

Tellus



Universidade Católica Dom Bosco  
Instituição Salesiana de Educação Superior

**Chanceler**

Pe. Ricardo Carlos

**Reitor**

Pe. José Marinoni

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**

Prof. Cristiano Marcelo Espinola Carvalho

---

Tellus / Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas –  
NEPPI, ano 20, n. 41, jan./abr. 2020. Campo Grande : UCDB, 2001 –  
Quadrimestral – 173 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 20  
n. 41  
jan./abr. 2020  
p. 1-173

Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas – NEPI  
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:** Nichole Beatriz Munaro da Silva

**Revisão:** Dafini Lisboa

**Capa:** Galinha e seus pintinhos em um quintal na aldeia Amambai em Mato Grosso do Sul.

**Foto e capa:** José Francisco Sarmiento Nogueira

### **Editora Responsável**

Adir Casaro Nascimento- PPGE/UCDB

### **Comissão Editorial**

Eva Maria Luiz Ferreira- NEPI/UCDB

Georg Lachnitt- MSMT- NEPI/UCDB

José Francisco Sarmiento- NEPI/UCDB

Leandro Skowronski- NEPI/UCDB

Lenir Gomes Ximenes- UCDB

### **Conselho Editorial**

Ángel Espina Barrio- USAL/Espanha

Antonella Tassinari- UFSC

Antonio Carlos de Souza Lima- MN-UFRJ

Antonio Hilário Aguilera Urquiza- UFMS

Beatriz Landa- UEMS

Daniel Mato- UNTREF/Argentina

Deise Lucy Montardo- UFAM

Dominique Tilkin Gallois- USP

Esther Jean Langdon- UFSC

Flávio Braune Wiik- UEL

Graciela Chamorro- UFGD

Inge Sichra- UMSS/Bolívia

Josè Zanardini- UCA/Paraguay

Levi Marques Pereira- UFGD

Marcelo Marinho- UNILA

Márcio Ferreira da Silva- USP

Maria Augusta de Castilho- UCDB

Manuel Ferreira Lima Filho- UFG

Marta Azevedo- UNICAMP

Miguel Alberto Bartolomé- INAH/Mexico

Mônica Thereza Soares Pechincha- UFG

Nádia Heusi Silveira

Neimar Machado de Sousa- UFGD

Pedro Ignácio Schmitz- UNISINOS

Rodrigo de Azeredo Grünwald- UFGG

Roque de Barros Laraia- UnB

Rosa Sebastiana Colman

Ruth Montserrat- UFRJ

Wilmar D'Angelis- UNICAMP

### **Pareceristas Ad Hoc**

Yan Chaparro Leite- Laboratório de Humanidades/Labuh- UCDB

Oswaldo Ribeiro da Silva- UCDB



#### **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)

# Sumário

## Artigos

Situação jurídica das terras Terena em Mato Grosso do Sul.....	11
<i>Legal situation of Terena lands in Mato Grosso do Sul</i> .....	11
Luiz Henrique Eloy Amado	
Percepções Paiter Suruí sobre legislações da Educação Escolar Indígena: entrelaçamentos de conquista e crítica .....	35
<i>Paiter Suruí perceptions about Indigenous School legislations: conquest and criticism interlacements</i> .....	35
Genivaldo Frois Scaramuzza Romero Mopidapenen Paiter Suruí Maria Isabel Alonso Alves	
Sofrimento acadêmico e violência epistêmica: considerações iniciais sobre dores vividas em trajetórias acadêmicas indígenas .....	57
<i>Academic suffering and epistemic violence: initial considerations on pain experienced in indigenous academic trajectories</i> .....	57
Alexandre Ferraz Herbetta Elias Nazareno	
De perto e de longe: a política de uma autoantropologia Kaiowá .....	83
<i>From near and far away: the politics of a Kaiowá self-anthropology</i> .....	83
Bruno Martins Morais	
A educação indígena Pataxó: entre distopias e utopias.....	101
<i>Pataxó indigenous education: between dystopias and utopias</i> .....	101
Helânia Thomazine Porto Jiani Adriana Bonin	
Encontros interculturais entre um indígena Kaingang e não indígenas: enlaces em um pensar perspectivista e sincrônico .....	129
<i>Intercultural encounters between indigenous Kaingang and non-indigenous: the ties in a perspectivist and synchronic thinking</i> .....	129
Ana Luisa Teixeira de Menezes Onório Isaías de Moura Maria Cristina Graeff Wernz	

## Entrevista

Entrevista – Pe. Georg Lachnitt.....	147
Eva Maria Luiz Ferreira	
José Francisco Sarmento Nogueira	
Leandro Skowronski	
Lenir Gomes Ximenes	

## Escritos Indígenas

Trajetórias de uma estudante Iny(Karajá): narrativa de acesso e permanência no curso superior .....	165
Vanessa Hätxu de Moura Karajá	



artigos





# Editorial

Este número 41 da revista TELLUS é dedicado ao querido padre Georg Lachnitt, que nos deixou no dia 20 de abril deste ano. Georg, que era o diretor do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI) e coordenador do Centro de Documentação Indígena (CDI), deixou-nos um vasto legado. Sua trajetória foi muito bem descrita na nota do Conselho Missionário Indigenista (CIMI), após seu falecimento, cujo conteúdo tomamos a liberdade de dividir com você, leitor:

Desde que chegou ao Brasil, em 1972, vindo da Alemanha, sua terra natal, trabalhou com o povo Xavante, aprendeu sua língua e passou a entender, como poucos, a cultura deste povo. Entusiasta da educação, passou a atuar em apoio aos acadêmicos da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, em Campo Grande, principalmente com apoio às bolsas de estudo e permanência, e junto ao Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas da UCDB – (NEPPI/UCDB). Através do NEPPI apoiou a elaboração e publicação de materiais produzidos e traduzidos para a língua indígena Xavante e Boe Bororo, ambos povos do Mato Grosso, onde teve grande parte de sua missão, mais de cinco décadas. Este trabalho foi reconhecido em 2013, quando recebeu o Prêmio Domingos Veríssimo Marcos, durante sessão solene na Câmara Municipal de Campo Grande. Demonstrou seu cuidado com a cultura tradicional destes povos, buscando também inculturar-se em sua inserção missionária. Durante alguns anos, também atuou nacionalmente, compondo o Conselho Econômico do Cimi, além de desdobrar-se em assessorias na temática da Teologia Índia. Sua presença constante nas aldeias, durante reuniões e assembleias do Cimi Regionais MS e MT, será gravada em nossos corações como sinal de testemunho de amor e doação. (CIMI)

A revista TELLUS segue inspirada na sua luta e dedicação aos povos indígenas, com gratidão pelo privilégio de tê-lo como nosso editor.

Neste número, disponibilizamos na seção **Entrevista** uma conversa inédita com o padre Georg, feita em meados de agosto de 2019, quando ele se sentou com a equipe do NEPPI para um longo bate-papo sobre sua trajetória missionária desde a Alemanha, presenteando-nos com a sua rica história de vida, que se funde com a história da Missão Salesiana de Mato Grosso.

Na seção **Artigos**, apresentamos seis trabalhos que versam sobre temas como questões jurídicas e a educação. Nos **Escritos Indígenas**, temos o relato de uma estudante Karajá, que versa sobre o acesso e a permanência no ensino superior.

Espero que aprecie.

Boa leitura!

*Profa. Dra. Adir Casaro Nascimento*  
Editora da Revista TELLUS

# Situação jurídica das terras Terena em Mato Grosso do Sul

## *Legal situation of Terena lands in Mato Grosso do Sul*

Luiz Henrique Eloy Amado<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v20i41.637>

**Resumo:** O texto é resultado de pesquisa realizada em processos administrativos de demarcação das terras indígenas Terena e ações judiciais em trâmite na Justiça Federal. Com aporte teórico da análise situacional, o trabalho serve como contribuição ao campo da antropologia do direito. E, valendo-se do método de levantamento de dados, o texto tem por objetivo reunir de forma clara e sucinta dados e narrativas processuais direcionados não apenas aos operadores do direito, mas também pesquisadores de outras áreas do conhecimento e até mesmo pesquisadores e lideranças Terena que estejam em busca de informações jurídicas sobre sua comunidade.

**Palavras-chave:** terra indígena; direito indígena; povo indígena Terena; marco temporal.

**Abstract:** The text is a result of procedural research carried out in administrative processes for the demarcation of the Terena indigenous lands and lawsuits in process in the federal courts. With the theoretical contribution of the situational analysis, the work serves as a contribution to the field of anthropology of law. And, using the method of data collection, the text aims to gather in a clear and succinct way data and procedural narratives directed not only to the legal operators, but also researchers from other areas of knowledge and even Terena researchers and leaderships who are looking for legal information about their community.

**Keywords:** indigenous land; indigenous rights; Terena indigenous people; time milestone.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os territórios Terena de que trata este artigo estão localizados no estado de Mato Grosso do Sul. Possuindo atualmente um território descontínuo, nos últimos anos, os caciques e as lideranças têm se organizado por meio do Conselho do

---

<sup>1</sup> Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Povo Terena, adotando como pauta principal a reivindicação pelo reconhecimento formal dos territórios tradicionalmente ocupados. Através da realização da *Hanaiti Ho'únevo Têrenoe* (Grande Assembleia Terena), as lideranças têm discutido e tomado decisões importantes sobre o território, saúde, educação, sustentabilidade e política de representação nas instâncias institucionais<sup>2</sup>.

Tratar dos territórios Terena requer um esforço de mapear os lugares atuais habitados pelos Terena e ao mesmo tempo entender o tratamento jurídico dispensado às terras indígenas no ordenamento jurídico brasileiro. Os territórios tradicionalmente ocupados estão localizados no oeste de Mato Grosso do Sul, coincidindo com parte do ecossistema do Pantanal, nos municípios de Miranda, Aquidauana, Anastácio, Sidrolândia, Dois Irmãos do Buriti, Nioaque e Rochedo. As áreas ocupadas atualmente são espaços de terras que foram reservadas, fruto da política oficial do Estado brasileiro adotada no início do século passado. Tais reservas federais são denominadas de terra indígena, categoria jurídica instituída pelo Estatuto do Índio (Lei n. 6.001/73<sup>3</sup>).

Levantar a situação jurídica das terras indígenas requer uma investigação de cunho etnográfico sobre os processos estatais que tramitam administrativamente na máquina burocrática estatal e, concomitantemente, uma análise jurídica dos processos judiciais que versam sobre a propriedade e posse de determinada terra indígena. Neste sentido, requer um esforço de procurar entender as etapas

---

<sup>2</sup> A 1ª Assembleia Terena foi realizada em 2012 na Aldeia Imbirussu, na TI Taunay-Ipegue, e contou com a participação de caciques Terena, lideranças do povo Kinikinau e Kadiwéu. O documento final pontua que foi a primeira vez, desde a Guerra do Paraguai, que os povos indígenas do Pantanal se reuniram novamente. Após a primeira grande assembleia, outras grandes reuniões foram realizadas entre 2014 e 2016: a 2ª Assembleia Terena – Aldeia Moreira, na TI *Pilad Rebuá*, em novembro de 2012; 3ª Assembleia Terena – Acampamento Terra Vida, na TI Buriti, em maio de 2013; 4ª Assembleia Terena – Aldeia Brejão, na TI Nioaque, em novembro de 2013; 5ª Assembleia Terena – Aldeia Babaçu, na TI Cachoeirinha, em maio de 2014; 6ª Assembleia Terena – Aldeia Lalima, na TI Lalima, em novembro de 2014; 7ª Assembleia Terena – Aldeia Cachoeirinha, na TI Cachoeirinha, em maio de 2015; 8ª Assembleia Terena – Aldeia Água Branca, na TI Nioaque, em março de 2016; 9ª Assembleia Terena – Aldeia Bananal, na TI Taunay-Ipegue, em novembro de 2016; 10ª Assembleia Terena – Aldeia Buriti, na TI Buriti, em maio de 2017; 11ª Assembleia Terena – Aldeia Água Branca, na TI Taunay-Ipegue, em novembro de 2017; 12ª Assembleia Terena – Aldeia Tereré, no município de Sidrolândia, em maio de 2018; 13ª Assembleia Terena – Aldeia Ipegue, na TI Taunay-Ipegue, em maio de 2019. Mais informações sobre o processo de mobilização dos Terena ver Eloy Amado (2019).

<sup>3</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm)

do processo administrativo de demarcação de terra indígena, que atualmente é regulado pelo Decreto n. 1.775, de 8 de janeiro de 1996<sup>4</sup>. Mas também requer o trabalho de levantar as ações judiciais que tramitam em regra na Justiça Federal competente para a jurisdição onde se encontra determinada TI, a fim de averiguar a existência de alguma determinação judicial que implique no ritmo do processo administrativo. Tal decisão pode ser de natureza incidental ou terminativa de mérito<sup>5</sup>. E, ainda, seu conteúdo pode ser no sentido de suspender, acelerar ou anular algum ato do procedimento demarcatório, mas pode ser, de igual modo, uma determinação de obediência a algum requisito legal.

Na minha dissertação de mestrado (ELOY AMADO, 2014, p. 38-40), foram abordados alguns aspectos do processo de demarcação de terras indígenas e apontado que, para tratar da demarcação de terras indígenas, deve-se ter claros os conceitos jurídicos que a própria Constituição de 1988 trouxe e que dizem respeito aos elementos identificadores de terra tradicionalmente ocupada, enfatizando os preceitos contidos no Estatuto do Índio (Lei n. 6.001/73), a respeito de que a demarcação deve ser procedida “por iniciativa e sob orientação do órgão indigenista oficial” (art. 19). Com aporte em Lacerda (2008), apontou-se para a pressão dos interesses políticos e econômicos incidentes nas terras indígenas, os quais geraram ao longo dos anos várias alterações na sistemática do procedimento. Entre elas, os embates recentes na gestão do presidente Bolsonaro. É o caso

---

<sup>4</sup> “No ano de 1996, por meio do Decreto n. 1.775 o governo brasileiro, liderado pelo então ministro da Justiça Nelson Jobim, alterou as regras para demarcação de terras indígenas, alegando obediência ao princípio do contraditório e ampla defesa, introduziu-se no procedimento a fase da contestação, abrindo prazo para terceiros interessados, inclusive fazendeiros, garimpeiros, madeireiros e invasores das terras indígenas, participar do processo administrativo de demarcação. E ainda, o decreto determinava abertura de prazo retroativo a todos os processos administrativos em curso e até mesmo as homologadas que ainda não estivessem registradas em cartório. Segundo a Funai, 531 contestações foram apresentadas à época por cerca de 1.500 pessoas físicas e jurídicas, relativas a 83 processos. Já nesta época, vários processos ficaram paralisados no Ministério da Justiça e outros na FUNAI, sem providência. O presidente Fernando Henrique Cardoso encerrou seu mandato com índice de demarcação menor que Fernando Collor” (ELOY AMADO, 2018, p. 180).

<sup>5</sup> No direito processual brasileiro, decisão de natureza incidental é toda decisão do juiz expedida durante o curso do processo; por exemplo, a concessão de liminar suspendendo um processo demarcatório. É uma decisão de caráter provisório que pode ser revogada pelo próprio juiz ou cassada pelo órgão hierarquicamente superior. Já a sentença de mérito é que resolve a questão *sub judice*, sempre expedida ao final do processo.

da mudança instituída pela Medida Provisória n. 870<sup>6</sup>, de 1º de janeiro de 2019, sendo o primeiro ato assinado pelo presidente Jair Bolsonaro, que estabeleceu a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos ministérios, transferindo a atribuição de *identificar, delimitar, demarcar e registrar* as terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas para o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, pasta ministerial que está sob o comando da ministra Tereza Cristina Corrêa da Costa Dias<sup>7</sup>. Após intensa mobilização das organizações indígenas, especialmente a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), que incidiu no Poder Judiciário, mas sobretudo no Poder Legislativo, o Congresso Nacional devolveu à Funai a atribuição primária para “identificar, delimitar, demarcar e registrar” as terras indígenas, quando do momento da apreciação da MP 870/2019<sup>8</sup>.

Conforme preceitua o art. 231, *caput*, última parte, da CF/88, compete à União demarcar as terras de ocupação indígena. O Estatuto do Índio (Lei 6.001/73), em seu art. 19, *caput*, prevê que as terras indígenas, por iniciativa e sob orientação do órgão federal de assistência ao índio, serão administrativamente demarcadas<sup>9</sup>, de acordo com o processo estabelecido em decreto do Poder Executivo. O processo demarcatório é regulado pelo Decreto n. 1.775/96, em que são previstas etapas que delineiam o procedimento: identificação e delimitação, aprovação

<sup>6</sup> Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento.

Art. 21. Constitui área de competência do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento: XIV- reforma agrária, regularização fundiária de áreas rurais, Amazônia Legal, terras indígenas e quilombolas;

§ 2º A competência de que trata o inciso XIV do *caput*, compreende:

I- a identificação, a delimitação, a demarcação e os registros das terras tradicionalmente ocupadas por indígenas (disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2019/Mpv/mpv870.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Mpv/mpv870.htm). Acesso em: 3 jan. 2019).

<sup>7</sup> Este fato provocou a reação do movimento indígena brasileiro. A Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib) acionou a Procuradoria-Geral da República (PGR). Para saber mais, leia em: <https://www.conjur.com.br/2019-jan-07/articulacao-indigena-aciona-pgr-mudancas-demarcacao>. Acesso em: 7 jan. 2019.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/camara-aprova-texto-que-retorna-demarcacoes-e-funai-ao-ministerio-da-justica>. Acesso em: 21 ago. 2019.

<sup>9</sup> “A demarcação administrativa, homologada pelo presidente da República, é ‘ato estatal que se reveste da presunção *juris tantum* de legitimidade e de veracidade’, além de se revestir de natureza declaratória e força auto-executória” (Pet. 3388 / RR – Rel. Min. CARLOS BRITTO / 25-09-2009).

pela Funai, contestação, declaração de limites pelo ministro da Justiça, demarcação física, homologação presidencial, registro e desintração (ELOY AMADO, 2014). É importante frisar que alguns dispositivos do Estatuto do Índio de 1973 não foram recepcionados pela Constituição Federal de 1988, especialmente nos trechos referentes à tutela indígena, paradigma assimilacionista e tratamento em categorias de indígenas em diversos estágios de contatos com a sociedade não indígena. Entretanto, no aspecto que reconhece o dever de demarcar e proteger terras indígenas, a garantia do usufruto exclusivo das riquezas e no que tange à autonomia dos povos, o texto infraconstitucional está em perfeita harmonia com a Constituição e, portanto, com eficácia jurídica.

Analisar a situação jurídica das terras indígenas requer de igual modo olhar para o efeito da *judicialização* dos processos demarcatório. Para efeito deste trabalho, define-se judicialização como a atitude de judicializar, ou seja, questionar no Judiciário qualquer ato administrativo do processo demarcatório. Tendo em vista que a demarcação de terra indígena, via de regra, está disciplinada para ser efetuada na via administrativa, a judicialização desloca para a via judicial a discussão a respeito de determinada terra indígena. Este tema foi abordado por Vieira (2017), por ocasião de tese de doutoramento intitulada *Social movements and institutional change: the pro-indigenous struggle over land tenure and citizenship in Brazil*, apresentada ao Instituto Max Planck para o Estudo de Sociedades, na Alemanha. Em outro trabalho, intitulado *Projetos institucionais em disputa: direito, terras indígenas e conflitos fundiários no Brasil* (VIEIRA; ELOY AMADO, 2015), analisaram-se as disputas por terras indígenas em Mato Grosso do Sul, dando enfoque ao papel desempenhado pelo Poder Judiciário no âmbito de conflitos fundiários contemporâneos. Neste sentido, o Judiciário é tido como arena de conflito, em que os atores processuais – juiz, ministério público, os fazendeiros e a comunidade indígena – litigam seus interesses e direitos. E, ao mesmo tempo, o Judiciário é tido como espaço de consolidação institucional ativa dos projetos levados a cabo pelos Terena, no caso, as retomadas.

Quadro 1- Terras Terena analisadas

Terra Indígena	GT constituído?	Relatório de identificação aprovado?	Terra declarada pelo MJ?	Terra homologada pela Presidência?	Judicializado?
<b>Taunay-Ipegue</b>	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
<b>Buriti</b>	Sim	Sim	sim	Não	Sim
<b>Cachoeirinha</b>	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
<b>Lalima</b>	Sim	Não	Não	Não	Não
<b><i>Pilad Rebuá</i></b>	Sim	Não	Não	Não	Sim
<b>Nioaque</b>	Não	Não	Não	Não	Não
<b>N. S. de Fátima</b>	Não	Não	Não	Não	Não
<b>Aldeinha</b>	Não	Não	Não	Não	Sim
<b>Limão Verde</b>	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborado com base em pesquisa processual no *site* da Justiça Federal ([www.jfms.jus.br](http://www.jfms.jus.br)).

Observando o quadro acima, nota-se que as TIs Nioaque, Aldeinha e N. S. de Fátima não têm nem GT (grupo de trabalho) constituído para iniciar a primeira fase da demarcação, no caso, identificação e delimitação. Nas TIs Lalima e *Pilad Rebuá*, embora tenham GT constituídos, os trabalhos ainda não foram concluídos e, portanto, não possuem o relatório de identificação e delimitação. As TIs Buriti, Cachoeirinha e Taunay-Ipegue possuem portaria declaratória, estando, assim, num estágio mais avançado do ponto de vista do processo demarcatório. A TI Limão Verde é a única terra Terena demarcada nos moldes estabelecidos pela Constituição de 1988, mas, mesmo assim, foi questionada judicialmente no Supremo Tribunal Federal (STF).

Posto isto, neste trabalho vamos aprofundar a análise das TIs Buriti, Taunay-Ipegue, Cachoeirinha e Limão Verde, tendo em vista que são as que se encontram em estágio avançado, do ponto de vista da sistemática do Decreto n. 1.775/96, e também porque já são objetos de questionamentos judiciais no Supremo Tribunal Federal (STF).

### **i ) Taunay-Ipegue**

A TI Taunay-Ipegue está localizada no município de Aquidauana, sendo composta por sete aldeias: Ipegue, Bananal, Água Branca, Lagoinha, Imbirussu,



Morrinho e Colônia Nova. Cada comunidade possui sua autonomia administrativa, tendo cada uma cacique e Conselho Tribal próprios. As terras do Ipegue foram reservadas por meio do Ato n. 217/1904, do então presidente do estado de Mato Grosso: “duas áreas de terrenos devolutos no município de Miranda, para o aldeamento dos índios Terenos, sendo uma de 7.200 hectares e outra de 3.200 hectares”, referindo, respectivamente, as atuais Terras Indígenas Taunay-Ipegue e Cachoeirinha. Entretanto foi somente no ano de 1965 que o título definitivo do “lote de terras reservadas ao patrimônio indígena Ipegue” foi expedido. No dia 23 de novembro daquele ano, o secretário de agricultura do estado de Mato Grosso concedeu o título definitivo do lote Ipegue, situado no município de Miranda, com área de 6.336 hectares.

