nossa língua indígena.

Mesmo colocando concepção histórica ocidental como centro durante o confinamento, muitas parentelas continuavam acreditando sobre a importância das funções de *ñanderu* e da *ñandesy* como detentores das ciências indígenas. A partir das observações constantes que fiz de diferente família durante a minha pesquisa, consegui perceber o motivo do destekoharização que houve durante a criação da reserva Te'yikue. Como tratei, isso ocorreu por grande influência da política do Estado mediado pelo SPI.

A reserva trouxera e ainda trouxe grande impacto a comunidade indígena. Caso os rezadores, os sábios, as parteiras, raizeiros aceitassem a imposição/ dominação de outra cultura, os jovens não estariam lutando para *retekoharizar* o projeto de área de acomodação do Estado. A comunidade não conseguiria ver a importância da sua cultura, tanto que os direitos conquistados na Carta Magna da Constituição Federal de 1998 foi graças à luta dos povos indígenas, acompanhados e orientados pelos rezadores sonhando que um dia seria possível recuperar o *Teko joja*, *Teko Porã*, *Teko Marangatu*, *Teko Katu*, *Teko py'a guapy*, *Teko mirĩ*, *Teko vy'a*.

Muitas vezes, os *karai* questionam sobre a forma de anseios dos indígenas de resgatar alguns *teko* fundamentais no seu cosmo; mas convém lembrar que isso não partiu de qualquer jeito, existe todo um processo espiritual que vem lá dos deuses do cosmo, os rezadores pedem força e sabedoria para trabalhar de forma objetiva na comunidade. Tendo em vista que *teko karai* já se fez presente desde sua criação, através de reza, consegue identificar quais perigos irão enfrentar numa comunidade e também para expulsar todo perigo que poderá impedir a conquista futura.

As pesquisas foram feitas com minha comunidade da reserva *Te'yikue*, onde continuo pesquisando para o Mestrado, com intuito de ajudar a minha comunidade na orientação para superar o reservamento. Muitos rezadores, como Lidio Sanches, Florêncio Barbosa, Machu Leona etc., trabalham para mostrar que é possível retekoharizar a reserva, onde a escola e lideranças políticas, segundo eles, são imprescindíveis para essa missão. Para a maioria das pessoas, por a reserva ser área de acomodação, não seria possível torná-la um *tekoha* do jeito indígena,

de cultura, de religião, de remédio tradicional, da língua, da poesia, da filosofia um lugar de laboratório de conhecimento indígena. Retekorizar vem contribuindo para romper esse paradigma de que, na reserva, não há mais cultura, de que há possibilidade de chamá-la de um *tekoha* de cultura indígena.

Conforme a minha pesquisa, a maioria das pessoas da comunidade naturalizam a reserva, por isso optaram por desacreditar na proposta dos rezadores e acabam se perdendo nesse sonho de *karai* (homem branco ou cultural ocidental). Falo sonho de *karai*, porque alguns querem falar somente a língua portuguesa, ensinam os seus filhos essa língua e criam preconceito sobre família que tem menos contato com essa língua e, por isso, possui um pouco de dificuldade. Não falo que isso é negativo, seria bom que os indígenas aprendessem a língua dominante, todavia isso tem que ser usado em prol da luta pelos direitos, para divulgar a história. Nesse meio o que tem de ficar claro, como o pilar principal, seria sempre a língua materna (guarani), mas isso não foi possível discutir ao longo do texto.

A reserva, portanto, foi criada com intuito de assimilação. Durante décadas, os indígenas buscaram forma de *retekorizar* o formato do projeto de reserva. Convém ressaltar que *Te'yikue* era um *tekoha*, mas, com modelo adotado pelo SPI, o problema foi se agravando, a reserva, então, recebeu muita gente de vários lugares. Assim gerou-se superposição, foi acirrando conflitos entre várias famílias, os kaiowá nunca aceitaram a presença dos demais parentes. Além da presença de parentelas, é relevante destacar que o cotidiano é marcado pela atuação das agências e políticas de Estado que atuam no seu interior. A ação do SPI na criação dos postos indígenas está associada a uma política de Estado que via, nos Kaiowa e Guarani no sul do então Mato Grosso, indígenas em via de integração e assimilação à sociedade nacional, devido ao alto grau de aculturação provocado pelas relações de trabalho nos ervais da região (SCHADEN, 1974). Os postos indígenas foram pensados como lugares que pudessem acomodar as parentelas kaiowá e guarani, para que as terras locais fossem liberadas para colonização, que visava à expansão das fronteiras agrícolas, precipitando diretamente no território de habitação/organizacional tradicional dos Kaiowá e dos Guarani – *tekoha guasu*.

Em algumas problemáticas, como na produção de algumas genealogias, pude perceber que aconteceram vários casamentos interétnicos, todavia, devido à recorrência da etimologia, do prestígio, da liderança política e da densidade

demográfica kaiowá, os Guarani com quem tive mais relação em campo não recusam o nome “guarani-kaiowa” para descrevê-los, aceita esse tipo de denominação. Já para algumas lideranças kaiowá, pude perceber que fazem uso de termos nominais como “kaiowá/guarani” e “guaranikaiowa” como estratégia para demonstrar uma “totalidade e unidade” das famílias em Te’ýikue; contudo, quando necessário, acionam um conjunto de características para marcar as diferenças, como na realização de rituais, na distinção de como realizam as rezas, e usos de palavras para se referir à mesma coisa, como a lenha que os Kaiowá chamam de *jape’a*, e os Guarani, de *jepe’a*, como uma afirmação também que os Kaiowá falam *ha’e oiti*, e os Guarani *ha’e oiko*, entre outras palavras variadas.

Conforme a minha pesquisa e entrevista com a minha avó e parentes indígenas Kaiowá e Guarani, entendo a criação dos postos indígenas como a primeira ação de intervenção e gestão do Estado e da sociedade nacional, no tratamento homogenizador silencioso na vida dos Kaiowá e Guarani. Pois, para gerir uma área de domínio colonizador, foi preciso instituir formas condizentes com o propósito integrador da política nacional. Nos postos indígenas, era tanto esforço, plano estratégico para produzir um cenário interno homogêneo, submetendo as famílias politicamente organizadas aos poderes da figura do capitão e do chefe de posto e família dominante desde então. O chefe do posto sempre foi nessa época *karai*, o indígena era nomeado por ele para administrar a reserva toda.

Discutir esse conceito de cultura e das diversas formas de ser movimentando pelos indígenas tornou-se, cada vez mais, relevante para pesquisadores. Tratei esse tema com bastante cautela, até porque ao pensar a reserva sem questionar, corremos risco de cada vez mais o Estado continuar praticando, de forma oculta, seu projeto de assimilação e injustiça, não respeitando os sonhos e objetivos dos rezadores para *tekoha*, que durante muito tempo alguns antropólogos chamaram de área de acomodação (PEREIRA, 2004).

Em reserva Te’ýikue, na experiência de vida em reserva, que já se aproxima de um século, muitas parentelas já vivenciaram muitas transformações nas relações com os brancos, refletindo sobre as relações e sociabilidade entre famílias.

Nesse ponto, descrevi como foi e como era o papel dos rezadores para continuar defendendo sua cultura e lutar para permanecer como índio, tanto que hoje tudo depende deles para recuperação dos saberes tradicionais e prática

da religião de forma dialogada com as igrejas da reserva *Te'yikue*, assim colorir esse *tekoha* de cultura indígena, podendo cada vez mais mostrar que é possível *retekorizar*. Portanto isso compreende algumas partes do que tratei na defesa da minha pesquisa na FAIND-UFMG, espero que seja inspiradora aos demais pesquisadores para um debate mais amplo.

## REFERÊNCIAS

BENITES, Eliel. *Oguata Pyahu (Uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da Aldeia Te'yikue*. 2014. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2014.

BENITES, Tônico. *Rojeroky hina ha roike jevy tekohape (rezando e lutando): o movimento histórico dos Aty Guasu dos Ava Kaiowa e dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha*. 2014. 270f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2014.

\_\_\_\_\_. *A escola indígena na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas*. 2009. 106f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2009.

BONIN, Lara Tatiana. *E por falar em povos indígenas...: quais narrativas contam em práticas pedagógicas?* 2007. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2007.

BRAND, Antonio Jacó. Os complexos caminhos da luta pela terra entre os kaiowá e guarani no MS. *Tellus*, ano 4, n. 6, abr. 2004, p. 137-50, Campo Grande, MS: UCDB, 2004.

\_\_\_\_\_. O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da palavra. 1997. 382f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 1997.

\_\_\_\_\_. O confinamento e o seu impacto sobre os Guarani/Kaiowá. 1993. 276f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, RS, 1993.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. *História*, São Paulo, n. 30, v. 1, p. 349-71, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S010190742011000100017&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010190742011000100017&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 13 out. 2017.



PEREIRA, Levi Marques. *Imagens Kaiowá do sistema social e seu entorno*. 2004. 403f. Tese. (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2004.

PIMENTEL, Spensy Kmitta. *Elementos para uma teoria política kaiowá e guarani*. 2012. 364f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2012.

MARTINS, Elemir Soare. O papel das lideranças tradicionais na demarcação das terras indígenas Guarani e Kaiowá. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 15, n. 29, p. 153-72, jul./dez. 2015.

SCHADEN, Egon. *Aspectos fundamentais da cultura guarani*. São Paulo: Pedagógica/USP, 1974.