No dia 26 de novembro de 1965, o governador do estado de Mato Grosso emitiu o título definitivo do lote Ipegue. E a aviventação dos limites foi realizada em abril de 1984, seguindo a demarcação feita por Rondon. Atualmente, os Terena de Taunay-Ipegue reivindicam a demarcação da área, tendo em vista que a área reservada deixou de fora parte significativa do seu território. Em 29 de abril de 2016, por meio da Portaria n. 497, o Ministro da Justiça declarou a área de 33.900 ha. como de posse permanente dos Terena de Taunay-Ipegue.

Do ponto de vista do processo administrativo demarcatório, previsto no Decreto n. 1.775/96, a terra encontra-se declarada. Entretanto encontra-se suspensa por força de decisão judicial proferida no mandado de segurança n. 34.201, em trâmite no Supremo Tribunal Federal, sob relatoria do min. Luiz Fux. O quadro abaixo demonstra o alto índice de judicialização da terra indígena Taunay-Ipegue.

## Quadro 2- Processos judiciais da TI Taunay-Ipegue

<b>Dados do Processo</b>	<b>Autores/Fazendas</b>
<b>Proc. 0005660-36.2016.4.03.6000</b> 4ª Vara Federal de Campo Grande	Irineo Rodrigues, Thereza Maximino Rodrigues, Miriam Alves Correa, Enio Alves Correa, Elvira Maria Alves Correa, Monica Alves Correa Carvalho da Silva, Nilton Carvalho da Silva Filho, Edson Borges.
<b>Proc. 0003009-41.2010.403.6000</b> 4ª Vara Federal de Campo Grande	Nilton Lippi, Maria das Graças Nalon Lippi, Lindomar Henriques Lippi, Edson Henriques Lippi, Ronaldo Henriques Lippi, Elis Regina Lisboa Lippi, Dionaldo Venturelli.
<b>MS 34.201- STF</b> Rel. min. Luiz Fux	Osvaldo Benedito Gonçalves.
<b>Proc. 0013699-90.2014.4.03.6000</b> 4ª Vara Federal de Campo Grande	Fazendas Cristalina e Outro Preto.
<b>Proc. 0002448-07.2016.4.03.6000</b> 4ª Vara Federal de Campo Grande	Fazenda Água Branca.
<b>Proc. 0005471-63.2013.4.03.6000</b> 4ª Vara Federal de Campo Grande	Monica Alves Correa e Mirian Alves Correa - Fazenda Esperança.
<b>Proc. 0005885-56.2016.4.03.6000</b> 4ª Vara Federal de Campo Grande	Yonne Alves Correa Stefanini- Fazenda Capão da Arara.
<b>Proc. 0007914-79.2016.4.03.6000</b> 2ª Vara Federal de Campo Grande	Estevão Alves Corrêa- Fazenda Funil.
<b>Proc. 0008447-72.2015.4.03.6000</b> 4ª Vara Federal de Campo Grande	Irineo Rodrigues- Fazenda Persistência.
<b>Proc. 0006309-98.2016.4.03.6000</b> 4ª Vara Federal de Campo Grande	WND Agropecuária Ltda – EPP- Fazenda Nova Bahia.
<b>Proc. 0006630-36.2016.4.03.6000</b> 2ª Vara Federal de Campo Grande	Denis Vargas da Rocha, Cinthia Mello de Souza Oliveira, Jose Eduy Mello de Souza, Jose Roberto de Almeida Souza Junior- Fazenda Santa Laura.

Fonte: Elaborado com base em pesquisa processual no *site* da Justiça Federal ([www.jfms.jus.br](http://www.jfms.jus.br)).

As ações listadas acima, em sua maioria, discutem a posse da área em questão. Observando os dados, é possível ver que, até o ano de 2010, existia apenas uma ação judicial questionando a propriedade e o domínio da área indígena. Os fazendeiros Nilton Lippi, Maria das Graças Nalon Lippi, Lindomar Henriques Lippi, Edson Henriques Lippi, Ronaldo Henriques Lippi, Elis Regina Lisboa Lippi e Dionaldo Venturelli ajuizaram a ação solicitando da Justiça uma sentença que declarasse que a área indígena nunca foi indígena. A partir do ano de 2013, as ações aumentaram

significativamente, tendo em vista as retomadas levadas a cabo pelos Terena de Taunay-Ipegue. Se, por um lado, a mobilização dos Terena implicou numa chuva de ações judiciais, por outro, na via administrativa, impulsionou sobretudo o processo demarcatório.

## **ii ) Buriti**

A TI Buriti está localizada entre os municípios de Dois Irmãos do Buriti e Sidrolândia, sendo formada pelas aldeias Buriti, Água Azul, Córrego do Meio, Recanto, Olho d'Água, Oliveira, Barreirinho, Tereré, Nova Tereré, Dez de Maio, Lagoinha, Nova Buriti e Vila André. Cada comunidade possui sua autonomia administrativa, tendo cada uma cacique e Conselho Tribal próprios. A reserva Buriti foi criada pelo Decreto Estadual n. 834, de 14 de dezembro de 1928, que reservou aos Terena uma área de 2.000 hectares.

A demarcação propriamente dita se iniciou em 1999, por meio da Portaria n. 553, de 9 de julho de 1999, que constituiu o GT de identificação e delimitação. Ximenes (2017, p. 166) aponta que, em “agosto do ano 2000, os indígenas de Buriti reocuparam parte das terras antes habitadas por seus antepassados: as fazendas Flórida, Furnas da Estrela e São Domingos”. E as mobilizações continuaram, sendo que “de 2003 a 2011, os Terena ocuparam outras fazendas no entorno de Buriti, entre elas: São Sebastião, Sabiá, Nossa Senhora Aparecida, Cambará, 3 R e Querência São José”. Por conta da intensa mobilização política, ou seja, das retomadas que foram promovidas pelos indígenas de Buriti, constatamos um alto índice de judicialização tanto do processo demarcatório quanto de inúmeras ações possessórias (reintegração e interditos proibitórios)<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Ação de reintegração de posse e ação de interdito proibitório são instrumentos que visam proteger a posse, por esta razão são chamadas de possessórias. Entretanto a reintegratória é usada quando a turbação já ocorreu, ou seja, a área em questão foi ocupada. E o interdito é utilizado com a simples ameaça à posse, como quando os caciques estão se organizando para ocupar determinada área. Apenas com esses rumores, muitos juízes concedem ordem de interdito proibitório, impondo multa preventiva, caso ocorra a ocupação.

## Quadro 3- Processos judiciais da TI Buriti

<b>Dados do Processo</b>	<b>Autores/Fazendas</b>
<b>Proc. 0005243-40.2003.4.03.6000</b> 2ª Vara Federal de Campo Grande	Jorgina Correa Moura. Sergio Albuquerque Moura.
<b>Proc. 0008669-60.2003.4.03.6000</b> 2ª Vara Federal de Campo Grande	Celina Ferreira Correa. Geraldo Correa da Silva (Fazenda Furna da Estrela).
<b>Proc. 0001770-51.2000.4.03.6000</b> 1ª Vara Federal de Campo Grande	Ricardo Augusto Bacha, Rachid Bacha, Helena Britto Bacchi de Araújo, Acelino Roberto Ferreira, Espólio de Munier Bacha, Agropecuária Serrote Ltda., Cirene Ribeiro da Costa Vanni, Afranio Pereira Martins e Agropecuária Arco Íris Ltda.
<b>Proc. 0007441-69.2011.4.03.6000</b> 2ª Vara Federal de Campo Grande	Sandra Coutinho Curado.
<b>Proc. 0004818-32.2011.4.03.6000</b> 4ª Vara Federal de Campo Grande	Rachid Bacha.
<b>Proc. 0007669-44.2011.4.03.6000</b> 1ª Vara Federal de Campo Grande	Julio Cezar Araujo Garabini. Rosana Coutinho Garabini.
<b>Proc. 0001574-27.2013.4.03.6000</b> 4ª Vara Federal de Campo Grande	Munier Bacha. Maria Lourdes Lopes Bacha.
<b>Proc. 0003407-80.2013.4.03.6000</b> 1ª Vara Federal de Campo Grande	Espólio de Afranio Pereira Martins, Afranio Celso Pereira Martins, Cirene Ribeiro da Costa Vanni, Agropecuária Serrote Ltda., Agropecuária Arco Íris Ltda., Leda Correa Fagundes Palmieri e Ricardo Augusto Bacha.
<b>Proc. 0005222-64.2003.4.03.6000</b> 2ª Vara Federal de Campo Grande	Waldemar Marques Rosa.
<b>Proc. 0005011-76.2013.4.03.6000</b> 2ª Vara Federal de Campo Grande	Acelino Roberto Ferreira. Dalva Malaquias Ferreira.

Elaborado com base em pesquisa processual no *site* da Justiça Federal ([www.jfms.jus.br](http://www.jfms.jus.br)).

Atualmente, o processo demarcatório de Buriti encontra-se paralisado. Após o processo iniciar-se na Justiça Federal de Campo Grande, passou pelo Tribunal Regional Federal da 3ª Região, em São Paulo, e encontra-se no Supremo Tribunal Federal, nos autos de Agravo em Recurso Extraordinário (ARE) n. 1137139, onde aguarda julgamento.

### iii ) Limão Verde

A TI Limão Verde está localizada no município de Aquidauana, sendo composta pelas aldeias Limão Verde, Córrego Seco e Buritzinho – cada uma dessas possui cacique e Conselho Tribal próprios. No que tange à constituição da reserva Limão Verde, o primeiro expediente que se tem é o Decreto n. 795, de 6 de fevereiro de 1928, que reservou uma área de 2.000 hectares de terras devolutas, mas não mencionou que seria para os índios Terena, e sim para o patrimônio de Aquidauana<sup>11</sup> (VARGAS, 2003, p. 122). Com base nisso, na década de 1970, “o vereador Terena Jair de Oliveira solicitou a demarcação das terras do Limão Verde, na Câmara Municipal da cidade de Aquidauana, propondo a demarcação daquelas terras, de acordo com o que estabelecia o Decreto de 1928” (VARGAS, 2003, p. 126). Assim, dos 2.000 hectares de terras reservados pelo decreto em 1928, somente 1.238 hectares foram doados para a Funai para usufruto exclusivo dos Terena de Limão Verde, no ano de 1972.

As lideranças Terena continuaram a reivindicar a demarcação propriamente dita, nos termos da Constituição de 1988, e, no dia 10 de fevereiro de 2003, foi publicado o decreto presidencial de homologação da terra indígena, reconhecendo aos Terena o direito de 5.377 hectares. Sendo assim, das reservas Terena criadas no século passado, a TI Limão Verde é a única demarcada e homologada propriamente dita, nos termos da Constituição Federal de 1988, sendo que sua demarcação foi questionada judicialmente e atualmente encontra-se suspensa, por força de decisão da Segunda Turma do STF.

#### Quadro 4- Processo judicial da TI Limão Verde

Dados do Processo	Autores/Fazendas
<b>ARE 803.462</b> Supremo Tribunal Federal	Tales Oscar Castelo Branco. Fazenda Santa Bárbara.

Fonte: Elaborado com base em pesquisa processual no *site* da Justiça Federal ([www.jfms.jus.br](http://www.jfms.jus.br)).

<sup>11</sup> “Art. Único. – Fica reservada, no município de Aquidauana, para seu patrimônio, uma área de terras devolutas de 2.000 hectares no lugar denominado Limão Verde, entre o morro do Amparo e o ribeirão João Dias, limitando com terras de propriedade de Antonio Ignacio da Trindade, Manoel Antonio de Barros e do patrimônio municipal; revogadas as disposições em contrário. Palácio da Presidência do Estado, em Cuiabá, 6 de fevereiro de 1928, 40ª República. Mario Corrêa da Costa. João Cunha” (DECRETO n. 795, de 6 de fevereiro de 1928, *sic*).

Da decisão que suspendeu a demarcação de Limão Verde, o Ministério Público Federal recorreu e, em outubro de 2018, o ministro Celso de Mello acolheu embargos de divergência propostos pelo Ministério Público Federal (MPF) e decidiu remeter o processo para análise e julgamento do Plenário do STF. Ao admitir a divergência, o ministro reconheceu que não há posição consolidada no Supremo sobre a tese jurídica do marco temporal. Neste sentido, a demarcação está suspensa e a comunidade aguarda julgamento final no Supremo.

#### **iv ) Cachoeirinha**

Também chamada *Mbókoti*, a TI Cachoeirinha está localizada no município de Miranda, sendo composta pelas seguintes aldeias: Argola, Babaçu, Morrinho, Lagoinha e Cachoeirinha. Cada comunidade possui sua autonomia administrativa, tendo cada uma cacique e Conselho Tribal próprios. A terra Cachoeirinha foi reservada juntamente do ato normativo da terra do Ipegue, ou seja, por meio do Ato n. 217/1904, do então presidente do estado de Mato Grosso: “duas áreas de terrenos devolutos no município de Miranda, para o aldeamento dos índios Terenos, sendo uma de 7.200 hectares e outra de 3.200 hectares”. Do ponto de vista do processo administrativo, a TI Cachoeirinha encontra-se declarada. A Portaria Declaratória n. 791, do Ministério da Justiça, foi publicada no dia 17 de abril de 2007, reconhecendo aos Terena 36.288 hectares como de ocupação tradicional. Entretanto o processo encontra-se suspenso por força de decisão judicial proferida pelo Supremo Tribunal Federal.

Assim como a TI Taunay-Ipegue, a TI Cachoeirinha tem um alto índice de judicialização. No entanto dois aspectos as diferenciam do ponto de vista da sistemática judicial. A primeira diz respeito às categorias de ações, sendo que na TI Cachoeirinha a maioria são ações ordinárias que discutem a propriedade e o domínio da terra, ou seja, buscam anular a demarcação e declarar como de domínio não indígena, enquanto em Taunay-Ipegue a maioria são ações possessórias, isto é, que buscam a reintegração de posse imediata da área. Isso se dá porque, em Cachoeirinha, houve apenas três retomadas (Mãe Terra, Charqueada e Paratudal), pois as ações possessórias são implementadas na medida em que os Terena vão reocupando áreas. O segundo aspecto diz respeito às ações que chegaram ao Supremo Tribunal Federal, pois isso se deu na medida em que o estado

de Mato Grosso do Sul ingressou nos processos como assistente dos fazendeiros, deslocando, assim, a discussão para o STF.

Quadro 5- Processos judiciais da TI Cachoeirinha

<b>Dados do Processo</b>	<b>Autores/Fazendas</b>
<b>Proc. 0012329-62.2003.403.6000</b> 1ª Vara Federal de Campo Grande	Aristeu Alceu Carbonaro, Álvaro José Carbonaro, Marli Lopes Carbonaro, Vera Lúcia Carbonaro Faleiros e Waldir da Silva Faleiros.
<b>Proc. 0006083-11.2007.4.03.6000</b> 1ª Vara Federal de Campo Grande	Caiman Agropecuária Ltda.
<b>Proc. 0002293-82.2008.4.03.6000</b> 4ª Vara Federal de Campo Grande	Estância Portal da Miranda Agropecuária Ltda.
<b>Proc. 0002771-46.2015.4.03.6000</b> 4ª Vara Federal de Campo Grande	Pedro Paulo Pedrossian.
<b>Proc. 0009406-87.2008.4.03.6000</b> 4ª Vara Federal de Campo Grande	Pedro Paulo Pedrossian.
<b>ACO 1383</b> Supremo Tribunal Federal	Estância Portal da Miranda Agropecuária Ltda.
<b>ACO 1513</b> Supremo Tribunal Federal	Ibrahim Miranda Cortada.
<b>ACO 1589</b> Supremo Tribunal Federal	Pedro Paulo Pedrossian.
<b>ACO 2279</b> Supremo Tribunal Federal	Caiman Agropecuária Ltda.

Fonte: Elaborado com base em pesquisa processual no *site* da Justiça Federal ([www.jfms.jus.br](http://www.jfms.jus.br)).

## 2 O IMPACTO DO MARCO TEMPORAL NOS TERRITÓRIOS TERENA

Nos últimos anos, no âmbito das assembleias Terena, o assunto marco temporal tem sido recorrente entre os caciques e as lideranças Terena. Analisando a conjuntura política e a situação jurídica dos processos demarcatórios dos territórios Terena, observa-se que esta tese jurídica tem impactado profundamente, pois vem servindo de base para sustar processos demarcatórios e/ou determinar despejos de comunidades indígenas. Na medida em que a Constituição reconheceu o direito originário dos povos indígenas aos seus territórios tradicionais, esta tese foi desenvolvida para limitar essa garantia constitucional.

No ano de 2009, por ocasião do julgamento da Petição n. 3.388, também conhecida como caso “Raposa Serra do Sol”, o Supremo Tribunal Federal publicou

as denominadas salvaguardas institucionais às terras indígenas, instaurando imediatamente o debate a respeito da aplicabilidade de tais condições<sup>12</sup> às demais terras indígenas do Brasil. Foi neste mesmo julgado que, pela primeira vez, no âmbito no poder Judiciário<sup>13</sup>, suscitou-se a tese jurídica denominada marco temporal. Segundo esta orientação jurídica, os povos indígenas só teriam direito às terras que estivessem ocupando no dia 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federal. Dessa decisão proferida, tanto as comunidades indígenas quanto o Ministério Público Federal interpuseram recurso de embargos de declaração, buscando, com isso, uma nova manifestação da Corte, para manifestar se as condicionantes estendiam-se automaticamente às outras terras ou não.

No ano de 2012, mesmo ainda pendente a análise por parte do Supremo sobre a vinculação das condicionantes, a Advocacia-Geral da União editou a Portaria n. 303<sup>14</sup>, com o propósito de “normatizar” a interpretação e aplicação das 19 condicionantes. Isso gerou uma grande mobilização do movimento indígena, pois, na prática, tornava obrigatória a observância das condicionantes da Raposa por parte dos advogados da União e procuradores federais, que atualmente têm a atribuição legal de fazer a defesa judicial das comunidades indígenas e da Funai. Foi apenas em 2013 que o Supremo analisou os recursos de embargos opostos, decidindo que as condicionantes do caso “não vinculam juízes e tribunais quando do exame de outros processos relativos a terras indígenas diversas [...]. A decisão vale apenas para a reserva em questão”<sup>15</sup>.

<sup>12</sup> Por ocasião de trabalho de conclusão de curso, no ano de 2011, analisei essas condicionantes (ver ELOY AMADO, 2011).

<sup>13</sup> Digo primeira vez no âmbito do Poder Judiciário, tendo em vista que a tese do marco temporal já vinha sendo discutida há muitos anos no âmbito do Poder Legislativo. Cito, por exemplo, a PEC 215, que é do ano 2000, que possui em sua justificativa a necessidade de se estipular um marco para demarcação de terra indígena.

<sup>14</sup> Em 25 de julho de 2012, a Portaria AGU n. 308 suspendeu o início da vigência da Portaria n. 303/2012 em razão da oposição de diversos embargos de declaração ao acórdão do STF na Pet. n. 3.388/RR e de um intenso processo de mobilização dos povos indígenas e de organizações sociais. Em 17 de setembro do mesmo ano, uma nova portaria, a Portaria AGU n. 415, estabeleceu como termo inicial da vigência da Portaria n. 303 o dia seguinte ao da publicação do acórdão a ser proferido pelo STF nos referidos embargos.

<sup>15</sup> EMBARGOS DE DECLARAÇÃO. AÇÃO POPULAR. DEMARCAÇÃO DA TERRA INDÍGENA RAPOSA SERRA DO SOL. 1. Embargos de declaração opostos pelo autor, por assistentes, pelo Ministério Público, pelas comunidades indígenas, pelo Estado de Roraima e por terceiros. Recursos inadmitidos, desprovidos, ou parcialmente providos para fins de mero esclarecimento, sem efeitos



Mesmo após o Supremo ter afirmado que as condicionantes e, de igual modo, o marco temporal não eram aplicáveis a outras terras indígenas, vários juízes e tribunais começaram imediatamente a usar essa tese jurídica para suspender processos demarcatórios ou determinar despejos de comunidades indígenas<sup>16</sup>. Em relação aos Terena, esse tema foi abordado no livro publicado pelo Ministério Público Federal, em que consta o texto intitulado *A aplicação do marco temporal pelo Poder Judiciário e seus impactos sobre os direitos territoriais do povo Terena* (VIEIRA; ELOY AMADO, 2018). No ano de 2010, tivemos a primeira decisão em relação à TI Cachoeirinha, prolatada pelo ministro Gilmar Mendes, no processo AC 2556, aplicando o marco temporal e determinando a reintegração de posse da fazenda Petrópolis, do ex-governador do estado Pedro Pedrossian. O ministro Gilmar Mendes proferiu a seguinte decisão monocrática<sup>17</sup>:

---

modificativos. 2. Com o trânsito em julgado do acórdão embargado, todos os processos relacionados à Terra Indígena Raposa Serra do Sol deverão adotar as seguintes premissas como necessárias: (i) são válidos a Portaria/MJ n. 534/2005 e o Decreto Presidencial de 15.04.2005, observadas as condições previstas no acórdão; e (ii) a caracterização da área como terra indígena, para os fins dos arts. 20, XI, e 231, da Constituição torna insubsistentes eventuais pretensões possessórias ou dominiais de particulares, salvo no tocante à indenização por benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé (CF/88, art. 231, § 6º). 3. As chamadas condições ou condicionantes foram consideradas pressupostos para o reconhecimento da validade da demarcação efetuada. Não apenas por decorrerem, em essência, da própria Constituição, mas também pela necessidade de se explicitarem as diretrizes básicas para o exercício do usufruto indígena, de modo a solucionar de forma efetiva as graves controvérsias existentes na região. Nesse sentido, as condições integram o objeto do que foi decidido e fazem coisa julgada material. Isso significa que a sua incidência na Reserva da Raposa Serra do Sol não poderá ser objeto de questionamento em eventuais novos processos. 4. A decisão proferida em ação popular é desprovida de força vinculante, em sentido técnico. Nesses termos, os fundamentos adotados pela Corte não se estendem, de forma automática, a outros processos em que se discuta matéria similar. Sem prejuízo disso, o acórdão embargado ostenta a força moral e persuasiva de uma decisão da mais alta Corte do País, do que decorre um elevado ônus argumentativo nos casos em se cogite a superação de suas razões. (Pet. 3388 ED, Relator(a): Min. ROBERTO BARROSO, Tribunal Pleno, julgado em 23/10/2013, ACÓRDÃO ELETRÔNICO DJe-023 DIVULG 03-02-2014 PUBLIC 04-02-2014 RTJ VOL-00227-01 PP-00057).

<sup>16</sup> Após a publicação do acórdão do STF nos embargos de declaração, a AGU publicou a Portaria n. 27, de 7 de fevereiro de 2014, determinando à Consultoria-Geral da União e à Secretaria-Geral de Contencioso a análise de adequação do conteúdo da Portaria n. 303/2012 aos termos da decisão final do STF. Diversos órgãos da Administração Pública (FUNAI, AGU, PFE/FUNAI, CONJUR/MJ/CGU/AGU) se envolveram em uma controvérsia sobre a vigência e eficácia da portaria em questão. Em 11 de maio de 2016, o advogado-geral da União, por meio do Despacho n. 358/2016/GABAGU/AGU, determinou que a Portaria n. 303/2012 deveria permanecer suspensa até conclusão dos estudos requeridos por meio da Portaria n. 27/2014.