### **Sobre o autor:**

**Elemir Soare Martins:** *Ava Guarani Ñandeva*. Falante da língua Guarani fluentemente. Graduado pelo Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* na área de Ciências Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Pesquisador na área de história indígena, antropologia e filosofia. **E-mail:** elemirs.martinsufgd@gmail.com

Recebido em 4 de dezembro de 2017

Aprovado para publicação em 21 de dezembro de 2017

# Breve descrição sobre os kaiowá e guarani na graduação e pós-graduação

Celuniel Aquino Valiente<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v18i36.502>

## 1 INTRODUÇÃO

Sou Kaiowá, pertencço à parentela Aquino e Valiente da reserva indígena de Amambai, MS; o Aquino é parentela da minha mãe, e o Valiente parentela do meu pai. Toda parentela da minha mãe se autodeclara como kaiowá, e toda parentela do meu pai, como Guarani, mas desde o casamento dos meus pais e até no atual momento as duas parentelas formam um único coletivo ou uma única parentela, mesmo o meu pai sendo da parentela guarani, o meu fogo familiar – che ypyky kuera se autoidentifica como pertencente ao coletivo kaiowá.

A reserva indígena de Amambaí é localizada no município de Amambaí, MS, com a dimensão de 2.400 ha, com a população de mais de 10 mil pessoas, composta por diversas parentelas. Existem quatro regiões na reserva: a região mais conhecida de fora é denominada de *posto*, onde se localiza a escola central, posto de saúde central e barracão comunitário, as suas periferias são *ivernasa*, *sertãozinho*, *hugua* e a região onde passa o rio *Ppandui*.

A reserva de Amambaí foi criada e demarcada entre 1915 e 1928, uma de oito reservas que o estado criou para acomodar algumas minorias parentelas e confinar a maioria restante em um espaço limitado e diminuto, de modo a deixar livre as terras para a ocupação agropastoril. Os tekoha – aldeias tradicionais dos kaiowá e guarani – localizavam-se esparramados na vasta região do sul de Mato Grosso do Sul, antes da chegada dos colonos estrangeiros. Ao chegar os colonos estrangeiros, várias comunidades tradicionais foram removidas violentamente do seu próprio território tradicional. E não preciso dos documentos para citar, existem vários líderes tradicionais que relatam essa experiência de remoção de sua comunidade tradicional.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.

A minha trajetória na educação começou quando entrei no pré-escolar, na Missão Caiuá da minha reserva, quando tinha seis anos de idade; nessa escola, toda professora era não kaiowá e guarani, por isso relembro de muitos preconceitos que passei durante os meus anos iniciais nessa instituição escolar e, sobretudo, a ignorância por parte dessas professoras sobre as realidades e concepções, práticas e conhecimentos das crianças kaiowá e guarani. Pude perceber os preconceitos também com outras várias crianças de diversas parentelas e, desde então, fiquei traumatizado, não consigo fazer muita relação e diálogo com não índio; sou muito afetado pelo trauma desse meu passado, é como uma cicatriz que nunca vai sumir da minha vida.

Como naquela época (2001) a reserva já era populosa, a única renda que a maioria da família possui vem dos trabalhos escravos nas usinas de álcool e nas fazendas que se localizam nas redondezas da reserva, exceto alguma parentela que se acomodou trabalhando na educação e saúde com seu salário por mês, como também o cargo de capitania. Os recursos naturais, como nascente e floresta, quase não tinha na reserva, muitas famílias sofreram e sofrem até o dia de hoje esse espaço de confinamento.

A maioria da família tinha a esperança de que, pelo viés da escola, os seus filhos futuramente melhorariam a sua vida na reserva; no entanto as maiorias colocam os seus filhos nas escolas da aldeia ou da missão, porém, existem outras famílias que não possuem esperança na escola. Lembro-me a fala de um homem ou líder de uma família que criticava o pressuposto e o pensamento que a escola apresenta, ou melhor, os preconceitos que a escola apresenta sobre a diversidade de cada parentela.

No ensino básico, sexto, sétimo, oitavo, nono, e no ensino médio eu conclui na escola considerada indígena que fica na reserva, *Escola Municipal Pólo Indígena Mbo'eroy Guarani e Kaiowá* e *Escola Estadual Indígena Mb'eroy Guarani e Kaiowá*.

Em 2012, ingressei no curso de Ciências Sociais, na UEMS de Amambai, e conclui em 2016 com a monografia intitulada de *Transformações e conflitos em torno das identificações forjadas pelos Guarani e Kaiowá da Reserva de Amambai (2016)*, uma pesquisa realizada sobre a configuração política da reserva onde resido.

## **2 OS KAIOWÁ E GUARANI NAS GRADUAÇÕES**

Existem vários trabalhos já realizados sobre os indígenas pelos não indígenas e pelos próprios indígenas no Brasil. Da mesma forma, sobre os coletivos Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul, a partir da metade do século passado (XX) e até os dias atuais (2017), as existentes produções etnográficas são diversas e imensas nas várias esferas de sua vida social, ecológica, cosmológica e sociopolítica.

Com essas pesquisas etnográficas recentes de vários antropólogos ou etnólogos não indígenas, o olhar sobre esses coletivos, sobretudo do Kaiowá, vem sendo diferenciado no sentido de uma concepção e olhar mais treinado com essa pesquisa e teoria já produzida sobre o seu sistema social e cosmologia. No entanto a etnologia chegou ao seu auge com a crítica e rompimento desses pensamentos modernos europeus que subalternizam vários coletivos humanos como Kaiowá e Guarani.

Mas essas contribuições na esfera da etnologia indígena sempre foram dos pesquisadores não indígenas. Nesse sentido, os coletivos indígenas são sempre objetos de pesquisa dos pesquisadores homens e mulheres de fora, ou seja, dos brancos e das brancas. Mas, nos últimos anos, tem acontecido o que até então nunca tinha acontecido, ou seja, vem crescendo o número de jovens de vários coletivos indígenas em diferentes graduações e pós-graduações nas universidades, tanto na universidade pública quanto na universidade privada no Brasil. Por exemplo, como eu próprio, graduado em Ciências Sociais na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e, no atual momento, estou cursando o mestrado em Antropologia na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), com um projeto de pesquisa para construção de uma dissertação de mestrado.

Mas existem também outros jovens dos coletivos Guarani e Kaiowá do meu estado de MS que cursaram e estão cursando diversas faculdades de graduação e pós-graduação, sobretudo, nas Ciências Humanas e na Educação. Conclui a minha graduação na UEMS, unidade do município de Amambai, MS, onde outros jovens kaiowá e guarani estão cursando Ciências Sociais (licenciatura) e História (licenciatura) em grande número, e essa instituição de ensino superior já formou e continua formando números de jovens indígenas desse coletivo na mesma área, Assim é de grande contribuição refletir por esta via sobre as transformações do próprio coletivo e formação das novas gerações Kaiowá e Guarani.

E, nessa mesma instituição, a produção de monografias e das pesquisas de iniciação científica desenvolvidas pelos indígenas, vem sendo muito importante e diferenciada no âmbito da etnologia indígena. Por meio desses textos informar das ricas produções das pesquisas etnográficas de indígenas que estão sendo realizadas na área de etnologia não só na UEMS, como também em outras várias universidades do Brasil, como na UFGD e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), do meu estado de Mato Grosso do Sul.

Sou também acadêmico da Licenciatura Intercultural Indígena- *teko arandu* da Faculdade Intercultural Indígena – UFGD –, isto é, uma licenciatura diferenciada e específica para os Guarani e kaiowá do Cone Sul de Mato Grosso do Sul, que é o fruto dos movimentos de lideranças Guarani e Kaiowá, que se iniciou desde a década de 1970. Com a vasta experiência na minha graduação, que não é específico e intercultural na UEMS, pude observar, aí na faculdade indígena, o diferenciado em vários aspectos e sentidos. Não estou me referindo aqui sobre qualquer diferenciado, mas sim sobre os aspectos epistemológicos ou saberes que estão sendo produzidos ali pelos próprios Guarani e Kaiowá, ou seja, na construção de rede de relação e de produção de conhecimentos.

Mesmo nessa instituição, a maioria dos docentes não sendo indígenas (mas pesquisador e especialista em torno desses coletivos), as produções de relações e as produções de saberes vêm sendo diferenciado, conforme as características próprias desses coletivos do Cone Sul de Mato Grosso do Sul. Por que, esse curso de licenciatura indígena compõe várias pessoas kaiowá e guarani de diferentes parentelas e de comunidades – *tekoha*. Esse curso compõe indivíduos multifacetados, pessoas de diferentes aldeias kaiowá e guarani, e a relação e produção de grupo aí são complexas e interessantes.

As pesquisas ou monografias que estão sendo desenvolvidas, ou já foram desenvolvidas, têm sido muito importantes não só na área de etnologia e, do mesmo modo, em outras áreas das Ciências Humanas. A meu ver, pelo motivo de demonstrar as características das etnografias produzidas pelos próprios indígenas sobre a figuração sociológica, cosmológica e sociopolítica do seu coletivo. Vale ressaltar que, nessa licenciatura indígena, as pesquisas vêm sendo produzidas não só na área de Ciências Humanas, mas também nas áreas: de linguagem, Ciências Exatas e nas Ciências de Natureza. Conforme a história dos indígenas em

academias, essas produções etnográficas dos próprios indígenas são extremamente inovadoras na área de Antropologia/Etnologia e Ciências Humanas em geral.

Os acadêmicos kaiowá e guarani exceto da licenciatura indígena *teko arandu*, estão em diferentes cursos de ensino superior, como em matemática, biologia, geografia, arte, Ciências Sociais, engenharia, direito, e entre outros. Nesse sentido, os universitários kaiowá e guarani vivenciam dois mundos, que é da universidade e no mundo do seu parentesco e comunidade. Isso pode gerar impacto e que pode construir um kaiowá muito diferente do passado, com dois pensamentos: sobre o seu coletivo e o da universidade.