<sup>17</sup> “Monocrática é a decisão proferida por apenas um magistrado. É mais comum na 1ª. instância,

Existem nos autos documentos (fls. 161/164, apensos) que fundamentam a plausibilidade do argumento de que a cadeia dominial dos imóveis Fazenda Petrópolis e Fazenda São Pedro remonta aos anos de 1871 e 1898, muito anterior, portanto, à data de 5 de outubro de 1988, fixada como marco temporal de ocupação pela jurisprudência desta Corte no conhecido caso Raposa Serra do Sol, tal como explicitado em trechos da ementa do acórdão na PET nº 3388, Rel. Min. Carlo Britto, DJ 25.9.2009: “11. O CONTEÚDO POSITIVO DO ATO DE DEMARCAÇÃO DAS TERRAS INDÍGENAS. 11.1. O marco temporal de ocupação. A Constituição Federal trabalhou com data certa -- a data da promulgação dela própria (5 de outubro de 1988) -- como insubstituível referencial para o dado da ocupação de um determinado espaço geográfico por essa ou aquela etnia aborígine; ou seja, para o reconhecimento, aos índios, dos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. 11.2. O marco da tradicionalidade da ocupação. É preciso que esse estar coletivamente situado em certo espaço fundiário também ostente o caráter da perdurabilidade, no sentido anímico e psíquico de continuidade etnográfica”. [...]

Ante o exposto, defiro o pedido de medida cautelar e determino a suspensão do procedimento administrativo FUNAI/BSB/0981/82 da FUNAI e dos efeitos da Portaria nº 791, de 19 de abril de 2007, editada pelo Ministro da Justiça, no que se referem às propriedades dos requerentes, assegurando-se aos autores a posse da Fazenda Petrópolis (de propriedade de Regina Pedrossian, matrícula 407, Cartório de Registro de Imóveis da Comarca de Miranda- MS) e Fazenda São Pedro do Paratudal (de Pedro Pedrossian, matrícula 203, R-10, Cartório de Registro de Imóveis da Comarca de Miranda - MS), ambas situadas no Município de Miranda – MS, até julgamento final da ação principal.

Com base na tese do marco temporal, o ministro, além de determinar o despejo da comunidade Terena de Cachoeirinha, suspendeu o processo adminis-

---

que é formada por juízes, mas pode ocorrer em qualquer instância ou tribunal. As decisões proferidas em 1ª. instância, pelos juízes, consistem em: 1) Sentenças- ato que decide o mérito (principal objeto do pleito judicial) e termina o processo; 2) Interlocutórias- resolvem questões relacionadas ao processo, como pedidos de liminar, mas não analisam o mérito; e, 3) Despachos - determinam providências necessárias para o andamento do processo. Nos tribunais, a decisão monocrática é proferida por desembargadores ou ministros, que compõem órgãos colegiados, mas são autorizados a decidirem sozinhos, nas hipóteses previstas em lei, como análise de pedidos urgentes. Já a decisão colegiada é proferida por pelo menos 3 magistrados, chamada de acórdão. Em regra, ocorre nos tribunais, seja em decisão de recursos ou ações originárias”. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicao-semanal/decisao-monocratica-x-decisao-colegiada>. Acesso em: 28 fev. 2019.

trativo de demarcação de terra indígena como um todo<sup>18</sup>.

Em relação à comunidade indígena Taunay-Ipegue, no mesmo ano de 2010, também foi gravemente impactada pelo marco temporal. Em decisão datada de 20 de agosto de 2010, a Justiça Federal de Mato Grosso do Sul usou o poder geral de cautela para suspender o processo administrativo n. 08620-000289/1985, referente à demarcação de Taunay-Ipegue, enquanto eram produzidas as provas necessárias para verificar se a teoria do fato indígena, consagrado no julgamento da Pet. 3.388, aplicava-se ou não à área<sup>19</sup>. Assim, sob o pretexto de averiguar a pertinência da aplicação de um precedente que nem sequer havia transitado em julgado, a demarcação da TI Taunay-Ipegue foi suspensa em 2010, sendo que somente em 2014 deu-se prosseguimento ao processo.

A TI Buriti foi de igual modo impactada com o enunciado do marco temporal, pois, no ano de 2006, a Quinta Turma do Tribunal Regional Federal da 3ª Região havia reconhecido, por maioria, o caráter tradicional da terra Buriti, garantindo aos Terena, assim, o direito originário àquele território. Mas, logo após o julgamento da Raposa Serra do Sol, os fazendeiros entraram com recursos de embargos infringentes pedindo um novo exame do caso à luz da doutrina do marco temporal<sup>20</sup>. Foi em junho de 2012 que a Primeira Seção do Tribunal, nos termos

---

<sup>18</sup> “Ainda em 2010, outra decisão impediu o prosseguimento da demarcação da Terra Indígena Cachoeirinha. Agora, trata-se de uma decisão de primeira instância. Novamente recorrendo ao recém-enunciado marco temporal, o Juiz Federal justifica sua decisão evocando o fato de que, ao que tudo indica, os indígenas não ocupavam a terra disputada em 1988, e isso prejudicaria sua tradicionalidade. Ainda com relação à Cachoeirinha, em 2011 a Justiça Federal de Mato Grosso do Sul antecipou a tutela numa ação declaratória referente ao domínio da Fazenda Sangue-Suga, permitindo que seus proprietários permanecessem na posse do imóvel até o trânsito em julgado da ação. Em todos esses casos, a aplicação do marco temporal foi precedida de análises rasas e sumárias, longe do tipo de apreciação necessária para que se tenha um julgamento da tradicionalidade da terra ou da ocorrência de esbulho passado e presente contra o Povo Terena” (VIEIRA & ELOY AMADO, 2018, p. 243).

<sup>19</sup> Neste sentido Queiroz (2010, p 70), explica: “A teoria do fato indígena estabelece um marco temporal para a constatação da presença indígena no território reivindicado, condicionando, então, o seu reconhecimento constitucional a uma ocupação constante e persistente na época da promulgação da atual Constituição brasileira, isto é, em 5 de outubro de 1988. Dessa forma, o reconhecimento do direito originário dos índios sobre suas terras tradicionais restringe-se às terras ocupadas de forma tradicional pelos povos indígenas na data da promulgação da CF/88, devendo ainda constatar razoável perdurabilidade da presença indígena nessa época”.

<sup>20</sup> Embargos infringentes são um recurso que existe no direito processual brasileiro, usado pela parte no processo quando esta não concorda com uma decisão. Os embargos infringentes permitem que a decisão seja analisada novamente e seja alterada, de acordo com o pedido feito pela parte.

do voto condutor do desembargador federal Nelton dos Santos, deu provimento aos embargos para anular a demarcação de Buriti. O fundamento usado para justificar a anulação foi, mais uma vez, o marco temporal<sup>21</sup>.

A TI Limão Verde, que foi homologada em 2003, teve sua demarcação anulada pela Segunda Turma do Supremo, com base na tese do marco temporal. Nesse julgamento, a Segunda Turma do STF, por unanimidade, deu provimento ao recurso extraordinário em que se pleiteava a nulidade dos atos administrativos de reconhecimento da TI Limão Verde, apenas no que diz respeito à fazenda Santa Bárbara. O relator, ministro Teori Zavascki, entendeu ausentes os pressupostos da ocupação indígena em outubro de 1988, na área disputada, e demonstração daquilo que se chama em direito de *renitente esbulho* (DUPRAT, 2018, p. 91).

Ora, no caso, tanto o voto vencedor quanto o voto vencido do acórdão recorrido permitem concluir que a última ocupação indígena na área objeto da presente demanda (Fazenda Santa Bárbara) deixou de existir desde, pelo menos, o ano de 1953, data em que os últimos índios teriam sido expulsos da região. Portanto, é certo que não havia ocupação indígena em outubro de 1988.

Argumenta, porém, o voto vencedor que, “ainda que os índios tenham perdido a posse por longos anos, têm indiscutível direito de postular sua restituição, desde que ela decorra de tradicional (antiga, imemorial) ocupação”. Esse entendimento, todavia, não se mostra compatível com a jurisprudência do Supremo Tribunal Federal, que, conforme já afirmado, é pacífica no sentido de que o conceito de “terras tradicionalmente ocupadas pelos índios” não abrange aquelas que eram ocupadas pelos nativos no passado. Nesse sentido é a própria Súmula 650/STF: “os incisos I e XI do art. 20 da Constituição Federal não alcançam terras de aldeamentos extintos, ainda que ocupadas por indígenas em passado remoto (Ministro Teori Zavascki, Agravo Regimental no Recurso Extraordinário n. 803.462, STF).

No que tange ao *renitente esbulho*, o ministro Teori Zavascki afirmou:

<sup>21</sup> “O Supremo Tribunal Federal assentou que a CF fixou a data de sua promulgação como insubstituível referencial para o dado da ocupação de um determinado espaço geográfico por essa ou aquela etnia aborígene; ou seja, para o reconhecimento, aos índios, dos direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam (STF, Petição n. 3.388, Pleno, relator o ministro Carlos Britto) [...]. No caso presente, a prova dos autos revela que, em 5 de outubro de 1988, marco temporal a ser considerado para o deslinde da causa, já não havia ocupação indígena e a posse dos não índios era exercida pacificamente” (Embargos Infringentes n. 0003866-05.2001.4.03.6000, julgamento em 21 de junho de 2012, relator: desembargador federal Nelton dos Santos).

O que se tem nessa argumentação, bem se percebe, é a constatação de que, no passado, as terras questionadas foram efetivamente ocupadas pelos índios, fato que é indiscutível. Todavia, renitente esbulho não pode ser confundido com ocupação passada ou com desocupação forçada. Há de haver, para configuração de esbulho, situação de efetivo conflito possessório que, mesmo iniciado no passado, ainda persista até o marco demarcatório temporal atual (vale dizer, na data da promulgação da Constituição de 1988), conflito que se materializa por circunstâncias de fato ou, pelo menos, por uma controvérsia possessória judicializada (Ministro Teori Zavascki, Agravo Regimental no Recurso Extraordinário n. 803.462, STF).

Ao analisar esta decisão, Duprat (2018, p. 93), consignou que as “circunstâncias de fato” não foram levadas em consideração para caracterizar a resistência Terena ao esbulho perpetrado pelos fazendeiros, citando, por exemplo: (a) a missiva enviada em 1966 ao Serviço de Proteção ao Índio; (b) o requerimento apresentado em 1970 por um vereador Terena à Câmara Municipal, cuja aprovação foi comunicada ao Presidente da Funai, através de ofício, naquele mesmo ano; e (c) cartas enviadas em 1982 e 1984, pelo cacique Amâncio Gabriel, à Presidência da Funai.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A tese jurídica denominada marco temporal tem afetado muitas comunidades indígenas do Brasil que aguardam um posicionamento final do STF. No ano de 2016, com a ascensão de Michel Temer à Presidência da República, iniciou-se um acelerado retrocesso dos direitos humanos dos povos indígenas no Brasil.

Nesse contexto, no dia 20 de julho de 2017, foi publicado no Diário Oficial da União o Parecer n. 001/2017/GAB/CGU/AGU, que obriga a administração pública federal a aplicar as 19 condicionantes que o STF estabeleceu na decisão da Pet. n. 3.388/RR, quando reconheceu a constitucionalidade da demarcação contínua da Terra Indígena Raposa Serra do Sol a todas as terras indígenas. O parecer teve como objetivo, além de determinar a observância direta e indireta do conteúdo das 19 condicionantes, institucionalizar a tese do marco temporal, segundo a qual os povos indígenas só teriam o direito às terras que estivessem ocupando na data de 5 de outubro de 1988, dia da promulgação da Constituição Federal.

O movimento indígena tem resistido à aplicação do marco temporal. Há anos, o Poder Judiciário se consolidou como uma arena de conflitos, no entendimento dos povos indígenas, que vem incidindo nos juízes e ministros dos tribunais. No ano de 2017, a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib) lançou a campanha “Nossa história não começa em 88”, com o nítido objetivo de fazer contraponto ao argumento do marco temporal. A campanha foi lançada por conta do julgamento que ocorreu no dia 16 de agosto, no Supremo Tribunal Federal. Estavam na pauta de julgamento três ações<sup>22</sup> que tratavam do Parque Indígena do Xingu, MT, da Terra Indígena Ventarra, RS, e das terras indígenas dos povos Nambikwara e Pareci. Embora tais ações tratassem especificamente dessas terras, o entendimento dos ministros serviu de orientações para as demais terras do Brasil. Neste contexto, estavam em negociação as articulações políticas de Temer para evitar o afastamento da Presidência, e os ruralistas do Congresso conseguiram emplacar a pauta deles no governo federal. Temer assinou, em julho, o Parecer 001/2017, da Advocacia-Geral da União (AGU), obrigando todos os órgãos do Executivo a aplicar o marco temporal e a vedação à revisão dos limites de terras já demarcadas – inclusive visando influenciar o STF.

<sup>22</sup> “A Ação Civil Originária (ACO) 362, primeira na pauta, foi ajuizada nos anos 1980 pelo Estado de Mato Grosso (MT) contra a União e a Funai, pedindo indenização pela desapropriação de terras incluídas no Parque Indígena do Xingu (PIX), criado em 1961. O Estado de Mato Grosso defende que não eram de ocupação tradicional dos povos indígenas, mas um parecer da Procuradoria-Geral da República (PGR) defende a tradicionalidade da ocupação indígena no PIX, contrariando o pedido do Estado de MT.

Já a ACO 366 questiona terras indígenas dos povos Nambikwara e Pareci e também foi movida pelo Estado do Mato Grosso contra a Funai e a União. Semelhante à 362, ela foi ajuizada na década de 1990, pede indenização pela inclusão de áreas que, de acordo como o Estado de MT, não seriam de ocupação tradicional indígena. Neste caso, a PGR também defende a improcedência do pedido do Estado de MT.

A última, que será julgada no dia 16, é a ACO 469, sobre a Terra Indígena Ventarra, do povo Kaingang. Movida pela Funai, ela pede a anulação dos títulos de propriedade de imóveis rurais concedidos pelo Estado do Rio Grande do Sul sobre essa terra. A ação é simbólica dos riscos trazidos pela tese do ‘marco temporal’: durante a política de confinamento dos indígenas em reservas diminutas, os Kaingang foram expulsos de sua terra tradicional, à qual só conseguiram retornar após a Constituinte, com a demarcação realizada somente na década de 1990. Desde então, a Terra Indígena Ventarra está homologada administrativamente e na posse integral dos Kaingang. Sem relator, a ação tem parecer da PGR favorável aos indígenas e está com pedido de vistas da ministra Cármen Lúcia, que deve ser a primeira a votar”. Disponível em: <http://apib.info/2017/08/03/nossa-historia-nao-comeca-em-1988-marco-temporal-nao/>. Acesso em: 8 jan. 2019.

A Apib divulgou carta<sup>23</sup> afirmando que “o marco temporal legitima e legaliza as violações e violências cometidas contra os povos até o dia 04 de outubro de 1988: uma realidade de confinamento em reservas diminutas, remoções forçadas em massa, tortura, assassinatos e até a criação de prisões”. Sonia Guajajara, coordenadora da Apib, afirmou que “aprovar o marco temporal significa anistiar os crimes cometidos contra esses povos e dizer aos que hoje seguem invadindo suas terras que a grilagem, a expulsão e o extermínio de indígenas é uma prática vantajosa, pois premiada pelo Estado brasileiro”.

As lideranças Terena, sejam caciques, sejam lideranças de retomadas, têm demonstrado uma capacidade qualificada de resistência na mobilização pela garantia de direitos. As instâncias estatais (Executivo, Legislativo e Judiciário) constituem um elemento de análise por parte das lideranças que buscam compreender a sistemática da burocracia e operacionalidade da máquina administrativa. Essa tarefa assumida por parte das comunidades aperfeiçoa as formas de incidir juntos aos atores representativos dos poderes estatais. Isso é revelador de como o movimento indígena brasileiro, ao longo dos séculos, resistiu às ações estatais. Mas não uma resistência apenas defensiva, e sim qualificada pelo protagonismo indígena, que se apropriou e ressignificou elementos que antes eram estranhos à cultura indígena e que, atualmente, são acionados pelas lideranças em suas reivindicações.

## REFERÊNCIAS

CIMI. *Relatório de violência contra os povos indígenas no Brasil – dados 2017*. Disponível em: <https://cimi.org.br/2018/09/relatorio-cimi-violencia-contra-os-povos-indigenas-no-brasil-tem-aumento-sistemico-e-continuo/>. Acesso em: 25 mar. 2020.

DUPRAT, Débora. O marco temporal de 5 de outubro de 1988 – Terra Indígena Limão Verde. In: ALCÂNTARA, Gustavo K.; TINÔCO, Lívia N.; MAIA, Luciano M. (Org.). *Índios, direitos territoriais e territorialidade*. Brasília: Associação Nacional dos Procuradores da República, 2018. p. 76-105. Disponível em: [http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/artigos/docs\\_artigos/indiospdf.pdf](http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/artigos/docs_artigos/indiospdf.pdf). Acesso em: 25 mar. 2020.

---

<sup>23</sup> Disponível em: <http://apib.info/2017/08/03/nossa-historia-nao-comeca-em-1988-marco-temporal-nao/>. Acesso em: 8 jan. 2019.

ELOY AMADO, Luiz Henrique. Povos indígenas e o Estado brasileiro: a luta por direitos em contexto de violações. *Vukápanavo – Revista Terena*, Campo Grande, v. 1, n. 1, p. 174-188, 2018. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1gTR3oMepEIA\\_ePZpqJ6lm2y8cAfGAOP/view](https://drive.google.com/file/d/1gTR3oMepEIA_ePZpqJ6lm2y8cAfGAOP/view). Acesso em: 25 mar. 2020.

ELOY AMADO, Luiz Henrique. *Poké'ixa Ūti*: o território indígena como direito fundamental para o etnodesenvolvimento local. 2014. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local)- Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2014.

ELOY AMADO, Luiz Henrique. *O Supremo Tribunal como “construtor” da Constituição Federal*: análise das condicionantes impostas para demarcação de terras indígenas. 2011. Monografia (Graduação em Direito)- Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2011.

ELOY AMADO, Luiz Henrique. *Vukápanavo*: o despertar do povo Terena para os seus direitos: mobilização indígena e confronto político. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Museu Nacional – UFRJ. Rio de Janeiro, 2019.

LACERDA, Rosane. *Os povos indígenas e a constituinte – 1987/1988*. Brasília: CIMI – Conselho Indigenista Missionário, 2008.

QUEIROZ, Paulo Eduardo Cirino de. *Teoria do fato indígena*: novos paradigmas interpretativos para a (in)aplicação do direito originário dos índios sobre suas terras tradicionais. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

VARGAS, Vera Lúcia Ferreira. *A construção do território Terena (1870-1966)*: uma sociedade entre a imposição e opção. 2003. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, MS, 2003.

VIEIRA, Ana Carolina Alfinito. *Social movements and institutional change*: the pro-indigenous struggle for land tenure and citizenship in Brazil (1968-2016). 2017. PhD thesis, Universität zu Köln / Max Planck Institute for the Study of Societies.

VIEIRA, Ana Carolina Alfinito; ELOY AMADO, Luiz Henrique. Projetos institucionais em disputa: direito, terras indígenas e conflitos fundiários no Brasil. *FGV Direito SP Research Paper Series n. 135*, out. 2015. Disponível em: <https://ssrn.com/abstract=2677859>. Acesso em: 25 mar. 2020.

VIEIRA, Ana Carolina Alfinito; ELOY AMADO, Luiz Henrique. Aplicação do marco temporal pelo Poder Judiciário e seus impactos sobre os direitos territoriais do povo



Terena. In: ALCÂNTARA, Gustavo K.; TINÔCO, Lúvia N.; MAIA, Luciano M. (Org.). *Índios, direitos territoriais e territorialidade*. Brasília: Associação Nacional dos Procuradores da República, 2018. p. 227-64. Disponível em: [http://www.mpf.mp.br/atualizacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/artigos/docs\\_artigos/indiospdf.pdf](http://www.mpf.mp.br/atualizacao-tematica/ccr6/documentos-e-publicacoes/artigos/docs_artigos/indiospdf.pdf). Acesso em: 25 mar. 2020.

XIMENES, Lenir Gomes. *A retomada terena em Mato Grosso do Sul: oscilação pendular entre os tempos e espaços da acomodação em reservas, promoção da invisibilidade étnica e despertar guerreiro*. 2017. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2017.

### **Sobre o autor:**

**Luiz Henrique Eloy Amado:** Advogado indígena Terena. Pós-doutorando na *École des Hautes Études en Sciences Sociales* – EHESS, França. Doutor em Antropologia Social pelo Museu Nacional (UFRJ). Assessor jurídico da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil e advogado do Conselho do Povo Terena. **E-mail:** [adv.luizeloy@gmail.com](mailto:adv.luizeloy@gmail.com), **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-9073-6086>

Recebido em 16 de maio de 2019.

Aprovado para publicação em 16 de setembro de 2019.

## Anexo I

### Situação geral das terras indígenas no Brasil

Situação	Quantidade	%
<b>Sem providências:</b> terras reivindicadas pelas comunidades sem nenhuma providência administrativa para sua regularização.	537	41,12
<b>A identificar:</b> incluídas na programação da Funai para futura identificação, com Grupos Técnicos já constituídos.	169	12,94
<b>Identificada:</b> reconhecidas como território tradicional por Grupo Técnico da Funai e aguardando Portaria Declaratória do Ministério da Justiça.	55	4,2
<b>Declarada:</b> com Portaria Declaratória do Ministério da Justiça e aguardando a homologação.	61	4,67
<b>Homologada:</b> com Decreto da Presidência da República e aguardando registro.	19	1,45
<b>Registrada:</b> demarcação concluída e registrada no Cartório de Registro de Imóveis da Comarca e/ou no Serviço do Patrimônio da União.	400	30,63
<b>Portaria de Restrição:</b> terras que receberam Portaria da Presidência da Funai restringindo o uso da área ao direito de ingresso, locomoção ou permanência de pessoas estranhas aos quadros da Funai.	06	0,46
<b>Reservada:</b> demarcadas como “reservas indígenas” à época do SPI.	38	2,91
<b>Dominial:</b> de propriedade de comunidades indígenas.	21	1,61
<b>Total</b>	<b>1.306</b>	<b>100</b>

Fonte: Relatório de Violência (CIMI, 2018, p. 43).

# Percepções Paiter Suruí sobre legislações da Educação Escolar Indígena: entrelaçamentos de conquista e crítica

## *Paiter Suruí perceptions about Indigenous School legislations: conquest and criticism interlacements*

Genivaldo Frois Scaramuzza<sup>1</sup>

Romero Mopidapenen Paiter Suruí<sup>2</sup>

Maria Isabel Alonso Alves<sup>3</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v20i41.643>

**Resumo:** O presente artigo busca comunicar saberes que foram produzidos a partir de uma pesquisa desenvolvida nos anos de 2018 e 2019 junto ao povo indígena Paiter Suruí da Aldeia Apoena Meirelles, da terra indígena Sete de Setembro, no Estado de Mato Grosso. Teve como principal objetivo registrar as percepções de anciãos da etnia mencionada sobre a escola indígena, bem como descrever de que forma percebiam as principais legislações voltadas à Educação Escolar Indígena. Em termos metodológicos, a pesquisa constituiu-se numa perspectiva qualitativa de ascendência em bricolagem (KINCHELE; BERRY, 2007). Inspirados no trabalho de Silveira (2007), realizamos entrevistas interativas com anciãos a respeito das legislações educacionais. Os resultados mostraram que os Paiter Suruí observam a escola como um espaço de conquista, espaço que necessita continuar se aproximando dos pressupostos legais.

**Palavras-chave:** escola indígena; Paiter Suruí; anciãos; legislação.

**Abstract:** This article aims to communicate knowledge that was produced from a research developed in 2018 and 2019 with the Paiter Suruí indigenous people from Aldeia Apoena Meirelles, from the Sete de Setembro indigenous land, in the State of Mato Grosso. Its main objective was to record the perceptions of elders of the mentioned ethnicity about the indigenous school, as well as to describe how they perceived the main legislations aimed at Indigenous School Education. In methodological terms, the research was constituted in a qualitative perspective of ancestry in bricolage (KINCHELE; BERRY, 2007). Inspired by the work of Silveira (2007), we conducted interviews, which we

---

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

<sup>2</sup> Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Amazonas, Brasil.

call interactive interviews, where the educational legislations were discussed together with the elders. The results showed that Paiter Suruí see the school as a space of conquest that needs to continue to approach the legal assumptions.

**Keywords:** indigenous school; Paiter Suruí; elders; legislation.

## 1 INTRODUÇÃO

A maioria dos indígenas do povo Paiter Suruí, após a entrada da estrutura escolar em seu meio, tem entendido que esse mecanismo de ensino-aprendizagem veio para ensinar somente as coisas dos não indígenas. Mesmo quando consideramos que a educação escolar nas aldeias indígenas é pautada pela característica diferenciada, específica e intercultural, como assegurada pelas legislações educacionais indígenas, essa compreensão tem prevalecido.

O estabelecimento dessa percepção no meio da sociedade indígena Paiter Suruí se deve, em grande parte, à falta de informação adequada sobre a política de educação escolar diferenciada, haja vista que a distribuição e possível tradução dessas informações deveriam ser realizadas pelos órgãos públicos ligados à implantação das políticas educacionais. Outra possível razão para o adensamento desta percepção está diretamente ligada às consequências históricas, cuja tensa política integracionista que o Estado brasileiro praticou no país e que retorna como uma reinvenção do passado esconde discursos escusos ligados ao amplo capital nacional e internacional, que vê as terras indígenas como recursos a serem explorados.

Experiências do povo Paiter Suruí mostram que, desde o contato com a sociedade não indígena e a entrada da escola, a participação e o protagonismo dos anciãos na educação tradicional do povo Paiter Suruí estão diminuindo continuamente. De certa forma, esta situação vem favorecendo o modelo educacional não indígena e deixando de lado o processo próprio de ensino-aprendizagem do povo.

Ao longo do tempo, os mais velhos ou os anciãos, que são considerados sábios e notórios nos saberes tradicionais, estão sendo desprestigiados. Percebe-se, com isso, que as memórias, os saberes, os conhecimentos, os ensinamentos próprios e os valores do povo Paiter Suruí tendem a se enfraquecer e se modificar de forma radical.

Diante desse contexto, uma vez que existe a política de Educação Escolar Indígena diferenciada, específica e intercultural, entendemos ser importante

discutir e fortalecer a participação dos anciãos dentro do corpo docente da escola indígena, restabelecendo nas práticas sociais e escolares os instrumentos conceituais da tradição indígena.

Nesta perspectiva, evidenciamos que o presente trabalho constitui-se no resultado de pesquisas realizadas com este povo entre os anos de 2018 e 2019, nas quais se buscou compreender, a partir de entrevistas interativas com anciãos Paiter Suruí, as percepções sobre a Educação Escolar Indígena na aldeia. Entre as questões de espectro amplo do estudo, destacamos aquela que buscou entender quais eram as opiniões deste grupo, seus posicionamentos e suas expectativas sobre uma Educação Escolar Indígena.

Diferentemente das sociedades indígenas, cuja normativa constituiu-se no entrelaçamento entre práticas culturais, políticas e sociais, profundamente arraigadas na oralidade, as sociedades em que a escrita foi estabelecida amplamente compuseram complexos processos normativos, códigos diversos que inferem responsabilidades ao corpo social. Os processos de criação destas regras nem sempre espelharam as esperanças daqueles que diretamente estão submetidos ao escopo textual da legalidade. Devemos compreender que há uma dimensão produzida pelo poder que se estabelece entre “legisladores e intérpretes”.

A este respeito, Bauman (2010) utiliza a metáfora do legislador, visto como um intelectual da modernidade e alguém com autoridade para arbitrar que “é, nesse caso, legitimada por conhecimento (objetivo) superior, ao qual intelectuais têm mais acesso que a parte não intelectual da sociedade” (BAUMAN, 2010, p. 19). Do processo de constituição das sociedades pós-modernas emergiram características não vistas na modernidade sólida, como o aparecimento do relativismo como um importante conceito que impeliu a ideia de que “Sistemas de conhecimento só podem ser avaliados a partir do interior de suas respectivas tradições” (BAUMAN, 2010, p. 19). Tão logo as percepções indígenas constituem-se como um importante instrumento de resistência ao poder/saber legislador, mesmo que, no processo de construção do sistema legal, exista a aparente participação de representantes indígenas interessados nas políticas educacionais.

No sentido de melhor expressar as questões aqui anunciadas, entre os objetivos observados para a construção de saberes a respeito do entrelaçamento da educação escolar para os Paiter Suruí, buscamos averiguar quais eram as

percepções e as expectativas dos anciãos diante da existência da estrutura escolar na aldeia e sua política atual. Verificamos quais eram as percepções em relação à política de Educação Escolar Indígena diferenciada, específica e intercultural, assegurada pelas principais legislações educacionais indígenas brasileiras.

Compreendemos ser importante mostrar um breve panorama histórico deste grupo étnico que habita a Amazônia Ocidental, bem como evidenciar as questões metodológicas que compuseram a presente pesquisa. Seguidamente, faremos um diálogo com os dados empíricos, uma tentativa de aproximação com a percepção deste povo sobre a escola e as legislações que a compõem.

## 2 O POVO INDÍGENA PAITER SURUÍ NO CENÁRIO AMAZÔNICO

O povo indígena Paiter Suruí, segundo levantamento da organização Kanindé<sup>4</sup>, é de aproximadamente 1.300 (mil e trezentas) pessoas. Antes do contato com a sociedade não indígena, estimava-se que havia quase 5.000 (cinco mil) indígenas. Podemos dizer que, antes do contato inicial, os Paiter Suruí tinham encontros intermitentes com outros povos indígenas, com seringueiros e trabalhadores da linha telegráfica, esta última coordenada por Marechal Rondon nas primeiras décadas do século XX. Destacamos que “além de estender o telégrafo, abrir estradas estratégicas, executar trabalhos geográficos, botânicos e minerais, a comissão Rondon encarregou-se de ‘pacificar’ as populações indígenas em seu percurso” (PESSOA, 2004, p. 134).

É importante ressaltar que, antes do contato, os Paiter Suruí se autodenominavam como *Paiter* ou *Paiterey*. Após o contato, os servidores da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) ouviram os indígenas da etnia Zoró chamarem os Suruí de *Yori Iwayey*, que quer dizer “aqueles que têm rostos pintados”. Ao ouvirem a palavra *Yori Iwayey*, os não indígenas a transliteraram para Suruí (relatos de anciãos).

Os anciãos Paiter que vivenciaram os processos da colonização agiram e reagiram em guerras, movidos pela necessidade de manter a resistência e a permanência do povo no seu território. Nesses períodos, ocorria a abertura de estradas nunca antes vistas pelos Paiter Suruí e, com essas vias terrestres, vinham

---

<sup>4</sup> Informações disponíveis em: <http://www.kaninde.org.br/quem-e-almir-suru/>

as instalações da linha telegráfica, em que alguns indígenas da etnia se arriscavam a arrancar partes dos materiais das instalações telegráficas para sua utilidade, pois muitas vezes improvisavam-nas como utensílios.

Os Paiter Suruí não tiveram contato direto com Marechal Rondon, a etnia teve pequenos conflitos com os trabalhadores da construção da linha telegráfica. Cabe mencionar que estes pequenos conflitos decorriam da percepção de que os não indígenas estavam invadindo os territórios indígenas. Tais percepções levam ao entendimento de que “um longo processo de devastação física e cultural eliminou grupos gigantescos e inúmeras etnias indígenas, especialmente através do rompimento histórico entre os índios e a terra” (SILVA, 2018, p. 481).

Em relação aos seringueiros, alguns anciãos que vivenciaram tais contatos contam que estranhavam a prática de extração de seringa. Narram que os referidos extrativistas tiveram conflitos com os Paiter Suruí, pois esses indígenas atuavam bravamente com objetivo de proteger o seu território e as suas integridades. Registros mostram que o processo de contato oficial com a sociedade não indígena aconteceu, possivelmente, no dia 7 de setembro de 1969, especificamente com a equipe da FUNAI, chefiada pelo sertanista Francisco Meirelles e por seu filho, também sertanista, Apoena Meirelles, em um “contexto de expansão das fronteiras geográficas e econômicas, marcado por disputas e conflitos” (SILVA; FERREIRA NETO, 2014, p. 166).

É importante salientar que neste período ocorreram as primeiras discussões a respeito da demarcação do território Paiter Suruí, devido à pressão e aglomeração de pessoas não indígenas que se aproximavam dos territórios indígenas. No entanto somente a partir da década de 1980 aconteceu a demarcação da Terra Indígena Sete de Setembro, por meio da Portaria 1.561, de 29 de setembro de 1983, que foi homologada pelo Decreto n. 88.867, de 17 de outubro de 1983, como resultado dos movimentos indígenas Paiter Suruí.

A referida terra foi denominada Terra Indígena Sete de Setembro, em referência à data do contato oficial dos Paiter Suruí com a FUNAI. Possui uma extensão de aproximadamente 249 mil hectares de área, abrangendo o Noroeste de Mato Grosso e Centro-Leste de Rondônia. Atualmente, os Paiter Suruí estão organizados em 25 aldeias, sendo quatro aldeias no Estado de Mato Grosso (município de Rondolândia) e 21 aldeias nas regiões pertencentes ao Estado de Rondônia

(municípios de Cacoal, Espigão do Oeste e Ministro Andreazza). A esse respeito, Silva e Ferreira Neto (2014) destacam que

Significativa parte do território se localiza nas proximidades da BR-364, rodovia que conecta Cuiabá a Porto Velho. Como a colonização em Rondônia ocorreu no formato ‘espinha de peixe’, as estradas vicinais foram denominadas ‘linhas’, conhecidas e referenciadas por números. As aldeias da Terra Indígena estão distribuídas ao longo dos limites das linhas 7 a 12 e 14, as quais permitem o acesso às aldeias Suruí. (SILVA; FERREIRA NETO, 2014, p. 163)

Atualmente, alguns indígenas Paiter Suruí são assalariados. Trabalham principalmente como professores, agentes administrativos de saúde e de saneamento vinculados a empresas terceirizadas, prestadoras de serviço à Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) do Ministério da Saúde. As atividades laborais assalariadas ocasionaram mudanças nas situações culturais cotidianas da aldeia. Tais mudanças no modo de vida Paiter Suruí, segundo os relatos de anciãos, devem-se à intensa convivência com a sociedade não indígena, que acabam influenciando os modos culturais indígenas.

Um elemento importante a ser considerado refere-se ao fato de que, ao se deslocarem para as cidades, os indígenas sentem necessidade de possuir determinados artefatos não indígenas, os quais carecem de recursos financeiros para aquisição. Isso contribui nas mudanças que o povo Paiter Suruí vem sofrendo ao longo da história após o contato, sejam em suas maneiras de lidar com a natureza, sejam em suas posturas face às práticas culturais.

Os Paiter são falantes da língua Paiter Suruí, a qual linguisticamente pertence à família Tupí-Mondé, tronco Tupí. Apesar de sofrerem várias transformações no contexto histórico, mantêm o uso de sua língua materna. O sistema de parentesco e matrimônio é constituído por clãs. Os clãs são *Gamebey* (marimbondos pretos), *Gabgirey* (marimbondos amarelos), *Makorey* (tabocas, uma espécie de bambu amazônico) e *Kabaney* (mirindibas, um tipo de árvore da região), conforme Silva e Ferreira Neto (2014).

Considerando todo este processo, a educação escolar tem sido posta como um mecanismo de muita potência junto a este grupo, constituindo escolas espalhadas por várias aldeias. Na Aldeia Apoena Meirelles, lugar onde foi realizada esta pesquisa, situam-se duas escolas indígenas com a mesma denominação,



que é o mesmo nome da aldeia. Uma escola é municipal e outra é subordinada ao Estado de Mato Grosso. Ambas as escolas funcionam no mesmo prédio e possuem aproximadamente 40 alunos ao todo, sendo que a oferta de ensino vai da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Considerando a importância da educação escolar para este povo, buscamos estabelecer diálogos com os moradores da Aldeia Apoena Meirelles, em especial com os anciãos, com o objetivo de registrar como estes sabedores indígenas com alto poder de conhecimentos tradicionais interpretam a escola e, conseqüentemente, os regulamentos legais que a fazem funcionar. Sendo assim, entendemos ser importante mostrar como foi a construção dos dados da pesquisa.

### **3 ESCOPO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Como anunciado, entendemos que a presente pesquisa está situada a partir de uma definição qualitativa. Este tipo de pesquisa privilegia os processos sociais, culturais e intersubjetivos de produção de significados. Podemos dizer que:

[...] ao falar sobre análise qualitativa, referimo-nos não a quantificação de dados qualitativos, mas, sim, ao processo não matemático de interpretação, feito com o objetivo de descobrir conceitos e relações nos dados brutos e de organizar esses conceitos em um esquema exploratório teórico. (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 24)

O método de pesquisa qualitativa visa à obtenção de dados com características descritivas que ocorrem mediante o contato entre pesquisador e o universo pesquisado – estudo em processo interativo. Para Neves (1996, p. 1), a pesquisa qualitativa “compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”. No interior deste método, utilizamos como principal recurso para a produção dos dados elementos que situam desde a observação dos cenários ao processo de entrevista interativa.

Em consonância com os elementos procedimentais anunciados, entendemos que a técnica da entrevista constitui-se em uma ferramenta importante para a produção dos dados de pesquisa. Tomamos como orientação para a produção de entrevistas as concepções de Silveira (2007), para quem é necessário “[...] olhar a entrevista como eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entre-

vistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte” (SILVEIRA, 2007, p. 118).

Para além de engessamentos metodológicos, compreendemos que outros recursos podem ser utilizados no decorrer do processo investigativo, “[...] em síntese, usados tudo que acreditamos nos servir em nossas pesquisas, fazendo bricolagem” (PARAÍSO, 2012, p. 34). Os pressupostos anunciados fazem-nos olhar as práticas metodológicas a partir de possibilidades de muitas articulações, constituindo-se assim como uma espécie de bricolagem, como propõem, por exemplo, Kincheloe e Berry (2007). Para esses autores, o processo de produção de conhecimento deve considerar a complexidade do mundo, em que as teorias explicativas não podem ignorar a multiplicidade. A bricolagem, como pressuposto conceitual, “atua a partir do conceito de que a teoria não é uma explicação do mundo – ela é mais uma explicação de nossa relação com o mundo” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 16).

Não pressupomos que os dados existam por si só e que estão lá à espera de serem descobertos. Ao contrário, entendemos que a prática interventiva é que produz os dados, não como naturais, mas como conteúdos de uma situação simulada. No sentido de manter o anonimato dos colaboradores, os nomes que serão vistos nesta pesquisa correspondem a pseudônimos, o que não compromete o teor de suas contribuições.

Para compreender os objetivos do trabalho, produzimos os seguintes encaminhamentos: no mês de abril de 2018, foi produzido o primeiro encontro com o ancião Arnaldo Suruí e com duas anciãs, Madalena Suruí e Bernadete Suruí, com o objetivo de entrevistá-los. É importante mencionar que não é possível saber as idades cronológicas dos colaboradores. Sabe-se que todos vivenciaram o processo de contato com os não indígenas. Alguns produziram uma apropriação muito elaborada da língua e cultura não indígena, constituindo-se em lideranças e articuladores políticos. No primeiro encontro, realizado na Terra Indígena Sete de Setembro, falamos resumidamente aos colaboradores sobre os aspectos gerais da pesquisa e o motivo da entrevista, ressaltando que é parte de trabalhos sobre a compreensão da Educação Escolar Indígena em Rondônia e Mato Grosso.

Uma estratégia metodológica utilizada foi apresentar, de forma traduzida para os entrevistados, as legislações referentes ao processo de escolarização indí-

gena. Esse processo constituiu-se na leitura dos artigos da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, que tratam especificamente da Educação Escolar Indígena e dos povos indígenas. Após esse processo cuidadoso de apresentação da legislação na língua indígena, solicitamos aos colaboradores que expressassem suas percepções sobre a aproximação ou o distanciamento das leis em relação às realidades das aldeias que conheciam. Após a breve explicação dos referidos passos, houve explanação na língua Paiter Suruí do Artigo 210, § 2º, Artigo 215, § 1º, e Artigo 231 da Constituição Federal de 1988, bem como do Artigo 78, I, II, e Artigo 79, § 1º, 2º, I, II, III e IV, da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. Após esse processo, verificamos se os interlocutores haviam de fato compreendido o que as leis supramencionadas expressavam.

Após atender adequadamente à etapa de apresentação da legislação, iniciamos a entrevista com o colaborador Arnaldo Suruí, solicitando que ele expusesse seus entendimentos sobre a Educação Escolar Indígena. Entre outros argumentos, Arnaldo Suruí destacou a autodeterminação dos povos indígenas sobre a Educação Escolar Indígena, assim como em outras áreas. A colaboradora Madalena Suruí se esforçou em manifestar o seu pensamento em relação à Educação Escolar Indígena, dando ênfase ao protagonismo indígena, ocupando todo o corpo escolar indígena. Por sua vez, a indígena Sara Suruí salientou a importância da valorização dos professores indígenas e a falta de empenho dos governantes e seus órgãos competentes.

Em momento posterior, maio de 2018, entrevistamos Sandro Suruí. De forma análoga ao que já havíamos feito com os outros entrevistados, contextualizamos as legislações, situação em que Sandro Suruí, esforçadamente, pôde apresentar o que pensa sobre a Educação Escolar Indígena, expondo a importância da valorização cultural e demonstrando o seu parcial contentamento em relação à política da Educação Escolar Indígena, dizendo que há garantias, porém, parcialmente concretizadas.

Em fevereiro de 2019, conseguimos produzir dados de pesquisa com Juarez Suruí, que expôs suas falas defendendo o que pensa sobre as principais garantias para a Educação Escolar Indígena. Ele relatou sua percepção sobre as práticas adotadas pelos órgãos públicos competentes em relação às escolas indígenas. Os dados obtidos foram transcritos em língua indígena e, posteriormente, traduzidos

e textualizados (reelaborados) para a língua portuguesa. Entendemos, desse modo, ser importante mostrar as percepções indígenas sobre as legislações.

#### **4 PERCEPÇÕES INDÍGENAS PAITER SURUÍ SOBRE A LEGISLAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

A Educação Escolar Indígena, apesar de ganhar tamanha discussão a partir da Constituição de 1988, tem sido descolada das ações do Sistema Nacional de Educação. Sua implementação vem sendo feita convencional e regularmente no sistema, pois parece não se encaixar na estrutura dura do Estado.

Neste sentido, é importante abordar a história da Educação Escolar Indígena, antes e depois da Constituição de 1988, e suas consequências políticas e jurídicas postas aos povos indígenas, no que diz respeito à educação escolar. É pertinente pensar sobre as dificuldades dos sistemas e das secretarias em atender às políticas educacionais voltadas aos indígenas, que são o respeito às diferenças e o fortalecimento das identidades étnicas inseridas no âmbito de um Sistema Nacional de Educação (NASCIMENTO; VINHA, 2012).

Nascimento e Vinha (2012) expõem a maneira como o Estado vem, ao longo da história brasileira, desenvolvendo uma política extremamente integracionista de aculturação, discriminatória, egocêntrica e etnocêntrica. Todas essas questões são historicamente produzidas, em especial, pelas decisões de legisladores, como aparece na Bula Papal promulgada em 1537, que declara os índios como seres humanos com almas, mas que precisam ser “educados”, por serem considerados sem lei, sem rei e sem religião (BONIN, 2008; GRUPIONI, 2002; NASCIMENTO; VINHA, 2012). Outro fato é que a escola, em suas diversas configurações, tinha o propósito de catequizar os indígenas e reproduzir a cultura “superior” promovida pela sociedade europeia. Podemos dizer que esses elementos constituíram a base para a disseminação da colonialidade, um processo escuso e que não pode ser visto na superfície. Foi a partir das contribuições teóricas do filósofo peruano Aníbal Quijano que passamos a compreender a

[...] colonialidade como algo que transcende as particularidades do colonialismo histórico e que não desaparece com a independência ou descolonização. Essa formulação é uma tentativa de explicar a modernidade como um processo intrinsecamente vinculado à experiência colonial. (ASSIS, 2014, p. 614)

A profunda experiência colonial, arraigada nos pressupostos da racialização, produziu as vertentes mais complexas do colonialismo. Desse pressuposto, emergiu “[...] a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros” (QUIJANO, 2005, p. 228). Compreendemos que todo o movimento integracionista, com reedições em curso, usa a cultura indígena folclorizada como meio para transmissão de novos valores e com finalidade de assimilar a sociedade envolvente, haja vista que “[...] a tônica era a recusa da diferença, a tentativa de superação pela integração destas populações a comunhão nacional” (BONIN, 2008, p. 96-7).

Historicamente, o método integracionista foi amplamente utilizado pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e pela Summer Institute of Linguistics (SIL), sendo adensado pelas missões religiosas de diversas matrizes que encampam a demonização do mundo indígena. Por outro lado, muitos povos produziram interpretações próprias sobre o processo de escolarização, como os Paiter Suruí. No sentido de ampliar as compreensões a respeito da forma como o povo indígena Paiter Suruí trata a educação e seus dispositivos legais, as sistematizações abaixo são um conjunto de fragmentos de entrevistas realizadas juntos aos moradores da Aldeia Apoena Meirelles, da Terra Indígena Sete de Setembro, no município de Rondolândia, Mato Grosso. Elas foram produzidas a partir da utilização de entrevistas interativas, momento em que os colaboradores falaram sobre suas percepções a respeito da política da Educação Escolar Indígena. A este respeito, algumas falas abaixo sistematizam compressões de anciãos sobre a escola e suas legislações.