### **3 OS KAIOWÁ E GUARANI DE MS NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU***

Nos últimos anos, vem crescendo o número de indígenas na pós-graduação (no mestrado e doutorado); no entanto as dissertações e as teses desses indígenas vêm sendo diferenciado na antropologia e no campo das ciências humanas.

Dentre os autores indígenas, destacamos a discussão proposta pelo antropólogo kaiowá Tônico Benites (2014) em sua tese de doutorado, sobre o movimento indígena e os conhecimentos e práticas colocados em operação na reocupação de seus territórios tradicionais. Como integrante de um coletivo kaiowá específico, a parentela Benites da comunidade de Jaguapiré, mas inserido no movimento indígena, o autor trouxe em sua pesquisa um olhar indígena sobre a questão da resistência e reocupação de territórios de ocupação tradicional de um grande número de famílias e comunidades expropriadas pelas frentes de expansão agropastoris.

O autor indígena demonstra a importância da volta aos territórios tradicionais para a existência dos coletivos kaiowá, apresentando como o retorno ao território acontece simultaneamente à recomposição desses coletivos e como a atualização de práticas e conhecimentos, em especial as rezas, reforçam todo esse processo.

O autor kaiowá pesquisa a reocupação do território tradicional e, ao mesmo tempo, está inserido nos movimentos indígenas.

Gostaria de destacar que para me formar no curso de Antropologia pesquisei os meus povos Guarani e Kaiowá. No momento atual, já como antropólogo, continuo pesquisando as demandas dos povos Guarani e Kaiowá, que possuem uma trajetória específica, uma luta e resistência histórica diante da política

de dominação e territorialização, promovido pelo Estado brasileiro ao longo do século XX. Para desenvolver uma breve análise sobre algumas funções dos antropólogos indígenas no contexto atual, é preciso mencionar que um indígena formado em Antropologia é antropólogo-pesquisador e ao mesmo tempo é membro permanente de um povo indígena, que pode ser participante da rede de movimento e articulação política regional e nacional dos povos indígenas. No contexto histórico contemporâneo, os indígenas após estudarem, pesquisarem e se formarem em Antropologia não podem se desvincular tanto de seu povo pesquisado quanto de estudos antropológicos e do grupo de pesquisadores da área de Antropologia. Observo que alguns indígenas já formados e estudantes em Antropologia passam a assumir a função de relator e porta voz de seu povo; tradutores das reivindicações e dos projetos dos povos indígenas que são enviados aos órgãos do Estado e às organizações das sociedades nacionais e internacionais. Além disso, um antropólogo indígena já começa a assumir a função de consultor, perito e tradutor do governo e justiça federal. Em diversos espaços dos órgãos públicos, nas ocasiões das reuniões e assembleias intercomunitárias e interétnicas, em geral, os antropólogos e estudantes indígenas foram e são acionados para explicitar e traduzir algumas políticas públicas e programas sociais dos sistemas do Estado brasileiro para os povos indígenas. Dessa forma, o indígena formado em Antropologia começa a conviver e circular nos dois sistemas socioculturais, políticos e conhecimentos complexos e distintos. Assim os antropólogos indígenas passam a traduzir as políticas do governo aos povos indígenas, isto é, esses estudantes indígenas tentam traduzir tanto para os povos indígenas quanto para os agentes do Estado brasileiro. (BENITES, 2015, p. 245-6).

Já Elda Vasques Aquino (2012), pertencente à parentela Vasques, também moradora da Reserva de Amambaí, produziu uma pesquisa sobre a criança indígena kaiowá em sua dissertação de mestrado na área da Educação. A autora discute o processo da aprendizagem própria da criança kaiowá fora do espaço escolar, na situação de convivência em seu próprio coletivo parental. Demonstra como a educação da criança é transformada no processo profundo de mudanças no espaço e nas formas de convivência instituídos na reserva. Convivendo com muitos coletivos distintos, a criança passa a acessar conhecimentos que transcendem aqueles rotineiramente repassados pelos próprios familiares. A dissertação fornece uma série de elementos para pensar a diversidade de modos de produção de coletivos na situação de reserva.