*Os dispositivos legais e específicos para Educação Escolar Indígena são muito bons para os povos indígenas. Portanto é preciso que o Estado brasileiro, juntamente com os entes federativos e principalmente com os representantes indígenas, respeite as legislações em vigor e, deste modo, planeje uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas. (Arnaldo Suruí, 2018)*

*Diante das principais legislações brasileiras e seus dispositivos específicos para Educação Escolar Indígena, observo que a escola indígena não está conforme o estabelecido legalmente. Vejo que está muito bom, pelo menos no papel, mas, na prática, não está sendo feito como deveria ser. Se realmente os governantes estão empenhados mesmo pela valorização da Educação*

*Escolar Indígena, seria ótimo que a gestão da escola indígena fosse feita pelos próprios indígenas, uma vez que eles são os que mais conhecem e convivem com a realidade da sua comunidade. Isso contribuiria com o alcance das metas e objetivos de cada estabelecimento de ensino em aldeias indígenas, respeitando as características asseguradas à escolas nas aldeias, que é intercultural, diferenciada e específica. (Madalena Suruí, 2018)*

*Para mim, essas leis referidas são muito boas para os indígenas, mas, na nossa realidade, não estão totalmente desempenhadas na prática. Nós, indígenas, almejamos que se faça na prática o que está garantido para a Educação Escolar Indígena. (Bernadete Suruí, 2018)*

*Vejo que o povo indígena tem direito à autonomia para direcionar o projeto da escola indígena, de acordo com a especificidade e realidade da comunidade indígena. Portanto sou favorável a essas garantias que existem e que sejam cumpridas pelos governos. (Sandro Suruí, 2018)*

*Eu compreendo que os governantes têm que implementar o que está estabelecido em garantias. Porém, nos dias de hoje, não fazem isso. Como eles implementariam? Deveriam fiscalizar e revitalizar as terras já demarcadas e realizar demarcações de terras que não foram demarcadas para os demais povos indígenas. Como disse, é na terra que os indígenas têm autoridades e experiências para a manutenção da sua sobrevivência e da sua identidade. (Juarez Suruí, 2019)*

As entrevistas possibilitam compreender que os anciãos reconhecem a importância da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/96, como possibilidade de uma educação específica para os povos indígenas e para sua educação escolar. Os anciãos observaram que é imprescindível a participação dos representantes e das comunidades indígenas nas decisões que os afetam diretamente tanto no que diz respeito à Educação Escolar Indígena quanto no que se refere às outras áreas, como a proteção territorial e a preservação das tradições culturais que, de certa forma, têm ligação com a temática educacional, como destacado por um dos colaboradores: “que os povos indígenas têm que viver no seu território, que têm de demarcar as terras indígenas, pois é lá que os indígenas mantêm a sua língua, cultura, liberdade de pensar e viver” e “é lá na terra que os indígenas têm autoridades e experiências para esforçar à manutenção da sua sobrevivência e da sua identidade” (Juarez Suruí, 2019).

Em consonância com a percepção dos colaboradores, estudos teóricos mostram que, apesar do processo colonial, os povos indígenas vêm resistindo e reinventando suas histórias. Bergamaschi (2008, p. 8) compreende que “[...] mesmo diante da trágica prática colonizadora que dizimou uma imensa população [...] houve uma obstinada resistência, permanecendo até o tempo presente a diversidade das formas de vida, forjadas nas trajetórias de cada grupo”.

Os anciãos defendem ainda que os indígenas possam ocupar espaços nos órgãos públicos de educação. Desse modo, facilitaria a implementação real do que está escrito em leis, pois os indígenas conhecem a sua realidade e, portanto, devem construir e coordenar responsavelmente os projetos para garantir qualidade na educação, respeitando os estabelecidos legalmente. Ponderam também sobre a realidade das escolas indígenas na comunidade, que devem garantir o fortalecimento da identidade étnica e da cultura do povo.

Entendemos que a participação da comunidade indígena é extremamente importante para o debate. Além disso, amplia a possibilidade de construção de encaminhamentos sobre a escola, intensifica a criação e elaboração de Projeto Político Pedagógico (PPP) e do currículo específico e reafirma a compreensão de que a “[...] educação escolar indígena intercultural, bilíngue e diferenciada surgiu como contraponto ao projeto colonizador da escola tradicional imposta aos povos indígenas” (BANIWA, 2012, p. 70). Outro ponto importante nas falas dos colaboradores refere-se à aproximação entre a confecção da lei e sua ampla divulgação para que os povos indígenas possam conhecê-las em seu teor. A este respeito, destacamos a seguinte fala:

*O que o órgão competente da educação brasileira poderia fazer seria promover, embasado nos dispositivos legais, um evento com a finalidade de informar, construir caminhos e deliberar, juntamente com a comunidade escolar, uma boa política participativa para educação escolar. Reitero a importância da participação dos governos estaduais e municipais, para que estes tenham as mesmas finalidades em questão da Educação Escolar Indígena. (Arnaldo Suruí, 2018)*

A percepção deste indígena mostra a necessidade de haver uma maior aproximação entre a comunidade e os órgãos do Estado, pois, como é percebido no trecho da entrevista, existe a necessidade de “*construir caminhos e deliberar*

*juntamente com a comunidade escolar para resultar em uma boa política participativa para educação escolar” (Arnaldo Suruí, 2018).*

Ao destacar a importância do diálogo entre a comunidade e os órgãos competentes, este indígena entende e reafirma os dispositivos legais, em especial o que destaca a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, segundo a qual, no que diz respeito às ações que envolvem os povos indígenas, deve-se “consultar os povos interessados, por meio de procedimentos adequados e, em particular, de suas instituições representativas, sempre que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente” (BRASIL, 2004, Art. 6º).

Esses elementos mostram a importância da consulta e da aproximação entre os órgãos responsáveis pela educação e os principais interessados, neste caso, o próprio povo indígena. Outro elemento importante observado nas falas refere-se ao fato de que os indígenas entrevistados compreendem ser imprescindível haver uma relação de planejamento entre o desenvolvimento das políticas educacionais e os povos indígenas. Para Arnaldo Suruí, *“o representante da educação no município, mesmo estando perto da minha comunidade, não vem sequer planejar com a comunidade a educação escolar desejada pelos indígenas”*. Outros colaboradores também expuseram compreensões análogas, tais como:

*É importante que os órgãos competentes e comunidades indígenas dialoguem para alcançar objetivos comuns para a gestão e o projeto específico para cada escola indígena, ou seja, que os diálogos entre ambos sejam feitos em cada comunidade escolar. (Madalena Suruí, 2018)*

*Os governos Federal, Estaduais e Municipais precisam realmente adequar e respeitar as suas formalidades e condições permanentes e estruturar a escola indígena conforme estabelecem as principais leis, ouvindo a comunidade indígena envolvida. (Juarez Suruí, 2019)*

É possível constatar nas argumentações dos entrevistados que o sistema de ensino está distante de desempenhar o que é estabelecido pela legislação educacional brasileira, pois os órgãos governamentais competentes, que supostamente convivem com a comunidade, não vêm desenvolvendo um planejamento participativo e específico com a comunidade escolar. Nesse sentido, os indígenas em questão denunciam a falta de atenção do sistema de educação e reivindicam



que essa atuação seja reparada, pois agrava ainda mais a própria compreensão do que é a escola indígena. Para Baniwa (2013, p. 5), “[...] mesmo diante de avanços conceituais, políticos, pedagógicos, gerenciais e financeiros, as escolas indígenas ainda enfrentam grandes desafios e problemas oriundos dos limites do modelo político-administrativo das políticas públicas adotados pelos governos e pelo Estado”.

Outro elemento que podemos observar são as referências feitas pelos mais velhos a respeito da cultura indígena. Para eles, as questões colocadas foram as seguintes:

*A floresta é nossa mãe. É isso que sempre nos deu o que é essencial para a nossa vivência e sobrevivência. É preciso que os governantes tenham compromisso e ajudem os povos indígenas na proteção e preservação do meio ambiente. Fomos e somos felizes por ter a floresta que nos oferece o que temos. Por isso, gosto que a estrutura da Educação Escolar Indígena valorize a floresta e o meio ambiente com total e concreto apoio logístico e institucional dos governos. (Arnaldo Suruí, 2018)*

*Sabemos que, convivendo no meio da sociedade não indígena, nosso modo de viver se modificou e, portanto, no momento atual, é necessário que a nossa cultura seja valorizada pelos nossos filhos, para que não seja esquecida de geração a geração. (Bernadete Suruí)*

*Sou favorável a essas garantias e que sejam cumpridas pelos governos. É preciso que esses forneçam condições suficientes para que sejam concretizados o fortalecimento da cultura e de identidade indígena através de Educação Escolar Indígena. (Entrevista com Sandro Suruí, 2018)*

*A LDB vem reforçar e detalhar mais um pouco a concepção do documento maior, em instrumentalizar as escolas existentes nas aldeias, com recursos específicos e necessários, obedecendo a peculiaridades culturais indígenas, como forma de preservá-las. Eu penso que os artigos que abordam a educação indígena na LDB estabelecem a contribuição da estrutura escolar ao processo histórico de ensino dos povos indígenas, pois os mesmos ensinavam e ensinam todas as maneiras de viver conforme as práticas culturais, conselhos, cosmologia e outras, que conseqüentemente mantinham e mantêm fluência da língua materna. (Juarez Suruí, 2019)*

As falas destacadas acima mostram os anseios de indígenas Paiter Suruí de que a Educação Escolar Indígena e seus alicerces legais sejam espaço e instrumento

que fortaleça os aspectos e recursos que fundamentam a identidade cultural do povo indígena. O território Paiter Suruí é a base de existência do povo, pois, como discorrem os anciãos, eles foram e são felizes por terem a floresta que os permite sobreviver física e culturalmente. Quando falam neste aspecto, entendem que a floresta e seu território são aquilo que fornece todas as condições materiais e imateriais que tornam os Paiter Suruí um povo com características socioculturais próprias.

Outra questão que podemos destacar refere-se ao fato de que existe uma percepção de que a cultura indígena e suas identidades passam por processos de transformação. Tais enunciados estão em sintonia com pressupostos conceituais que entendem que a cultura constitui-se na base em que os sujeitos constroem e reelaboram suas identidades. Concordamos que a prática cultural é

[...] significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros. (HALL, 1997, p. 16)

Os encontros culturais produzem reelaborações, nem sempre defendidas por aqueles que vivenciam processos profundos de contradição. Existe sempre a ideia de um retorno ao passado, ideias que são “[...] contrárias à cultura global e representam fortes tendências a fechamento” (HALL, 1997, p. 19).

Os colaboradores reforçam a ideia de que é necessário, neste momento, que a Educação Escolar Indígena seja um mecanismo que dê importância ao fortalecimento cultural e identidade étnica. Sabemos que a identidade pode ser vista como “categoria relacional, intersubjetiva e histórica. É uma parte e um modo das relações que na história se estabelecem, se modificam ou se cancelam, entre as diversas formas organizadas de existência social” (QUIJANO, 1992, p. 73). A escola, de fato, pode ser um instrumento importante na valorização das identidades locais, mesmo que a compreendamos como uma estratégia narrativa, essencializada em discursos produzidos para resistir ao poder colonial.

Os indígenas Paiter Suruí retomaram e discutiram os aspectos legais que mencionavam a possibilidade da escola indígena diferenciada e a importância da Constituição Federal para lutarem por essas garantias, mesmo que na prática exista

muito por fazer. Como podemos observar, posições conceituais sobre as temáticas abordadas pelos colaboradores também expressam que o processo de escolarização indígena deve manter suas tradições, línguas e processos de aprendizagem, “cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas” (GRUPIONI, 2002, p. 132). Para este autor, o conjunto de dispositivo legal possibilitou que “[...] a escola indígena constitua-se em instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas e deixe de ser instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade envolvente” (GRUPIONI, 2002, p. 132).

Os Paiter Suruí mais velhos entendem a importância da legislação para a garantia dos direitos indígenas a uma educação de qualidade, pois nestes instrumentos jurídicos é possível observar que a língua indígena é importante e, de igual modo, a cultura passa a ser vista como um elemento de construção de identidade e vida das populações tradicionais.

Destacamos também uma parte em que nossos colaboradores falam a respeito da importância das práticas educacionais específicas, além da forma como os saberes indígenas devem ser registrados como elemento de aprendizagem.

*Se existe base legal que assegura aos indígenas a Educação Escolar Indígena e a produção de material didático específico, é importante que se faça isso, pois, assim, registramos a nossa língua, cantorias e seus significados, danças, a história de origem do mundo, como vivemos na floresta, a importância da floresta e biodiversidade, alimentos. (Arnaldo Suruí, 2018)*

*É preciso que esses forneçam condições suficientes para que sejam concretizados os propósitos para o fortalecimento da cultura e da identidade indígena através da Educação Escolar Indígena. (Sandro Suruí, 2018)*

*Sei que há recursos financeiros que podem ser direcionados às despesas e às adequações estruturais das escolas indígenas e que podem ser suficientes para arcar com as atuações de Notórios do Saber na escola. A escola indígena pode ser entendida como lugar que contribui de forma sistematizada com a pesquisa referente à preservação sociocultural do povo indígena. A escola pode contribuir para os indígenas enfrentarem os sistemas de organização da sociedade nacional, tendo consciência sobre o valor da sua etnia. (Juarez Suruí, 2019)*

Compreendemos que, para os indígenas entrevistados, é importante que a escola indígena tenha o seu material didático pedagógico específico, uma vez

que, ao registrar e repassar os conhecimentos aos alunos, esse movimento propicia o fortalecimento da identidade indígena ou a existência do povo indígena. Baniwa (2012), inspirando em Dias da Silva (1998), mostra aproximações com o que pensam os indígenas Paiter Suruí, isto porque “para os povos indígenas a instituição escolar é hoje uma necessidade pós-contato, um desejo e um direito” (BANIWA, 2012, p. 80).

Esses indígenas possuem noções sobre o dever do Estado em subsidiar especificamente, além das melhorias estruturais e dos materiais didáticos específicos, os recursos humanos, principalmente a atuação de docentes com notórios saber (anciãos indígenas) nas escolas indígenas. Os anciãos compreendem que existe uma carência de atuações de pessoas sabedoras em conhecimentos tradicionais a respeito dos pressupostos histórico, cultural, social e cosmológico.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os argumentos dos colaboradores mostram preocupações referentes a determinados procedimentos adotados que, segundo eles, não obedecem aos preceitos legais da Educação Escolar Indígena. Esses procedimentos são caracterizados pelas ações impositivas e a falta de participação dos povos indígenas envolvidos na construção de uma escola indígena como as asseguradas nas garantias legais.

A participação da comunidade indígena na condição de atores interessados é extremamente importante para esse debate. Os encaminhamentos sobre a criação da escola indígena, elaboração de Projetos Político-Pedagógicos e currículo específico, bem como a execução de aulas diferenciadas, são elementos que sustentam a interculturalidade e o respeito aos processos próprios de entendimento indígena sobre a educação e a escola. Os resultados mostram que a urgente confecção de materiais didáticos específicos tem de ser compreendida como um dos fatores que caracterizam a Educação Escolar Indígena.

Os anciãos expressaram preocupação com referência à não realização de encontros dialógicos entre os órgãos educacionais e a comunidade. Para os anciãos, esses encontros formativos necessitam ser realizados em níveis locais, regionais e nacionais, bem como deve haver a garantia do envolvimento dos sabedores indígenas e da comunidade indígena com o papel essencial e institucionalizado na escola indígena.

Segundo os anciãos, os documentos necessários ao desenvolvimento da educação intercultural, principalmente os Projetos Político-Pedagógicos e os Currículos Específicos, não têm sido pauta prioritária. No sentido de superar essa lacuna, sugerem que devem ser estabelecidas ações conjuntas entre as Secretarias Municipal e Estadual com as comunidades indígenas, a fim de construir, garantir e desenvolver uma escola indígena desenhada pelas legislações para a Educação Escolar Indígena.

Um destaque importante expressado pelos anciãos referiu-se ao avanço do reconhecimento da valorização da identidade e cultura de cada povo indígena pelas legislações nacionais e internacionais. Este processo tem contribuído para as legislações educacionais indígenas estabelecerem diretrizes para as unidades escolares indígenas. Portanto os sabedores compreendem que se devem organizar os ensinamentos valorizando a identidade cultural e proporcionando a prática cultural no contexto da escola indígena.

A partir das contribuições dos anciãos, constatamos que, no cotidiano da escola indígena, há falta de materiais específicos e que não há interesse ou manifestação dos órgãos públicos competentes para viabilizar a elaboração dos materiais didáticos específicos.

A Educação Escolar Indígena desenhada pelas legislações vigentes oriundas da Constituição de 1988, diferentemente da concepção integracionista da política educacional dos governantes coloniais, deve ser considerada como um espaço fundamental que objetive o fortalecimento e a valorização da identidade dos indígenas brasileiros, bem como ofereça meios e condições suficientes para lidarem com todo o sistema de organização do Estado brasileiro. Diante disso, como já foi constatado, é excepcionalmente importante a participação dos indígenas e dos seus anciãos nos debates sobre a Educação Escolar Indígena, para a construção de um modelo inovador que corresponda aos estabelecidos em legislações brasileiras acerca de educação indígena, pois apenas os indígenas, como conhecedores da realidade e da educação própria, devem contribuir minuciosamente no desempenho do processo de elaboração de documentos escolares em estabelecimentos de ensino indígenas.

Tendo em vista que este estudo teve como principal objetivo registrar as percepções de anciãos da etnia mencionada sobre a escola indígena, bem como

descrever a forma como estes percebiam as principais legislações voltadas à Educação Escolar Indígena, entendemos que os indígenas entrevistados compreendem que a legislação deve garantir a Educação Escolar Indígena de modo que seja específica e diferenciada e que garanta um ensino de qualidade, capaz de reconhecer e respeitar as identidades e as culturas das populações tradicionais.

As garantias estabelecidas pelas legislações indígenas e educacionais dão respaldo à atuação dos anciãos nas escolas indígenas como importantes baluartes para o fortalecimento identitário, cultural e autônomo do povo. Percebemos que os indígenas se manifestaram favoráveis às principais legislações que asseguram a Educação Escolar Indígena. Podemos dizer que as contribuições dos sabedores indígenas e suas percepções sobre a escola e a legislação educacional indígena são vistas a partir de um sentimento de conquista e crítica.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Wendell Ficher Teixeira. Do colonialismo à colonialidade: expropriação territorial na periferia do capitalismo. *Cadernos CRH*, Salvador, BA, v. 27, n. 72, p. 613-27, set./dez. 2014.

BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 36., 29 set.-2 out. 2013, Goiânia, GO. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_encomendados/gt21\\_trabalhoencomendado\\_gersem.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gersem.pdf)

BANIWA, Gersem. Os desafios da educação indígena intercultural no Brasil: avanços e limites na construção de políticas públicas. In: NOTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando (Org.). *Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate*. Porto Alegre: Pallotti, 2012.

BAUMAN, Zygmund. *Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos indígenas: conhecer para respeitar. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). *Povos indígenas & educação*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BONIN, Iara Tatiana. Educação escolar indígena e docência: princípios e normas da legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). *Povos indígenas & educação*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 95-107.

BRASIL. *Decreto n. 5.051*, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho- OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm)

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. *In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Donisete Benzi (Org.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.* Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 2002.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jun./dez. 1997.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem.* Porto Alegre: Artmed, 2007.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VINHA, Marina. A educação intercultural e a construção da escola diferenciada indígena na cultura Guarani-Kaiowá. *In: BRUNO, Marilda Moraes Garcia; SUTANA, Renato (Org.). Educação, diversidade e fronteiras de in/exclusão.* Dourados, MS: Editora da UFGD, 2012.

NEVES, José Luiz. Pesquisa qualitativa: possibilidade, usos e significados. *Caderno de Pesquisa em Administração*, São Paulo, v.1, n. 3, p. 1-5, 2º sem. 1996.

PARAISO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy Alves (Org.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.* Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PESSOA, Maria do Socorro. O esboço histórico-etnográfico-linguístico de um povo indígena. *Revista A Cor das Letras*, Feira de Santana, BA, v. 5, n. 1. p. 130-145, 2004.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.* Buenos Aires: Clacso, 2005.

QUIJANO, Anibal. Notas sobre a questão da identidade e nação no Peru. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 6, n. 16, p. 73-80, set./dez. 1992.

SILVA, Elizângela Cardoso de Araújo. Povos indígenas e direito à terra na realidade brasileira. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 133, p. 480-500, set./dez. 2018.

SILVA, Nathália Thaís Cosmo da; FERREIRA NETO, José Ambrósio. A monetarização da vida social dos Paiter Suruí. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, Belém, PA, v. 9, n. 1, p.163-81, jan./abr. 2014.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Júliet. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

### **Sobre os autores:**

**Genivaldo Frois Scaramuzza:** Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). **E-mail:** scaramuzza1@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-3738-9905>

**Romero Mopidapenen Paiter Suruí:** Professor indígena. Graduado em Educação Intercultural pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT). Mestrando em Ensino em Contextos Indígena Intercultural (UNEMAT). Especialista em Educação Indígena pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). **E-mail:** Romero.surui@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-4669-439X>

**Maria Isabel Alonso Alves:** Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). **E-mail:** mialonsoster@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-2960-1200>

Recebido em 1 de agosto de 2019.

Aprovado para publicação em 30 de setembro de 2019.



# **Sofrimento acadêmico e violência epistêmica: considerações iniciais sobre dores vividas em trajetórias acadêmicas indígenas**

*Academic suffering and epistemic violence: initial  
considerations on pain experienced in indigenous  
academic trajectories*

Alexandre Ferraz Herbetta<sup>1</sup>

Elias Nazareno<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v20i41.640>

**Resumo:** O objetivo deste texto é ressaltar a importância do tratamento do sofrimento psíquico em discentes pertencentes a populações indígenas em suas trajetórias acadêmicas na Universidade Federal de Goiás (UFG). Para tanto, foram realizadas análises a partir da experiência vivenciada por parte dos estudantes indígenas no curso de Educação Intercultural e nos demais cursos de graduação e pós-graduação da UFG. Na última década, tais contingentes populacionais têm acessado cada vez mais a academia, onde antes eram apenas excluídos. Desta forma, para que suas trajetórias acadêmicas, importantes para eles, suas comunidades, a universidade e o país, concluam-se com bem-estar e saúde, torna-se fundamental explorar todos os aspectos das políticas de permanência na universidade, como o sofrimento psíquico. Tendo em vista as abordagens presentes nos referenciais teóricos e metodológicos do grupo modernidade/colonialidade/decolonialidade, a hipótese presente em nosso estudo é de que há uma relação direta entre o sofrimento psíquico e a violência epistêmica.

**Palavras-chave:** estudantes indígenas; sofrimento; universidade; políticas educacionais.

**Abstract:** The aim of this paper is to emphasize the importance of treating the psychological suffering of students belonging to indigenous populations in their academic trajectories at the Federal University of Goiás (UFG). We analyze experiences of indigenous students in the Intercultural Education Course and other undergraduate and postgraduate courses at UFG. In the last decade, such population contingents have increasingly accessed the academy, where

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil.

they were previously only excluded. Thus, for their academic trajectories, important for them, their communities, the university and the country, to be completed with well-being and health, it is essential to explore all aspects of permanence policies in university, such as psychological suffering. Given the approaches present in the theoretical and methodological frameworks of the group modernity/coloniality/decoloniality, the hypothesis present in our study is that there is a direct relationship between psychological suffering and epistemic violence.

**Keywords:** indigenous students; suffering; university; educational policies.

## 1 INTRODUÇÃO

Desde 2003, especialmente por meio de políticas de ação afirmativa, o número de estudantes indígenas tem crescido de forma exponencial nas universidades públicas brasileiras. Com base em levantamentos do Centro Indígena de Estudos e Pesquisa, Cruz (2017) afirma que, em 2010, havia no Brasil aproximadamente 6 mil estudantes indígenas no Ensino Superior e ao menos 100 deles estavam matriculados em programas de pós-graduação. Ainda segundo Souza Lima (*apud* CRUZ, 2017, p. 95), em 2016, esse número saltou para mais de 10 mil estudantes em universidades públicas e particulares.

Esses dados demográficos apontam para um percentual de estudantes indígenas no Ensino Superior maior do que 10% do total da população indígena brasileira, que corresponde a 896.917 indivíduos, o que equivale a 0,47% da população total do país (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE], 2010). Na Universidade Federal de Goiás (UFG), contamos com cerca de 400 estudantes indígenas no nível de graduação. Estes se dividem em cursos variados das áreas de Exatas, Humanas e Biológicas (cerca de 100 alunos). E também no curso específico de Educação Intercultural (cerca de 300 alunos). Conta-se igualmente com cerca de 15 indígenas em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado). Neste caso, destaca-se o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, que possui 12 indígenas entre mestrado e doutorado.

O acesso dos estudantes indígenas à universidade se deu, em linhas gerais, pelos seguintes caminhos: por meio da Lei de Cotas e graças à criação dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena, voltados para a formação de professores indígenas – ambos dão acesso a cursos de graduação; e por políticas específicas

para o acesso à pós-graduação. Na UFG, esses caminhos se efetivam por meio do Programa UFGInclui, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), com início no curso vestibular de 2009/1 e que se relaciona à política de cotas. Em segundo lugar, por meio da Resolução Consuni n. 07/2015, que dispõe sobre a política de ações afirmativas para pretos, pardos e indígenas na Pós-Graduação *stricto sensu* na UFG. E, em seguida, por meio do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, vinculado à Faculdade de Letras (FL), com início em 2007 e que abrange também o Curso de Educação Intercultural, voltado à formação em nível superior de docentes indígenas.

Neste cenário acadêmico, há indígenas de 27 populações distintas do país. Entre elas, Krahô, Apinajé, Tapirapé, Kamayurá, Waurá, Canela, Gavião, Xavante, Xerente, Krikati, Xacriabá, Guarani, Karajá, Xambioá, Kayabi, Mehinako, Juruna. Seus locais de origem se encontram em cinco estados da Federação: Goiás, Tocantins, Maranhão, Mato Grosso e Minas Gerais. Há também cerca de 100 egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena atuando em suas comunidades e regiões, bem como dois mestres formados, um Xerente no programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH) e uma Krahô no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS).

Letícia Jokakwyj Krahô (2019, p. 29), por exemplo, mestra e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da UFG, afirma:

[...] quero seguir o exemplo das mulheres de minha família, ser uma contadora de nossas histórias. Faço parte de uma família de mulheres muito fortes e de grande influência para e nas nossas comunidades. Tento nesse trabalho trazer um pouco da pesquisa que fiz com minha mãe, minha avó e minha bisavó, refletindo sobre as várias maneiras de ensinar, de aprender e de conhecer as coisas do mundo. Por meio das conversas com meus parentes, pretendo criar minha própria narrativa, entrelaçando à de minhas parentas mulheres-cabaças, entendendo a construção desta narrativa como um meio de problematização da circulação de conhecimentos entre meu povo e refletir sobre o potencial da escola atualmente.

Esses dados apontam igualmente para uma realidade bastante complexa que ainda começa apenas a ser desvelada por pesquisas acadêmicas sobre o tema das populações indígenas em trajetória acadêmica na universidade. Tais pesquisas mostram-se fundamentais para a formulação das novas políticas de

inclusão e permanência. Elas apontam em termos quantitativos para um aumento considerável na inclusão de indígenas nas universidades brasileiras; não revelam, entretanto, o outro lado do problema, que é o da permanência, que quando não se dá produz fracasso escolar e evasão desses estudantes, rompendo suas trajetórias acadêmicas e gerando sofrimento psíquico nos sujeitos.

Para a intelectual quilombola Marta Quintiliano (2019, p. 10), doutoranda no PPGAS/UFG, em relação à pós-graduação,

Na entrada há, por exemplo: taxa de inscrição, a exigência da obrigatoriedade de uma língua indo-europeia, o preenchimento da plataforma Lattes, que não permite muitas vezes a inserção dos nomes dos candidatos indígenas, a bibliografia extensa e desconectada da realidade dos alunos cotistas. Para aqueles candidatos que conseguem ultrapassar as barreiras da exclusão na entrada, ficam outros problemas como, por exemplo: a permanência e a saída.

No mesmo sentido, segundo Tassinari, em relação à alta evasão de estudantes indígenas cotistas na Universidade Federal de Santa Catarina,

Quanto aos motivos de evasão, são relatados: dificuldade para pagar o transporte da aldeia até a universidade; impossibilidade de conciliar trabalho e estudos (principalmente no caso dos estudantes casados e com filhos); saudades da família; e sentimento de solidão na vida universitária e urbana [...] Muitas das entrevistas apontam também para as “circunstâncias desagradáveis” vivenciadas pelos estudantes na sala de aula, especialmente relativas ao questionamento da sua condição de indígenas [...] Além de serem constantemente cobrados a provar sua condição de indígenas, os estudantes relatam que muitas vezes se sentem excluídos dos círculos de amizade e às vezes vivenciam situações de hostilidade explícita. (TASSINARI, 2016, p. 48)

Esse aparente paradoxo entre acesso e permanência dos estudantes indígenas nas Instituições de Ensino Superior (IESs) brasileiras tem explicações bastante complexas que estão em grande parte relacionadas aos processos de colonialidade do poder, do ser e do saber. Tais processos, ao racializarem as diferenças, reservaram a estas populações, suas línguas e seus conhecimentos um violento processo de subalternização e invisibilização.

No caso indígena, o intelectual Daniel Munduruku (2017) já afirmava:

[...] basta lembrar, para isso, que o domínio da escrita do pariwat é justificado pela necessidade de ler a realidade brasileira que, a priori, não faz

parte do imaginário indígena. De modo que, a meu ver, foi-se criando uma necessidade nos jovens nativos de apreender conceitos e teorias que não cabem no pensar holístico e circular de seus povos. Esta agressão ao sistema mental indígena, fruto de uma história da qual não somos culpados, mas sobre qual temos responsabilidade, acaba se perpetuando nas novas políticas inclusivistas levados [*sic*] a efeito por governos nas três esferas. Conclusão: nossos jovens se vêm [*sic*] obrigados a aceitar como inevitável à [*sic*] necessidade de ler e escrever códigos das [*sic*] quais prefeririam não aprender e não lhes é dado o direito de recusar sob a acusação de preguiça ou descaso para com a “boa vontade” dos governos e governantes.

Isto se dá claramente, portanto, quando as dinâmicas universitárias não compreendem as formas próprias de cognição e cosmovisão destes povos. No caso aqui tratado, a violência epistêmica acontece quando não se consideram os modos próprios de subjetivação presentes nas diversas ontologias indígenas.

Neste sentido, para Daiara Sampaio Tukano (2018, p. 18),

Na perspectiva do direito à memória e verdade como direitos humanos, os direitos à integridade psíquica e moral dos indivíduos tornam-se cerne dos direitos complementares que constituem o direito à identidade, uma vez que a identidade pressupõe o passado histórico da pessoa plena. O direito à história, à memória e à verdade pode se considerar preservado quando houver livre acesso e disponibilidade aos documentos e registros que o revelam, priorizando as narrativas de seus sujeitos, respeitando e acolhendo suas práticas de fazer, pensar e construir pensamento e política: garantir o direito de conhecimento do passado e o meio pelo qual o direito atua no presente para garantir que os membros de certa comunidade jurídica, no caso os povos indígenas, não tenham mais que suportar violações a suas integridades físicas, culturais, psicológicas e morais.

Como demonstram diversos estudos sobre o tema, o acesso por si só, sem o acompanhamento de medidas protetivas que garantam a permanência dos estudantes indígenas, não é garantia de nada (AMARAL; BAIBICH-FARIA, 2012; BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018; HERBETTA, 2018). Segundo o intelectual indígena Felipe Sotto Maior Cruz, por exemplo, pertencente ao povo Tuxá da Bahia, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade de Brasília, “Existe uma ideologia em torno da presença indígena nas universidades que fala da diversidade e da pluralidade como algo alcançável meramente com o acesso” (CRUZ, 2017, p. 96).

Na mesma direção, Ercivaldo Damsokekwa (2015), doutorando no PPGAS-UFG, corrobora o exposto.

Como pertencente a um grupo étnico indígena de um país que viveu uma experiência colonial, trago guardado na memória um legado cultural contado pelos antepassados, marcado por uma história de colonização, perseguição, massacres e segregação, assimilação e controle tutelar. Mais recentemente, mesmo as gerações mais jovens viveram e vivem essa segregação no que se refere aos direitos que são destinados à população brasileira de modo geral. Muitas das perdas culturais, como as muitas línguas indígenas e os conhecimentos tradicionais que foram perdidos nesse processo são como resultados da desvalorização e invisibilização das culturas indígenas do país, são irreversíveis.

Letícia Krahô (2019, p. 39), doutoranda do mesmo PPGAS, fundamenta o exposto. Ela afirma sobre o início da graduação:

Assim que ingressei na UFT, me deparei com muitos obstáculos e dificuldades. Primeiro tive que me adaptar ao local longe de minha família, da minha cultura, o modo de vida era diferente, muito barulho na cidade, você anda com medo na cidade, todo um conjunto que não fazia parte do meu convívio. Na faculdade todas as disciplinas eram difíceis, teorias complexas, pois o português é minha segunda língua.

Neste contexto, a cada ano percebemos no ambiente acadêmico, como docentes da UFG, onde lecionamos, mais situações que apontam para o adoecimento entre discentes da graduação e pós-graduação da instituição. Tais casos se dão especialmente entre populações indígenas, negras e negras quilombolas, como também entre populações de ascendência europeia. Em relação aos indígenas, além de tudo, o sofrimento psíquico se dá em alto grau por conta do desrespeito a seus modos próprios de subjetivação.

Para Santos (1989, p. 11),

[...] muitas vezes a universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares. Aliás, tal impreparação, mais do que conjuntural, parece ser estrutural, na medida em que a perenidade da Instituição Universitária, sobretudo no mundo ocidental, está associada à rigidez funcional e organizacional, à relativa impermeabilidade, às pressões externas, enfim, à aversão à mudança.

Estas situações apresentam-se concretamente em diversas formas: um mestrando que não consegue finalizar a escrita de sua dissertação e perde todos os prazos do programa, sendo excluído dele; graduandos que abusam regularmente do álcool, perdendo todas suas atividades acadêmicas; um doutorando que não consegue passar pelo exame de qualificação; um mestrando que adoece gravemente e abandona os estudos, entre muitos outros casos. Há, até mesmo, casos de tentativas de suicídio.

Neste contexto, Pechincha (2018, p. 223) diz:

Conforme pude apreender em pesquisa bibliográfica, existe considerável número de estudos publicados acerca de suicídios entre coletivos indígenas ao redor do mundo, a maioria de autoria de pesquisadores ligados aos campos da psiquiatria, da psicologia e, em muito menor número, da antropologia. Nota-se, igualmente, que o volume desses estudos aumenta na proporção direta da identificação do problema como crescente em décadas recentes. De qualquer forma, as taxas levantadas entre os povos indígenas são de índices proporcionalmente multiplicados em relação a seus vizinhos não indígenas no mesmo país.

Em todas as situações, o sofrimento psíquico é base das ações. Segundo Andrade *et al.*, que se debruçou em pesquisa sobre o sofrimento psíquico entre estudantes de Psicologia, “De uma forma geral, os estudos apresentados nessa seção apontam diversas manifestações associadas ao sofrimento psíquico, desde a dependência química e os sintomas psicossomáticos até o absenteísmo e a evasão” (ANDRADE *et al.*, 2016, p. 834).

Tais situações se apresentam ainda em todas as etapas da vida acadêmica e causam desconforto em todos os sujeitos que participam do processo, técnicos administrativos, discentes e docentes. Para Cerchiari *et al.* e Neves e Dalgalarrodo (*apud* ANDRADE *et al.*, 2016, p. 833),

No Brasil, em universidades públicas, os índices de prevalência de TMM [Transtornos Mentais Menores] variaram entre 25% (Cerchiari *et al.*, 2005a) e 58% (Neves, & Dalgalarrodo, 2007). Nos questionários de rastreamento, os principais sintomas investigados são os níveis de estresse, distúrbios psicossomáticos, irritabilidade, fadiga e insônia, entre outros possíveis.

Muitos destes casos acabam produzindo casos de depressão e causam impactos profundos na vida das pessoas em referência, arriscando inclusive suas

vidas. Todos os casos afetam sobremaneira a trajetória acadêmica destes estudantes, muitas destas trajetórias, inclusive, são deixadas de lado, gerando sentimento de fracasso no discente e na universidade e mascarando as potencialidades das políticas de ação afirmativa.

Apesar da gravidade, tal situação ainda é pouco documentada. Para Andrade *et al.* (2016, p. 832), há “demanda por serviços de atendimento psicológico com vistas a minimizar o sofrimento psíquico destes alunos”. O autor destaca ainda “a gravidade da questão que, a despeito da justificativa de situação de crise, não pode ser descuidada ou ter as providências a respeito adiadas” (ANDRADE *et al.*, 2016, p. 832) .

Neste contexto, a pesquisa aqui apresentada, que se relaciona ao projeto “Atualizando e esticando a universidade: considerações sobre a possibilidade de uma pluriversidade”, cadastrado na Universidade Federal de Goiás e realizado especialmente na Faculdade de Ciências Sociais, desenvolvendo-se há 5 anos, busca registrar, por meio da leitura de bibliografia indígena e não indígena sobre o tema e por meio de observação participante e da perspectiva da não metodologia indisciplinada, que subverte “a relação de objetivação/subjetivação, a linearidade temporal da sequência de produção de conhecimento, a distribuição topológica do conhecimento teórico e do mundo, e a autonomia prática do conhecimento a respeito das relações social/vitais” (HABER, 2011, p. 17, tradução do autor), a grave e ignorada situação acadêmica do sofrimento psíquico em populações indígenas em trajetória acadêmica na UFG, apontando para a proposição de políticas efetivas de inclusão e permanência nesta universidade e em outras.

Nossa hipótese é de que a estrutura universitária atual, majoritariamente, tem sua base lógica centrada em uma matriz monocultural, logocêntrica e europeia, que, conseqüentemente, se efetiva por meio de processos nomeados como colonialidade do ser, do saber e do poder. Esta lógica impõe dinâmicas de violência epistêmica, especialmente às populações indígenas, as quais têm como centro a invisibilização, a subalternização e a eliminação de outros modos de subjetivação. Note-se que a subjetivação de populações indígenas vem sendo tratada na literatura etnológica e é marcadamente diferente da formação da psique ocidental.

Este descompasso é a base de um processo de sofrimento psíquico.



## **2 ASPECTOS METODOLÓGICOS**

O tema a despeito de sua relevância é bastante novo nas discussões sobre o acesso e a permanência de populações indígenas na universidade. Neste contexto, vale lembrar que

Apesar de a universidade pública brasileira ser um dos poucos redutos de exercício do pensamento crítico em nosso país, se a observamos a partir da perspectiva da justiça racial impressiona a indiferença e o desconhecimento do mundo acadêmico a respeito da exclusão racial com que, desde sua origem, convive. Desde a formação das instituições de ensino superior no século dezenove, não houve jamais um projeto, nenhuma discussão sobre a composição da elite que se diplomaria nas Faculdades de Direito, Medicina, Farmácia e Engenharia existentes naquela época. (CARVALHO; SEGATO, 2002, p. 5)

Neste cenário, poucos autores discutem profundamente e de maneira complexa as dinâmicas próprias e impactos das políticas de ação afirmativa no país. Ressalta-se, assim, a necessidade de aprofundamento qualitativo da questão, neste caso, por meio de uma análise da relação entre sofrimento psíquico e colonialidade.

Considerando o fato de que boa parte dos estudos sobre as políticas de ação afirmativa implementadas no país advém de metodologias mais quantitativas (não apenas), as quais evidenciam o considerável incremento demográfico no acesso de populações indígenas, negras e negras quilombolas no Ensino Superior e seus impactos positivos e negativos, como o desempenho cotista nos programas e cursos; as perspectivas baseadas nas novas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos e suas situações de superação e, também, discriminação; e a luta política realizada por agentes acadêmicos para o avanço destas políticas, entre outras, busca-se aqui focar um aspecto mais qualitativo, centrando-se na questão do sofrimento psíquico de estudantes indígenas em trajetória acadêmica.

Desta feita, em primeiro lugar, propõe-se proceder a uma leitura de literatura produzida por intelectuais indígenas (e quilombolas), especialmente a partir da década de 2000. Em determinada medida, a despeito de tratarem de outros temas, como políticas de reparação social, narrativas indígenas, escolarização e redes de solidariedade, muitas destas pesquisas falam claramente e diretamente sobre processos de sofrimento, adoecimento e cura.

O trabalho de Quintiliano e Jokakwyj, por exemplo, apresentado no Grupo de Trabalho Negros, Indígenas e Quilombolas na Universidade: Direitos, Demandas e Desafios à Construção da Educação Pluriepistêmica, no IV Simpósio da Faculdade de Ciências Sociais – Democracia e Direitos Humanos: Crises e Conquistas, realizado no dia 11 de setembro de 2019, na Universidade Federal de Goiás, *Campus Samambaia*, na cidade de Goiânia, é intitulado “Epistemologias que Curam”. Nesta pesquisa, apresentam práticas de suas matrizes culturais que podem ser realizadas no espaço acadêmico e que, tendo como foco o corpo, podem curar.

Em seguida, em especial, por meio da observação participante, apresenta-se uma sistematização de programas, ações e espaços constituídos na instituição universitária em referência que sejam relevantes no processo de implementação de políticas de acesso e permanência de populações indígenas na universidade.

Trata-se de ações relacionadas especialmente ao programa UFGInclui, vinculado à PROGRAD, com início no concurso vestibular de 2009/1 e que se relaciona à política de cotas; à participação na criação e instauração da Resolução Consuni n. 07/2015, que dispõe sobre a política de ações afirmativas para pretos, pardos e indígenas na Pós-Graduação *stricto sensu* na UFG; e a uma atuação intensa, desde 2011, no Núcleo Takinahakÿ de Formação Superior Indígena, vinculado à Faculdade de Letras (FL), com início em 2007 e que abrange também o Curso de Educação Intercultural, voltado à formação em nível superior de docentes indígenas.

A atuação em diversos graus nestes processos fundamentais para a implementação de políticas de inclusão e permanência na UFG nos faz estar presentes em diversos e inumeráveis momentos de conversa, debates e produção acadêmica, como nos Seminários de Educação Intercultural realizados todos os sábados nas Etapas de Estudos em Goiânia do curso de Educação Intercultural Indígena, que se dá entre janeiro e fevereiro e julho e agosto, sendo componentes obrigatórios da dinâmica do referido núcleo, entre inúmeros outros.

Vale ressaltar que, para além da observação participante, propõe-se aqui uma reflexão em conjunto com parte das populações indígenas presentes na comunidade universitária, por meio da metodologia da composição (COLECTIVO SITUACIONES, 2002; HABER, 2011) baseada em fluxos de conversas com os agentes atuantes no processo em tela. Haber (2011, p. 24) diz:

[...] refiro-me à conversa como um fluxo de agenciamentos intersubjetivos que cria subjetividades em relação; estas que não são cortadas pela troca linguística nem pela humanidade dos que interagem, mas pelo contrário, não se está em conversação na qualidade acabada de falante, mas sim, como sendo ou melhor, se participa do processo no “estar sendo”. (tradução do autor)

Para Chilisa (2012, p. 91), de outra forma “a produção de conhecimento continua trabalhando dentro da estrutura colonizador/colonizado”. A proposta, assim, importante comentar, não é a de apenas substituir o termo entrevista por conversa, apontando para algum pseudoplano de pesquisa alternativo, “e não se trata aqui de objetificar o sujeito objetificante, tal como propôs P. Bourdieu (1988) como único antídoto ao objetivismo” (HABER, 2011, p. 18, tradução do autor).

Entende-se que

[...] as relações de solidariedade são estabelecidas ao longo do tempo e exigem responsabilidades, compromissos e apoio, mas acima de tudo, afetos trans ou intersubjetivos. As relações de conversação também são estabelecidas no tempo, elas acontecem entre aqueles que falam, assim como estes se transformam na conversação. As conversações com os sujeitos e coletivos populares, movimentos sociais e comunidades locais, enfim, junto àqueles com quem se formam solidariedades duradouras nas quais nos reconhecemos mutuamente, são a situação da investigação. (HABER, 2011, p. 23, tradução do autor)

A conversação permite relações mais afetuosas e respeitadas, possibilita o afastamento das hierarquizações presentes nas típicas relações acadêmicas de poder professor/estudante, além de romper com a dicotomia conhecimento hegemônico e saberes subalternos.

### **3 POLÍTICAS ACADÊMICAS PARA AMENIZAR O SOFRIMENTO**

Para Quintiliano (2019, p. 17)

[...] as dificuldades de permanecer no espaço acadêmico que a cada minuto te expurga de maneira agressiva ou, em outras situações, te expele por mecanismos bem sutis são diversas. São inúmeras as estratégias de exclusão, que vão desde o racismo institucional, violências psicológicas, epistemicídio, adicionados à falta de ajuda financeira e familiar.

Esta grave situação indica que há necessidade urgente de haver serviços que tratem do sofrimento psíquico no espaço acadêmico. Cerchiari, Caetano e Faccenda (2005b *apud* ANDRADE *et al.*, 2016, p. 835) afirmam:

[...] encontramos que esse tipo de serviço teria surgido nos Estados Unidos no início do século XX, a partir do reconhecimento de que os universitários passam por uma fase vulnerável, do ponto de vista psicológico, e que, dessa forma, a responsabilidade em ajudá-los, nesse momento, seria da instituição em que se encontrem inseridos. Este reconhecimento levou à Primeira Conferência Internacional sobre Saúde Mental Estudantil, da qual participaram 37 especialistas de diferentes categorias profissionais, oriundos de vários países.