É uma pesquisa etnográfica por apresentar a prática da observação, da descrição das dinâmicas interativas e comunicativas como uma das mais

relevantes técnicas feitas por mim durante o desenvolvimento deste trabalho. Assim, ao avaliar possíveis soluções para os problemas e impasses identificados, devem-se levar em conta as evidências da observação e das descrições dos elementos cruciais na atividade etnográfica. Observar e descrever o meu próprio jeito de ser e da minha comunidade a qual convivemos diariamente sem perceber as várias transformações que acontecem me levou a ter outro e novo olhar para a pesquisa etnográfica, fui percebendo que as comunidades indígena e principalmente meu povo estão sim se adequando as mudanças sem esquecer suas raízes e seu jeito de ser. Vivi uma experiência diferente que como pesquisadora tinha que ter olhar de academia e ao mesmo tempo sendo eu a própria investigada, que me abriu concepção que tinha que atravessar para outro lado da fronteira, trazendo o Eu sempre, uma inter-relação que não se pode separa, se negocia. Após a análise da pesquisa é necessária uma rever a renegociação dos momentos atuais com os espaços de fronteira para reescrever as intervenções culturais que tem que ser renovadas a cada passo, sem esquecer as raízes do passado. Com esse resultado espero que haja um avanço na valorização de aprendizagem diferenciada com as crianças, para que possa sair do estranhamento que lhe foi posto. Aqueles que chegam com um jeito diferente na escola, apesar de saberem muitas coisas, são tratados como se não soubessem nada da vida e nem da vivência que já aprenderam, de acordo com sua necessidade na família. (AQUINO, 2012, p. 15-6).

Depois de realizar minha pesquisa junto à comunidade a qual pertencço, digo que concluo em parte meu trabalho. Vejo que ainda preciso continuar a desenvolvê-lo, para poder dizer “conclusão final”. Sei que nunca terei uma pesquisa acabada, sempre terei que continuar respondendo várias perguntas como educadora e mulher indígena. Para nós Kaiowá existe o agora, o amanhã pertence a deus. Hoje os indígenas devem lutar para recuperar seus territórios tradicionais, só assim estaremos seguros para continuar nossa sobrevivência. (AQUINO, 2012, p. 105-7).

O pesquisador kaiowá Izaque João (2011) desenvolveu uma dissertação em História sobre o batismo de milho *saboró* e ritual de *jerosy puku* – cantos longos, ritual que faz parte da produção de agricultura e dos alimentos tradicionais kaiowá.

O trabalho possibilita também compreender a importância do xamã nessa produção de alimentos, sendo ele que coordena e lidera os rituais e que também fazem comunicação constante com os seres sobrenaturais, como os donos das plantas e comidas. O autor demonstra que o patrimônio de rezas e objetos rituais se transfere de uma geração a outra e que o local onde são realizados os rituais ficam impregnados pela bênção das rezas, sendo propícias a convivência



humana harmônica e a recomposição dos coletivos que aí viveram. Os locais onde, no passado, se realizaram esses rituais são agora reivindicados pelos parentes dos que aí viveram no passado. Dessa forma, traz importantes referências para pensar a reprodução dos módulos organizacionais no tempo e no espaço.

Espero que o presente estudo, realizado de dentro da sociedade kaiowá para fora, possa servir, inicialmente, de registro de alguns de nossos cantos kaiowá, os quais certamente servirão para refletirmos sobre o nosso modo de ser (*nhande rokoha kaiowa*). Espero ainda que sirva para a valorização e o respeito da sociedade Kaiowá perante a sociedade nacional dos *karai kuera* ou não-índios. E por último, registro que pretendo dar continuidade às pesquisas aqui apresentadas, porém dentro de prazos maiores em relações aos exigidos para a conclusão de uma dissertação de mestrado. (JOÃO, 2011, p. 22).

Estudar a história do meu povo e a história do *mborahéi* foi extremamente significativo na minha experiência de vida pessoal. Isso porque a realização da festa do *jerosy puku*, na concepção kaiowá, é uma forma de afirmação da identidade e para a continuidade da existência dos produtos agrícolas por longo tempo. (JOÃO, 2011, p. 116).

Claudemiro Pereira Lescano (2016), pesquisador kaiowá, produziu uma dissertação sobre os pilares de educação kaiowá, e as tentativas de aplicação dessa educação na escola. Analisa o modo de ser tradicional- *teko yma guare* e o modo de ser atual *teko angagua*. Nessa oscilação pendular entre os dois modos de ser, se situa a transformação, o que pode ser muito instrutivo para pensar a vida social na reserva.

Essa pesquisa traz uma perspectiva muito grande como instrução e orientação sobre os processos próprios de ensino e aprendizagem do povo *Kaiowá* fora da escola. Muitos desses elementos culturais precisam, urgentemente, ser incorporados ao modelo pedagógico da escola indígena, não como processos próprios de ensino-aprendizagem desconhecidos, mas como característica dos processos de ensino e aprendizagem escolar e acadêmica. Hoje me apoio no campo de dois conhecimentos: os saberes indígenas e os saberes ditos científicos. Este dois saberes é o único caminho para formar um bom *Kaiowá*, hoje. A escola tem a liberdade de se reinventar, construir estratégias para a reconstituição o fortalecendo da identidade do povo, enquanto também trabalha no campo social para preparar o cenário por onde a juventude transitará fora da escola. Em consideração aos jovens e à geração atual, o retorno para casa será por meio de leitura e escrita; e a

escola é ferramenta especial para criar o novo caminho de retorno, em que haverá o fortalecimento da identidade e a compreensão da interculturalidade. (LESCANO, 2016, p. 106-7).