Parece-nos que no Brasil o assunto, de maneira geral, sempre é deixado de lado, seja por conta de seguidas crises econômicas e de corte de recursos, seja por um foco excessivo na produção científica acadêmica, com o objetivo de se tornar rapidamente um grande produtor mundial de ciência, seja por descaso com o tema, considerado em um contexto de valorização da meritocracia e ignorância sobre o sofrimento psíquico.

Para Andrade *et al.* (2016, p. 835),

[...] no que concerne ao Brasil, os autores situam como marco inicial do atendimento em saúde mental a universitários a criação, no ano de 1957, na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Pernambuco, do primeiro Serviço de Higiene Mental e Psicologia Clínica, com a finalidade de oferecer assistência psicológica e psiquiátrica aos estudantes universitários.

Com vistas a atenuar, pelo menos em parte, o problema do sofrimento psíquico na comunidade acadêmica, de maneira geral, na UFG, há o Programa Saudavelmente<sup>2</sup>, ligado à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e que existe desde 2013. Conforme a apresentação do programa no site da universidade,

Há mais de 20 anos, a PROCOM deu início ao atendimento das questões de saúde mental da comunidade universitária da UFG, um trabalho que foi sendo construído ao longo desses anos, resultando no desenvolvimento do Programa Saudavelmente em 10 de abril de 2003. A Equipe de Saúde Mental do Programa atua no atendimento social, psiquiátrico e psicológico

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://saudavelmente.prae.ufg.br/p/1062-apresentacao>. Acesso em: 11 mar. 2019.

de estudantes e servidores da UFG. Buscando uma compreensão dos processos que envolvem a saúde mental em seus diversos aspectos, a Equipe tem realizado um trabalho amplo, com ações diversificadas, como atendimentos individuais e em grupo, visitas a locais de trabalho, de estudo e domiciliares, reuniões entre profissionais de diferentes áreas e discussões interdisciplinares dos casos.

Além disso, a instituição realiza uma pesquisa intitulada “Saúde e Qualidade de Vida da Comunidade Universitária”, **cujos resultados serão a base para políticas de bem-estar voltadas à comunidade acadêmica de modo geral.**

O Programa Saudavelmente tem como objetivos

[...] atendimento diferenciado e abrangente em saúde mental na UFG, que corresponda às necessidades de atenção em nível de prevenção, assistência e recuperação das intercorrências psíquicas e emocionais; **Formar uma rede de atendimento**, integrando os diversos serviços e produtos existentes no campo da assistência, estudos e pesquisas; **Fazer o encaminhamento direcionado e qualificado** para a rede de assistência externa; **Desenvolver projetos** que visem à promoção da saúde mental e melhoria da qualidade de vida da comunidade universitária.<sup>3</sup>

Trabalha-se com o método do acolhimento, desta forma, inicia-se o trabalho em uma reunião coletiva, no grupo, para o entendimento das demandas individuais. A partir daí, faz-se o planejamento dos atendimentos individuais ou em pequenos grupos. Há também um sistema de plantão para o atendimento das emergências. Este tem como base um único atendimento em caráter de urgência, cujo objetivo é atenuar e mitigar o sofrimento psíquico intenso, evitando consequências mais graves.

Segundo dados do programa<sup>4</sup>, em 2018 (de 2 de janeiro a 25 de outubro), procederam-se aos seguintes atendimentos: acupuntura – 604; atendimentos de plantão – 307; consultas psiquiátricas – 1.541; perícias – 234 processos e 422 pareceres; pessoas acolhidas – 411; prontuários ativos – 701; sessões de psicoterapia: 4.267; sessões de terapia em grupo: 201.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://saudavelmente.prae.ufg.br/p/1062-apresentacao>. Acesso em: 11 mar. 2019.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://saudavelmente.prae.ufg.br/p/1062-apresentacao>. Acesso em: 11 mar. 2019.

Apesar de ser, portanto, um programa inovador no cenário das universidades públicas brasileiras, de ter efetividade e de contar com a legitimidade e o apreço da comunidade acadêmica, o problema do sofrimento psíquico está longe de ser adequadamente enfrentado em toda a sua complexidade. Para o próprio Programa Saudavelmente,

Diante da impossibilidade de atender a todos os membros da comunidade universitária, o Programa tem dado prioridade ao atendimento das populações mais vulneráveis, como aqueles que não possuem condições socioeconômicas para arcar com tratamentos privados. Por isso, durante o acolhimento (primeiro procedimento pelo qual passa a pessoa atendida) é feita a classificação de urgências e emergências e também uma avaliação socioeconômica. Dessa forma, o Programa garante que, pelo menos, os usuários em estado de urgência e os de baixa renda possam ser atendidos, buscando contribuir com a diminuição da evasão entre os estudantes e com a qualidade de vida dos mesmos e dos servidores.<sup>5</sup>

Ademais, vale notar que os estudantes indígenas, seja por desinformação, seja por demandas particulares, acabam não procurando costumeiramente o atendimento do Programa Saudavelmente, mas sim um relacionamento mais próximo com parentes, com os coletivos indígenas, com docentes conhecidos e com o centro de convivência do Programa UFGInclui.

Tal situação aponta, ademais, para a necessidade de um estudo mais aprofundado e específico sobre a saúde mental destas populações indígenas em trajetória acadêmica.

#### **4 VIOLÊNCIA EPISTÊMICA E SOFRIMENTO PSÍQUICO**

Há algumas outras ações interessantes elaboradas e efetivadas no âmbito da instituição, as quais atuam para aliviar o sofrimento psíquico dos estudantes indígenas.

Na UFG, com o acesso de indígenas, negros e negros quilombolas no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, por exemplo, criou-se em 2018 uma nova disciplina, optativa, intitulada Epistemologias Indígenas e Negras. A ideia foi a de trazer para a discussão autores e autoras indígenas e negros/as,

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://saudavelmente.prae.ufg.br/p/1062-apresentacao>. Acesso em: 11 mar. 2019.

entendidos com o mesmo *status* de autores não indígenas na produção de conhecimento antropológico. Desta forma, possibilitando aos discentes outros diálogos teóricos importantes para a elaboração de suas pesquisas e, ao mesmo tempo, propondo uma reformulação inicial da matriz curricular do programa, baseada na teoria clássica da antropologia e suas derivações, com base em uma matriz eurocêntrica de conhecimentos.

Conforme o programa da disciplina,

[...] o colegiado do PPGAS/UFG decidiu propor esta disciplina em função das dificuldades visíveis de adaptação desses alunos ao sistema universitário que segue os padrões ocidentais e coloniais de ensino e de produção de pesquisa. Observamos também as dificuldades vividas por esses alunos em vários setores das vidas pessoais deles: solidão, permanência (moradia, bolsas de estudo, problemas de saúde), dificuldades com as normas linguísticas, com linguagem e leitura e escrita acadêmica. Em função dessas constatações, essa disciplina pretende acolher esses alunos, colocá-los no coletivo da convivência entre cotistas, discutir problemas de adaptação na vida acadêmica, em primeiro lugar. Em segundo, nessa proposta, devemos incluir leituras produzidas por intelectuais indígenas e negros, buscando outras vertentes de produção de conhecimento, na contramão da ciência hegemônica ministrada nos programas de pós-graduação, propondo-se então a construção de novas bases epistêmicas para se pensar e produzir a universidade. (FERNANDES; RATTI; HERBETTA 2019).

É, entretanto, ainda muito pouco. Esse cenário torna-se ainda mais preocupante quando analisamos a situação de estudantes indígenas na universidade e percebemos que as políticas de inclusão e permanência desconsideram em grande medida os modos particulares de subjetivação indígena.

Entendemos, portanto, que parte do problema do sofrimento psíquico tem relação direta com os conflitos decorrentes da imposição de uma dinâmica monocultural, que invisibiliza, ignora e elimina outras formas de se entender o mundo, outras maneiras de se pensar e de se conceber a pessoa, outras práticas de saber e de viver.

Para Quintiliano (2019, p. 7), “nesta perspectiva, o que lemos na maioria dos casos enquanto pesquisa ainda é a objetificação dos corpos, a desumanização do sujeito das comunidades tradicionais, e na maioria das vezes, a usurpação dos saberes, que ao chegarem na academia tornam-se ciência do branco ou folclore”.

Ademais, em que pese o risco das classificações, os povos indígenas, ao chegarem à universidade, enfrentam, de acordo com Amaral e Baibich-Faria (2012, p. 819), o dilema do duplo pertencimento. Para os autores, “A construção da condição desse duplo pertencimento, árdua e em permanente estado de desequilíbrio, é devida tanto ao mérito próprio do acadêmico indígena quanto ao apoio familiar e à expectativa de sua comunidade de origem” (AMARAL; BAIBICH-FARIA, 2012, p. 819).

Em outras palavras, são sujeitos coletivos, fortemente vinculados às suas comunidades de origem e ao mesmo tempo passam a fazer parte do sistema acadêmico, fortemente homogeneizador, competitivo, monocultural, monoepistêmico e monolíngue.

No ambiente acadêmico, suas ontologias, seus conhecimentos e suas línguas não são sequer imaginados, pois para a maioria dos docentes dos cursos de graduação e pós-graduação essas dimensões no trato com os estudantes indígenas não são consideradas. Neste contexto, na maioria dos casos, o português é a segunda língua dos estudantes indígenas e, ao pertencerem a povos de tradição oral, possuem normalmente dificuldade em lidar com a escrita.

Vale lembrar que as línguas indígenas sofreram um violento processo de apagamento e desvalorização ao longo do processo colonizador.

No Brasil, as línguas indígenas foram sendo submetidas aos interesses do Estado e, quando muito, passado o período de proibição expressa do uso de outras línguas que não fosse o português, imposto pelo Diretório dos Índios elaborado pelo Marques de Pombal em 1755, foram submetidas a um bilinguismo de transição. Neste, as línguas indígenas seriam utilizadas como meio para a apreensão da cultura da sociedade envolvente. (NAZARENO, 2019, p. 302)

Nessa direção, para Tlostanova e Mignolo (2012, p. 245, tradução nossa), “a lógica da epistemologia ocidental e imperial consiste na efetivação de um metadiscurso que se autovalida desqualificando a diferença”.

Outro aspecto bastante frequente no questionamento aos afazeres acadêmicos dos estudantes indígenas está relacionado à questão do tempo. Estudos recentes têm demonstrado que para alguns povos indígenas nem sequer existe a palavra tempo em seu vocabulário (SINHA *et al.*, 2011; NAZARENO, 2017a; NAZARENO;



ARAÚJO; GONÇALVES, 2019). No caso aqui tratado, diferentes temporalidades podem representar diferentes formas de lidar com as demandas acadêmicas.

Essas, entre outras questões, como a inseparabilidade entre cultura e natureza, apontam para a necessidade de a universidade passar por uma transformação, de modo a incluir outros regimes de conhecimento, e não apenas tomar como base a matriz de conhecimento ocidental, disciplinarizada. Para Lewis Gordon (2011), por exemplo, o regime disciplinar, dinâmica pedagógica e burocrática convencional na academia, aponta para um modo de produção e organização do conhecimento vinculado aos saberes ocidentais e à noção de modernidade, reforçando categorias como hierarquia e descontextualizando a realidade.

Nesse sentido, para o autor, a disciplina reduz os saberes ao ocidental e fortalece a noção de poder, baseada no que ele chama de fetichização do método, quando este é mais importante do que o conhecimento.

## **5 TRANSFORMAÇÕES ESTRUTURAIS E OUTRAS SUBJETIVAÇÕES**

Conforme Quintiliano (2019, p. 8-9),

[...] para os indígenas e negros quilombolas que moram nas comunidades, a adaptação ao modo de vida acadêmico é cruel, devastador. Muitos dos estudantes não conseguem fazer essa transição e acabam desistindo de estudar. Principalmente aqueles estudantes que passaram a maior parte da vida escolar na comunidade. Em outros casos, estes estudantes em suas comunidades são reconhecidos por seus saberes, os quais dentro da universidade não são valorados.

Diante desse quadro preocupante de possibilidade de acesso, mas sem a garantia da permanência dos estudantes indígenas nos cursos de graduação e pós-graduação da UFG, o que gera sofrimento psíquico, o curso de Educação Intercultural da UFG, pertencente ao Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, surge como uma proposta que condensa resistência, afirmação e desobediência epistêmica<sup>6</sup>. E aponta, portanto, para soluções criativas e pertinentes para uma trajetória acadêmica mais saudável.

---

<sup>6</sup> O Curso de Licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás está dividido em quatro etapas práticas de atividades: Estudos Presenciais, nos meses de férias escolares e Estudos em Terras Indígenas. Durante todas as etapas de estudo, as atividades ocorrem semanalmente nos períodos matutino e vespertino (Cf. em NAZARENO, 2017b).

Há outras experiências similares no país. Para Tassinari (2016, p. 50),

Enquanto a experiência da Licenciatura Intercultural do Sul da Mata Atlântica na UFSC conseguiu resultados expressivos, com a formatura de 85 dos 120 alunos matriculados, após quatro anos de curso, a PAA/UFSC [acesso por cotas] teve apenas um aluno formado, entre os 43 matriculados durante os sete anos de vigência.

Como foi observado, o curso criado em 2007 conta com quase 300 estudantes indígenas provenientes de 27 povos e de cinco estados da Federação. Seu objetivo fundamental é o de demonstrar como, diferentemente de outros espaços acadêmicos na UFG, os estudantes indígenas encontram no curso de Educação Intercultural um ambiente acolhedor, não somente do ponto de vista humanístico, como também político e epistêmico, favorável à afirmação de suas diferenças. Um ambiente acolhedor de outros modos de subjetivação.

No curso, os estudantes indígenas encontram um ambiente no qual podem compartilhar suas experiências de vida, suas histórias e, sobretudo podem ver respeitadas suas culturas. Com base nos temas contextuais, dinâmica pedagógica que se afasta da disciplinarização dos saberes, grande parte do conhecimento construído integra um movimento dialógico intercultural crítico em que não há sobreposição de saberes e tampouco de línguas. É bem verdade que a língua utilizada majoritariamente no curso é a que chamamos de português intercultural, entretanto as atividades acadêmicas que são realizadas enfatizam a valorização das línguas indígenas. É o que denominamos de bilinguismo epistêmico e intercultural.

Desse modo, os estudantes percebem como suas línguas e, por meio delas, seus saberes são valorizados, rompendo, assim, com a lógica da colonialidade do saber que subalternizou historicamente as línguas e os conhecimentos dos povos indígenas.

Um exemplo claro dessa metodologia decolonial é a possibilidade de construção de matrizes curriculares interepistêmicas não só no curso de Educação Intercultural, mas fundamentalmente nas escolas indígenas. Outro exemplo é o acolhimento por parte do fluxo do curso de momentos de luto coletivo, quando do falecimento de uma pessoa de determinada população. Nestes casos, todo o grupo é dispensado das aulas e o curso busca então modos alternativos para que se realizem as atividades acadêmicas.

Note-se que, como funciona com base na pedagogia da alternância, com etapas alternadas entre Goiânia e as respectivas terras indígenas<sup>7</sup>, trata-se de maneira mais adequada as obrigações rituais, pessoais e profissionais dos discentes e, também, cuida-se do que nomeiam como saudade da casa e da família, fonte de grande sofrimento psíquico.

O curso busca igualmente transformar práticas individualistas e competitivas, observadas comumente no ambiente universitário, em práticas coletivas e solidárias, potencializando as redes e a noção de coletivo. Nesta direção, o comitê, que é constituído por discentes de um ou mais povos indígenas afins e docentes do Núcleo Takinahakỹ, é a base de organização das atividades do curso.

A dinâmica do comitê tem como objetivo produzir pesquisa/conhecimento de maneira coletiva acerca de temas relevantes para as comunidades, rompendo com pressupostos individualistas na produção e transmissão do conhecimento [...] O comitê é constituído igualmente a partir da participação dos sábios da comunidade. São eles que legitimam ações e políticas estabelecidas nos grupos, assim como determinam demandas e atividades importantes para o grupo. No âmbito do comitê observa-se claramente a interaprendizagem, cada população e sujeito contribuindo com o conhecimento do outro e se apropriando de novos saberes.<sup>8</sup>

Ao valorizar outros modos de subjetivação e de aprendizagem, o curso de Educação Intercultural da UFG tem propiciado a geração de fatores de proteção para os estudantes indígenas. Prova disso é o baixíssimo nível de evasão e de fracasso dos estudantes desse curso.

No mesmo curso, busca-se por fim romper com a imposição dos regimes disciplinares, cujo centro é a descontextualização dos saberes e a imposição de dicotomias ocidentais, tais como corpo/mente; teoria/prática; razão/emoção; sujeito/objeto. Desta forma, os indígenas discentes se transformam em sujeitos produtores de conhecimento, os quais, em rede com a universidade e suas comunidades, produzem uma nova base epistêmica, importante para se (re)pensar a escola, a universidade e a política.

---

<sup>7</sup> Durante o ano, ocorrem quatro etapas presenciais do curso de Educação Intercultural, duas na UFG, entre os meses de janeiro e fevereiro e entre julho e agosto, e duas etapas em terras indígenas, entre os meses de março e maio e entre agosto e novembro.

<sup>8</sup> Projeto Pedagógico do Curso de Educação Intercultural da UFG (2006).

Para Pimentel da Silva e Herbetta (2018, p. 13), “Esta nova base epistêmica busca transformar a marcante elitização da universidade brasileira, no caso da UFG”.

De qualquer forma, a universidade precisa de criatividade para superar os obstáculos apresentados, os quais têm como base a violência epistêmica e, assim, criar estruturas e dinâmicas mais adequadas a outros sujeitos e a outros modos de subjetivação.

Para Damsokekwa (2015), entretanto,

[...] na prática as ações de efetivação desses direitos ainda são muito fragmentadas. É uma luta árdua para os conquistados serem reconhecidos e seus direitos garantidos como povos específicos. Ainda se trata de uma legislação “abstrata” em relação à realidade vivenciada pelos povos indígenas brasileiros que vivem hoje nos vários estados do território nacional.

## 6 CONCLUSÃO

Se conforme Andrade *et al.* (2016, p. 835), “em conclusão, o que se verifica, em relação ao atendimento psicoterapêutico ao estudante universitário, em geral, e aos dos cursos de Psicologia, em particular, é que a situação ainda demanda mais investigações”, para Herbetta (2018, p. 331):

[...] apenas uma universidade que inclui concreta e efetivamente a diferença, desde um ponto de vista político e epistemológico, qual seja o de transformar suas dinâmicas estruturais levando em consideração também os modos próprios de se pensar o mundo de outros contingentes populacionais, culturalmente diferenciados, pode contribuir para uma sociedade mais tolerante, equilibrada e para um uso mais consciente do poder.

Neste sentido, no que se refere ao sofrimento psíquico entre populações indígenas em trajetórias acadêmicas, o qual se efetiva em abuso de álcool, retenção em disciplinas, evasão e tentativas de suicídio, pensamos que deve se notar um respeito pelos modos próprios de subjetivação destas pessoas.

As chamadas ciências ocidentais, entre elas a psicologia, deveriam considerar os modos próprios de subjetivação dos povos indígenas, tendo em vista uma relação de complementariedade entre saberes indígenas e não indígenas.

Neste cenário, para Pechincha (2018, p. 239), que trata do suicídio entre populações indígenas,

Aproximamo-nos de um horizonte onde as narrativas mestras do “psíquico” têm que se render a evidências de que equivalentes simbólicos ou somáticos desta noção, que porventura seriam apreensíveis nos materiais disponíveis sobre os indígenas, não permitem concluir por uma equivalência etiológica aos moldes ocidentais quanto à aferição de enfermidade “mental”, tampouco das condições garantidoras de bem-estar emocional e corporal, dicotomia que, ademais, não comparece nas ontologias indígenas.

De outra forma, para Andrade *et al.* (2016, p. 842-3), falando sobre discentes de maneira mais geral,

[...] estes sentimentos podem estar indicando uma situação de risco aumentado para o desenvolvimento de transtornos mentais nessa população de estudantes, o que sugere a necessidade de haver uma atenção mais cuidadosa, por parte da instituição universitária, com a consequente necessidade de discutir e propor medidas de manejo deste sofrimento como medida propiciadora de bem-estar no ambiente universitário.

Concluimos ressaltando a necessidade premente de políticas educacionais de inclusão e permanência para populações indígenas que tomem como base seus modos próprios de subjetivação. De outro modo, as ações esbarrarão na falta de entendimento de outras ontologias, da pluriversidade. Uma atitude política, intercultural crítica e decolonial torna-se imprescindível na busca do pluriversal, pois, como afirma Walter D. Mignolo (2007, p. 45),

A genealogia do pensamento decolonial é pluriversal (não universal). Assim, cada nó da rede desta genealogia é um ponto de partida e abertura que reintroduz idiomas, memórias, economias, organizações sociais, subjetividades, esplendores e misérias dos legados imperiais. Hoje, reclama-se um pensamento decolonial que articule genealogias espalhadas pelo planeta e ofereça “outras” modalidades econômicas, políticas, sociais e subjetivas. (tradução nossa)

A ideia de uma pluriversidade, portanto, que comporta distintos modos e práticas de subjetivação, não é só importante para a produção de conhecimento, mas para o bem-estar dos sujeitos que compõem a vida universitária. Entendemos ainda que produção de conhecimento e saúde psíquica não podem ser vistos separadamente; os saberes gerados em uma pluriversidade provavelmente terão a marca da sustentabilidade, tão necessária no mundo contemporâneo.

Tratar de dores presentes em trajetórias acadêmicas indígenas na universidade, assim, é buscar um mundo mais equilibrado e justo. Acerca das diferentes formas de saber e existir, entre indígenas e não indígenas, o xamã Yanomami Davi Kopenawa assevera que os xamãs

[...] bebem yãkoana para poder contemplar suas imagens, em vez de reduzi-las a alinhamentos de traços tortuosos. Seu pensamento guarda as palavras do que viram sem ter de escrevê-las. Os brancos, ao contrário, não param de fixar seu olhar sobre os desenhos de suas falas colados em peles de papel e de fazê-los circular entre eles. Desse modo, estudam apenas seu próprio pensamento e, assim, só conhecem o que já está dentro deles mesmos. Mas suas peles de papel não falam nem pensam. Só ficam ali, inertes, com seus desenhos negros e suas mentiras. Prefiro de longe as nossas palavras! São elas que quero ouvir e continuar seguindo. Por manterem a mente cravada em seus próprios rastros, os brancos ignoram os dizeres distantes de outras gentes e lugares. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 455).

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Wagner Roberto; BAIBICH-FARIA, Tânia Maria. A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 818-35, set./dez. 2012.