Eliel Benites, da parentela Benites da reserva de Caarapó, em sua dissertação de mestrado, reflete sobre processo de reconstrução e desconstrução da Educação Escolar Indígena em sua reserva. O autor buscou discutir a possibilidade de uma escola indígena para além da escola colonialista e assimilacionista. Embora o foco seja na educação, a discussão gira em torno da possibilidade de construção de iniciativas coletivas na reserva, a partir da criação de Fórum Indígena, de realização anual, envolvendo lideranças, professores, profissionais de saúde e instituições que atuam na reserva.

A prática pedagógica deve contribuir para que o sujeito construa o caminho, utilizando as experiências, os diversos olhares, buscando a integração e a diversidade. O que buscamos é a retomada a uma posição onde a natureza é uma rede de interligação física, espiritual, social, ambiental, e o papel do homem neste contexto é atuar para fortalecer esta rede a partir da consciência crítica e reflexiva. As particularidades e as possibilidades da vivência do *teko marangatu*, no contexto da educação escolar indígena, e a busca constante de subversão dos currículos são dimensões que possibilitam o diálogo intercultural entre o sujeito kaiowá e guarani e outras culturas. O processo de subjetivação nesta trajetória da escola indígena é o que possibilita a formação dos “novos sujeitos kaiowá e guarani”. (BENITES, E., 2014, p. 128).

Os antropólogos Indígenas se apropriam, de certa forma, procurando, na antropologia ou nos conhecimentos ditos científicos, um olhar mais amplo e estratégia para interpretar o mundo de diversas maneiras. Esses antropólogos indígenas e outros cientistas sociais indígenas vivenciaram, até o atual momento, as injustiças com que o país ou estado se posiciona contra os seus coletivos; refletem sobre essas injustiças e desafios como liderança da sua comunidade. Nesse sentido, os cientistas sociais indígenas buscam, através de pesquisas científicas, a possibilidade de mostrarem um novo olhar sobre o seu mundo e o mundo do outro (que é Ocidental), permeando nesses dois mundos diferentes. Porque não existe somente o único olhar humano no mundo, mas sim pensar o mundo humano em sua pluralidade e olhares, conforme a própria diversidade humana.

O que as ciências sociais e a Antropologia podem nos oferecer, de certa forma, exatamente os conhecimentos que os brancos ocidentais possuem sobre a

humanidade e mundo. Em minha opinião, esses conhecimentos científicos sobre a humanidade e mundo são profundamente interessantes e importantes para nós indígenas conhecer, porque, em conjunto com essa ciência do branco, é que vamos produzir diálogos e trazer um olhar extremamente inovador não só para a antropologia, como também em outras áreas de ciências humanas e sociais, como pesquisador e cientista intelectuais indígenas.

O que seria legal, em minha opinião como estudante e pesquisador da área de antropologia, são de que, em conjunto, os antropólogos indígenas e antropologia caminhar em busca de uma produção de conhecimentos menos totalitária, do ponto de vista epistêmica. Pela minha leitura sobre os textos de antropólogos indígenas, é exatamente produzir conhecimento de outra forma, distanciando-se do olhar preconceituoso sobre a diversidade humana conforme as epistemologias de diferentes coletivos indígenas.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A ciência indígena não pode ser caracterizada menos do que a ciência Ocidental, mas sim pensada na interação ou no diálogo entre esses diferentes conhecimentos que existem no mundo. Também, é preciso tirar os conhecimentos indígenas da concepção tradicional, ou seja, descartar da esfera da antiguidade ao qual se percebe como antigo e ultrapassado; num olhar mais profundo desses conhecimentos, percebe-se o valor epistemológico que ele possui. Da mesma forma, as produções científicas de indígenas nas universidades, devemos olhar esses trabalhos como uma outra forma de pensar e fazer antropológico.

Mas, para além (ou antes) de um diálogo entre o pensamento indígena e as ciências, o que mais importa é ater-nos, antes, à diferença e singularidade das teorias indígenas. O que pressupõe pensá-las fora do jogo da oposição ciência *versus* pensamento tradicional, como bem sugere Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 101), para quem tal dissociação permite “pensar os termos das dicotomias fora das articulações e relações de poder que os unem”. O esforço etnográfico e as sínteses produzidas até o momento para pensar os povos da Amazônia (e do continente sul-americano como um todo) nos permitem ir adiante. *Grosso modo*, não só atentando para o que dizem os “intelectuais indígenas” sobre suas teorias, o que já não é pouco, mas, sobretudo, prestar atenção e entender o que eles têm a dizer sobre *nossas* teorias, antropológicas ou não. Isso nos auxiliará – tomando

aqui emprestado as palavras de Geertz (1989, p. 24) – *a ganhar acesso ao mundo conceitual no qual nossos sujeitos vivem, e, assim, possibilitar-nos, no sentido lato, conversar com eles.* (SANTOS; DIAS JR., 2009; p. 156).

Recentemente, com o acesso dos indígenas a conhecimentos ditos científicos e Ocidentais e no ingresso na pós-graduação (mestrado e doutorado), sobretudo, na Antropologia, que desde então passou a se pensar numa possibilidade de uma antropologia indígena, de certa forma explorariam as possibilidades da elaboração de Outras Antropologias, ou antropologias “nativas”. Esta, uma discussão estimulada por pesquisadores como o antropólogo francês Bruce Albert e juntamente com o xamã Yanomami Davi Kopenawa (KOPENAWA; ALBERT, 2015), que publicaram um livro que apresenta um diálogo desenvolvido durante décadas entre duas antropologias, a ocidental e a Yanomami. O livro tem gerado grande impacto no modo de pensar as possibilidades da produção antropológica, o que se expressa também em trabalhos como o do indígena Tukano João Paulo Lima Barreto (BARRETO, 2013; BARRETO; MENDES, 2015), dentre outros indígenas que têm participado ativamente desse movimento de renovação do pensar e fazer etnológico, demonstrando que é possível pensar em termos de outras antropologias que não a feita por Ocidentais.

Nesse debate se inserem pesquisadores kaiowá do MS que cursaram pós-graduação *stricto sensu*, como por exemplo, Tônico Benites (2014), Eliel Benites (2014), Elda Vasques Aquino (2012), Claudemiro Lescano (2016), Isaque João (2011), dentre outros.

A entrada dos Kaiowá e guarani na pós-graduação é recente, e é possível que, muitas vezes, os estudos por eles realizados, em certa medida, a se conformar aos modelos impostos pela academia. Mesmo assim, partimos da hipótese de que será possível identificar diferenças na apresentação do conhecimento indígena, nos textos produzidos por eles próprios. O que devemos procurar é assumir uma atitude consciente em relação à necessidade de buscar formas de apresentação do conhecimento indígena a partir de suas próprias matrizes conceituais, em diálogo com os conceitos da própria antropologia. Nesse sentido, podemos pensar, através das leituras de textos produzidos por indígenas, procurando identificar como o pensamento kaiowá e guarani aí se expressa.

Essa aproximação permitirá identificar em que medida se sustenta a especificidade de uma antropologia indígena, no caso de uma antropologia kaiowá (*kai-*

*wálogia*) ou uma antropologia guarani (*guaranilogia*), e como ela pode dialogar com as formulações presentes nos textos produzidos por pesquisadores não indígenas.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Elda Vasques. *Educação Escolar Indígena e os processos próprios de aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na comunidade indígena de Amambai, Amambai-MS*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2012.

BARRETO, João Paulo Lima. *WaiMahsã: peixes e humanos um ensaio de antropologia indígena*. Dissertação (Mestrado em Antropologia)- Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2013.

BARRETO, João Paulo Lima, MENDES, Gilton. De peixes e homens: por uma outra antropologia. *Les Temps Modernes*, n. 686, nov./dez. 2015.

BENITES, Eliel. *Oguata Pyahu (Uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da Aldeia Te'yikue*. 2014. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2014.

BENITES, Tônico. Os antropólogos indígenas: desafios e perspectivas. *Novos Debates*, Brasília, v. 2, n. 1, janeiro, 2015.

\_\_\_\_\_. *Rojerokyhina há roikejeytekehape (rezando e lutando): o movimento histórico dos AtyGuasu dos Ava Kaiowa e dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha*. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia Social)- Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2014.

JOÃO, Izaque. *JakairaRekoNheypyrũMarangatuMborahéi: origem e fundamentos do canto ritual JerosyPuku entre os kaiowá de Panambi, Panambizinho e Sucuri'y, Mato Grosso Do Sul*. 2011. Dissertação (Mestrado em História)- Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2011.

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

LESCANO, Claudemiro Pereira. *Tavyterã Reko Rokyta: os pilares da educação guarani kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2016.

SANTOS, Gilton Mendes dos; DIAS JR., Carlos Machado. Ciência da floresta: por uma antropologia no plural, simétrica e cruzada. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 52, n. 1, jan. 2009.

**Sobre o autor:**

**Celuniel Aquino Valiente:** Pertence à etnia Kaiowá, sendo falante nativo da língua Kaiowá. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGAnt/FCH/UFGD). Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); graduando em Licenciatura Intercultural Teko Arandu nas áreas de Ciências Humanas pela Faind/UFGD. **E-mail:** celunielvaliente@gmail.com

Recebido em 4 de dezembro de 2017

Aprovado para publicação em 21 de dezembro de 2017