ANDRADE, Antonio dos Santos; ANTUNES, Natália Amaral; ZANOTO, Pedro Alves; TIRABOSCHI, Gabriel Arantes; VIANA, Paulo Vinícius Bacheffe Alves; CURILLA, Rafael Trebi. Vivências acadêmicas e sofrimento psíquico de estudantes de Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 36, n. 4, p. 831-46, out./dez. 2016.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patrícia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, jan./abr. 2018.

CARVALHO, José Jorge de; SEGATO, Rita Laura. *Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília*. Brasília; [s.n.], 2002. Série Antropologia 314.

CHILISA, Bagele. *Indigenous research methodologies*. [S.l.]: SAGE Publications, 2012.

COLECTIVO SITUACIONES. Prólogo. Sobre el método. In: MTD SOLANO; COLECTIVO SITUACIONES. *Hipotesis 891: Mas allá de los piquetes*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones, 2002.

CRUZ, Felipe Sotto Maior. Indígenas antropólogos e o espetáculo da alteridade. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, Brasília, v. 11, n. 2, p. 93-108, 2017.

DAMSOKEKWA, Ercivaldo. Os Direitos Humanos e a diversidade cultural a partir da experiência de um acadêmico indígena Akwê / Xerente, no mestrado em direitos humanos da UFG. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 4., Grupo de Trabalho: Universidade democrática? Impactos epistemológicos e político com a entrada de coletivos diferenciado promovido. *Comunicação Oral*. Goiânia: Faculdade de Ciências Sociais – UFG, 2015.

FERNANDES, Joana; RATTS, Alecsandro; HERBETTA, Alexandre. *Programa da disciplina Epistemologias Indígenas e Negras*. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal de Goiás, 2019.

GORDON, Lewis. Shifting the geography of reason in an age of disciplinary decadence. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, Merced, v. 1, n. 2, p. 95-103, 2011.

HABER, Alejandro. Nometodología Payanesa: notas de metodología indisciplina. *Revista Chilena de Antropología*, Santiago, Chile, n. 23, p. 9-49, 1º sem. 2011.

HERBETTA, Alexandre Ferraz. Políticas de inclusão e relações com a diferença: considerações sobre potencialidades, transformações e limites nas práticas de acesso e permanência da UFG. *Horizonte Antropológico*, Porto Alegre, ano 24, n. 50, p. 305-33, jan./abr. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2010 – Características gerais dos indígenas: resultados do universo*. Rio de Janeiro, 2010.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés; prefácio de Eduardo Viveiros de Castro. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRAHÔ, Letícia Jôkàhkwyj. *Pjê Ita jê kâm mã itê ampô kwy jakrepej*: das possibilidades das narrativas na educação escolar do povo Krahô. 2019. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

MIGNOLO, Walter. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MUNDURUKU, Daniel *A escrita e a autoria fortalecendo a identidade*. 2017. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/A\\_escrita\\_e\\_a\\_autoria\\_fortalecendo\\_a\\_identidade](https://pib.socioambiental.org/pt/A_escrita_e_a_autoria_fortalecendo_a_identidade). Acesso em: 12 mar. 2019.

NAZARENO, Elias. O Estado e as políticas linguísticas adotadas como estratégica na formação da nação brasileira a partir do século XVI. In: XAVIER, Lídia de Oliveira; AVILA, Carlos F. Domínguez; FONSECA, Vicente (Org.). *A qualidade da democracia no Brasil: questões teóricas e metodológicas da pesquisa*. 4. ed. Curitiba: CRV, 2019. v. 4, p. 299-317.

NAZARENO, Elias; ARAUJO, Ordália C. G.; PEREIRA, Tamiris M. G. Tempo, lugar e interculturalidade na perspectiva dos estudantes indígenas do curso de educação intercultural da UFG. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 87-113, jan./jun. 2019.

NAZARENO, Elias. História, tempo e lugar entre o povo indígena bero biawa mahãdu (javaé): a partir da interculturalidade crítica, da decolonialidade e do enfoque enactivo. In: OLIVEIRA, Marcos de Jesus (Org.). *Direitos humanos e pluriversalidade: conexões temáticas*. 1. ed. Curitiba: Prismas, 2017a. v. 1, p. 85-118.

NAZARENO, Elias. PIBID-diversidade: construção de bases epistemológicas na formação de professores indígenas. *Crítica Educativa*, Sorocaba, SP, v. 3, n. 2, Especial. p. 493-506, jan./jun. 2017b.

PECHINCHA, Monica. Aportes da etnografia sul-americanista ao entendimento dos suicídios indígenas: uma tentativa de síntese a partir de noções divergentes de “psique”/“alma”. *Anuário Antropológico*, Brasília, v. 43, n. 1, p. 223-56, 2018.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; HERBETTA, Alexandre. Atualizando, juntando e esticando a universidade: considerações sobre a possibilidade de uma pluriversalidade. *PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP*, Macapá, AP, v. 11, n. 1, p. 11-26, jan./jun. 2018.

QUINTILIANO, Marta. *Redes afroindígenaafetivas: uma autoetnografia sobre trajetórias, relações e tensões entre cotistas da pós-graduação stricto sensu e políticas de ações afirmativas na Universidade Federal de Goiás*. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

QUINTILIANO, Marta; JOKAKWYJ, Letícia. Epistemologias que curam. In: SSIMPÓSIO DA FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS – DEMOCRACIA E DIREITOS HUMANOS: CRISES E CONQUISTAS, 4., 11 set. 2019, Goiânia. *Comunicação Oral* [...]. Goiânia: Faculdade de Ciências Sociais-UFG, 2019.



SAMPAIO TUKANO, Daiara Hori Figueroa. *Ukushé kiti niishe*. Direito à memória e à verdade na perspectiva da educação cerimonial de quatro mestres indígenas. 2018. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania)- Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2018 .

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia de universidade à universidade de ideias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 27/28, p. 11-62, jun. 1989.

SINHA, Chris; SINHA V. Silva; ZINKEN, Jörg; SAMPAIO, Wany. When time is not space: the social and linguistic construction of time intervals and temporal event relations in an Amazonian culture. *Language and Cognition*, v. 3, n. 1, p. 137-69, 2011.

TASSINARI, Antonela. Resultados e desafios da inclusão de estudantes indígenas pela política de ações afirmativas da UFSC. In: OLIVEIRA, Lucia Alberta Andrade de (Org.). *A questão indígena na educação superior*. Rio de Janeiro: FLACSO: GEA: UERJ: LPP, 2016. (Cadernos do GEA n. 10, jul./dez. 2016).

TLOSTANOVA, Madina V.; MIGNOLO, Walter D. *Learning to unlearn*: decolonial reflections from Eurasia and the Americas. Columbus: The Ohio State University Press, 2012.

### **Sobre os autores:**

**Alexandre Ferraz Herbetta:** Doutor em Antropologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Mestre em Antropologia Social e graduado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor associado da Universidade Federal de Goiás (UFG), e atua no Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena e no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Tem experiência nas áreas de Antropologia, Educação e Interculturalidade, com ênfase em Metodologias Participativas, Processos de Descolonização e Etnologia Indígena. É vice-coordenador do Curso de Especialização em Educação Intercultural, vice-coordenador do Estágio Docência Supervisionado do Curso de Educação Intercultural e membro da Sociedad Latinoamericana de Estudios Interculturales. **E-mail:** alexandre\_herbetta@yahoo.com.br, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0003-1627-2177>

**Elias Nazareno:** Pós-doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília (UnB). Pós-doutor em Sociologia com bolsa do CNPq pela Universidade de Barcelona (UB). Doutor em Sociologia pela UB. Mestre em História pela UnB. Graduado em História pela Pontifícia Universidade

Católica de Goiás (PUC-GO). Professor associado I do Programa de Pós-Graduação em História e do Curso de Educação Intercultural para Formação de Professores Indígenas da Universidade Federal de Goiás (UFG). Coordenador de Área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid/UFG e coordenador do Grupo de Pesquisa do DGP/CNPq, História Indígena e História Ambiental: Interculturalidade Crítica e Decolonialidade da UFG. Pesquisador associado sênior vinculado ao Laboratório e Grupo de Estudos em Relações Interétnicas (LAGERI) do Departamento de Antropologia da UnB e professor visitante da Universidade de Jujuy, Argentina. Integrante do GT de História Ambiental da ANPUH. Tem experiência nas áreas de Etno-História, História, Sociologia e em Relações Internacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: educação intercultural indígena, história indígena e educação quilombola. **E-mail:** eliasna@hotmail.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0002-9689-9721>

Recebido em 22 de julho de 2019.

Aprovado para publicação em 14 de outubro de 2019.

# De perto e de longe: a política de uma autoantropologia Kaiowá

## *From near and far away: the politics of a Kaiowá self-anthropology*

Bruno Martins Morais<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v20i41.646>

**Resumo:** Variando o tom entre ensaio e resenha crítica, este artigo analisará o trabalho de Izaque João, um acadêmico indígena Kaiowá que defendeu seu mestrado em História, na Universidade Federal da Grande Dourados, com a dissertação “*Jakaira Reko Nheypyrũ Maragatu Mborahéi: origem e fundamentos do canto ritual Jerosy Puku entre os Kaiowá de Panambi, Panambizinho e Sucuri’y, Mato Grosso do Sul*”. Estaremos atentos à metodologia empregada e aos modos de enunciação para explorar as variações discursivas da posição do autor em campo – às vezes perto, às vezes longe de sua comunidade –, em uma tentativa de delinear os limites de uma autoantropologia e o potencial político que ela carrega.

**Palavras-chave:** autoantropologia; política; Kaiowá.

**Abstract:** Varying the tone between essay and review, this article will analyze the work of Izaque João, an indigenous Kaiowá scholar who defended his master’s degree in History at the Federal University of Grande Dourados with the dissertation “*Jakaira Reko Nheypyrũ Maragatu Mborahéi: Origin and Foundations of ritual singing Jerosy Puku among the Panambi, Panambizinho and Sucuri’y Kaiowá, Mato Grosso do Sul*”. We analyze the methodology employed and the modes of enunciation to explore the discursive variations of the author’s position in the field – sometimes close, sometimes far away from his community –, in an attempt to delineate the limits and the political potential of self-anthropology.

**Keywords:** auto-anthropology; politics; Kaiowá.

---

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, Paraná, Brasil.

## 1 INTRODUÇÃO

“Se você está achando que vai fazer sua antropologia sentado aí na aldeia, tomando tereré, você está muito enganado!”, me espremeu um Kaiowá na minha primeira entrada em campo, “o branco não pode vir aqui e levar mais nossa palavra, de graça”.

Em meio a um turbilhão de conflitos fundiários, que a todo tempo exigem relatórios de identificação, perícias e despertam o interesse da Academia, os Kaiowá do Sul de Mato Grosso do Sul desenvolveram um agudo senso crítico à pesquisa antropológica. O que parece que meu interlocutor estava sugerindo é que já não há espaço para o “saque antropológico”, para a pesquisa descompromissada. O campo é uma troca, e em toda troca há política – que política posso oferecer eu, como antropólogo?

Desde o célebre artigo de Roberto Cardoso de Oliveira (1996) que advogava um “indigenismo (auto)crítico”, já se acumulou na Academia brasileira alguma discussão quanto aos compromissos da antropologia para com os povos que ela estuda. Ainda assim, parece que para essa pergunta ainda não foi encontrada uma resposta. A Declaração de Barbados (1971)<sup>2</sup> já apontava, ao indigenismo, o caminho de “aproveitar todas as conjunturas que se apresentem dentro do atual sistema para atuar em favor das comunidades indígenas” e

[...] denunciar por todos os meios os casos de genocídio e as práticas etnocidas, assim como voltar-se para a realidade local para teorizar a partir dela, a fim de superar a condição subalterna de simples exemplificadores de teorias. (DECLARAÇÃO DE BARBADOS, 1971)

A Associação Brasileira de Antropologia leva o debate da militância antropológica ao rumo da regulamentação do exercício da profissão, discutindo a relevância política dos laudos periciais e relatórios técnicos (LEITE, 2005). Mauro Almeida (2013), mais recentemente, pronunciou-se em defesa de uma antropologia *fair play*, uma ética de pesquisa guiada por um consentimento prévio e informado, que

<sup>2</sup> A Declaração de Barbados de 1971, subscrita por quatro antropólogos brasileiros – entre eles, Darcy Ribeiro – que assistiam ao Simpósio sobre a Fricção Interétnica na América do Sul, foi declaradamente a fonte de inspiração para o ressurgimento da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), em 1974, e para a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAI), em alguns lugares chamadas de Comissões Pró-Índio (CPI), a partir de 1976.

delimite o uso e a reprodução das informações colhidas em campo. Nisso estaria implicado esclarecer aos interlocutores os limites da pesquisa científica – o que também não responde à pergunta, apenas esclarece os seus termos.

Saindo pela tangente, tem-se apontado que a formalização da educação indígena e o crescente acesso dos nativos à universidade impõem uma nova volta no problema do engajamento do investigador. Para tentar vislumbrar uma saída, reformulemos a questão: se o pesquisador fosse nativo, a mesma interrogação se imporia? A pesquisa nativa tem por vocação um compromisso com os projetos de seu povo?

Este artigo, entre um tom de ensaio e resenha crítica, dirige essas perguntas ao trabalho de um acadêmico Kaiowá produzido no bojo do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados. Sob o título de “*Jakaira Reko Nheypyrũ Maragatu Mborahéi: origem e fundamentos do canto ritual Jerosy Puku entre os Kaiowá de Panambi, Panambizinho e Sucuri’y, Mato Grosso do Sul*”, Izaque João defendeu, em 2011, seu título de mestre. O cerne da dissertação é uma análise do canto ritual que opera por sobre o milho saboró, *Jerosy Puku*, batizando-o e permitindo o consumo humano. A dissertação, no entanto, etnografa elementos da escatologia e da concepção Kaiowá do tempo, mesclando-as com um método de história oral; a análise do rito vai se desdobrar a partir de uma memória coletiva Kaiowá, e a narrativa que daí emerge dá especial atenção ao papel desempenhado pelos rezadores que performam o canto.

Apesar de não ter sido defendido em um programa de pós-graduação em antropologia, o trabalho é de uma impressionante carga etnológica e permite vislumbrar os impasses de um pesquisador nativo em campo entre os seus pares. Estarei atento à metodologia empregada e aos modos de enunciação, tentando traçar os contornos do que seria uma autoantropologia no caso de Izaque. Os referenciais teóricos de Karin Narayan (1993), ela mesma antropóloga “meio nativa”, e Marilyn Strathern (1987) ajudarão a burilar a aparente contradição com que o autor se posiciona, de perto e de longe, em relação aos sujeitos de seu estudo e à comunidade que ele mesmo faz parte.

Mas, se há algum engajamento político nesse trabalho de um Kaiowá, ele estará na maneira com que o discurso nativo se equipara ao discurso acadêmico – o que não quer dizer que se ignorem as diferenças entre um e outro, como se

verá. Viveiros de Castro (2002), apesar de não tratar especificamente da autoantropologia, é quem vislumbra o potencial político dessa proposição epistemológica.

## 2 DE PERTO

Nascido na aldeia do Panambizinho, Município de Douradina, Mato Grosso do Sul, Izaque João foi um dos muitos Kaiowá que tomaram seus primeiros anos de educação formal na Missão Evangélica Unida nos anos 1980. Como narra a introdução de seu trabalho, o programa pedagógico cristão da educação missionária contrastava com o *nhande reko*, o modo de ser Kaiowá, e ele dirigiu a atenção ao seu avô paterno, o velho Simbu, um reconhecido rezador Kaiowá (JOÃO, 2011, p. 14-22).

Foi com seu avô que Izaque teve a oportunidade de vivenciar pela primeira vez o ritual de batismo do milho saboró (JOÃO, 2011, p. 19). Adolescente, conta, não teve interesse em entender as regras e os procedimentos do rito, mas as obedecia fielmente – essa experiência seria o que permitiria, anos mais tarde, elaborar as perguntas no trabalho de campo do mestrado junto aos rezadores Kaiowá das aldeias de Panambi, Panambizinho e Sucuri’y. A esses rezadores, que “ajudaram ao longo da pesquisa realizada para a conclusão desse estudo” (JOÃO, 2011, p. 4), Izaque João dedica a sua dissertação.

A eles e à memória de seu avô. Aqui há um primeiro elemento que eu gostaria de sublinhar: a referência da dissertação de Izaque, desde o primeiro momento, é a da memória. Seus agradecimentos começam dizendo:

Este estudo me faz compartilhar com a memória social de meus antepassados, os quais proporcionaram um amplo conhecimento sobre o assunto tratado neste estudo, permitindo-me compreender melhor a construção do modo de ser dos Kaiowá (*teko*), a partir da interpretação do canto e interação com as famílias tradicionais das aldeias Panambi, Panambizinho e Sucuri’y. Por outro lado, por ser parte da comunidade de Panambi, na condução deste trabalho procurei honrar tudo que diz respeito ao *mborahei* e *nhembo’e* (cânticos e ensinamentos), sobretudo a história kaiowá dentro do contexto sociocultural do qual faço parte. (JOÃO, 2011, p. 6)

Eu mesmo tive um par de motivos pessoais para me comprometer com os Kaiowá em uma pesquisa acadêmica, obviamente não os mesmos de Izaque. No

seu discurso, preocupado que está em produzir uma historiografia de seu povo, fica marcada uma continuidade entre a memória dos antepassados, o objeto e os sujeitos de sua pesquisa e seu encargo como pesquisador. Não à toa que afirma haver sentido “uma satisfação inigualável e muita responsabilidade durante a realização das pesquisas aqui apresentadas” (JOÃO, 2011, p. 6).

Pesa, então, sobre o autopesquisador, uma responsabilidade. Quando está ele próprio comentando sobre seu trabalho, Izaque João faz questão de sublinhar sua condição de indígena pesquisando “em casa”: “A metodologia utilizada para a realização deste trabalho”, diz a introdução, “é a chamada observação direta, porém realizada por um pesquisador Kaiowá que faz parte da comunidade indígena de Panambi” (JOÃO, 2011, p. 16). Este trecho é especialmente significativo: “Para a realização deste trabalho, portanto, utilizei ativamente os ‘olhos’ e os ‘ouvidos’ para a observação direta, tendo como instrumentos de registro o gravador digital, o caderno de campo e a máquina fotográfica digital”.

Izaque cita diretamente o texto de Roberto Cardoso de Oliveira, em que se descreve o método da observação participante – o “ouvir”, e o “olhar” – como duas muletas que permitem ao pesquisador “caminhar, tropegamente, na estrada do conhecimento” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996, p. 21). Valendo-se da imagem, a exposição metodológica segue:

Para mim, a metáfora utilizada acima se tornou um grande aliado no registro de informações relacionadas ao batismo do milho saboró, uma “muleta” não necessariamente para uso constante. Como faço parte da comunidade kaiowá de Panambi e sou falante na língua guarani, às vezes, para me apoiar com mais facilidade na prática da pesquisa acadêmica, utilizo certas “muletas” como instrumentos que me auxiliam na caminhada da pesquisa. Este é o caso do uso do gravador para registrar as histórias e a sequência dos cantos kaiowá. Contudo, verifiquei que muitas informações sobre o sistema tradicional kaiowá, especialmente quando se trata de aspectos do canto e da reza, não são transmitidas pelo diálogo formal ou informal, como ocorre durante uma entrevista. Elas são transmitidas, isto sim, através de sua plena execução, as quais podem ser observadas e registradas por um pesquisador indígena que se posiciona e interage com paciência, humildade, respeito e atenção diante de seus pares interlocutores. (JOÃO, 2011, p. 16)

Inferre-se daí que a condição de indígena, de falante da língua guarani e de participante ativo do ritual, mais do que como mero observador, são prerrogativas

do pesquisador nativo das quais careceria o acadêmico não indígena. Isso considerado, o recurso do gravador e da câmera digital perde importância, e o elemento “participação” na observação direta permitiria um acesso direto a informações que, de outra sorte, não estariam disponíveis.

Poder-se-ia concordar ou discordar, é verdade. Veremos adiante que essa condição aparentemente natural de pesquisador nativo vai e vem, é marcada e desmarcada, no correr da dissertação. Se são essas as principais referências diretas de Izaque João à sua condição de cientista de seu próprio povo, o que se depreende em síntese é de que residem nela pelo menos duas implicações. A primeira seria de ordem metodológica, considerando que o autoantropólogo teria condições de participar dos modos tradicionais de transmissão e acessar níveis de conhecimento de outra maneira indisponíveis. A segunda, de ordem epistemológica, por assim dizer: se o pesquisador está debruçado por sobre seu povo, em alguma medida está debruçado por sobre si mesmo. A autoantropologia necessariamente tem de considerar a subjetividade do pesquisador – sua experiência, suas memórias, sua narrativa – como o marco-zero da derivação do conhecimento.

Voltando à questão inicial, há aí um projeto político? Se há, não está declarado em forma de manifesto, petição de princípios. Mas por que haveria de estar? O que há é uma expectativa: “espero que o presente estudo”, diz o último parágrafo da introdução, “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”, o texto segue, “que sirva para a valorização e o respeito da sociedade Kaiowá perante a sociedade nacional dos *karai kuera* ou não-índios” (JOÃO, 2011, p. 22).

Uma mensagem aos Kaiowá, outra à sociedade envolvente. A autoantropologia, aí, corta ambos os lados.

### **3 DE LONGE**

Referi-me até quase que só à parte inicial e final da dissertação. Adentremos os capítulos a ver como, e se, essas pretensões se desenvolvem.



Além da introdução e das considerações finais, o trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro segmento, intitulado “Aspectos da Vida Religiosa no Tekoha Guasu”, traz uma leitura xamânica da história Kaiowá, desde o tempo do “grande território” (*ka’guyrusu*) até o processo de aldeamento forçado nas reservas criadas pelo Serviço de Proteção ao Índio a partir dos anos 1930. Xamânica, digo, porque a narrativa histórica põe especial atenção no papel do rezador (*nhanderu*) na sociabilidade Kaiowá, que envolve relações entre seres humanos, não humanos, almas e espíritos. O *Jerosy Puku*, canto ritual de batismo do milho saboró, é apresentado como instrumento de relação com a divindade protetora dos cultivos (*Jakaira*), que define tanto o manejo do clima como a reprodução do tempo entre os Kaiowá. O segundo capítulo descreve a sequência de três blocos do *Jerosy Puku* com a transcrição de longos trechos, acompanhados da análise das teorias cosmológicas Kaiowá fundamentadas no próprio canto. O terceiro capítulo está dedicado a outro tipo de canto ritual, chamado *Kotyhu*, cuja finalidade é expor publicamente os sentimentos do cantor – uma singular lírica indígena. Os *Kotyhu* também vêm transcritos – alguns deles, traduzidos – e contextualizados na sociabilidade Kaiowá.

O que impressiona já à entrada da exposição é a mudança de tom. Ao contrário da introdução, a linguagem é impessoal e objetiva, o desenvolvimento é analítico. Há argumentos e contra-argumentos, premissas e derivações. Há um distanciamento do interlocutor em relação aos sujeitos de sua pesquisa, reafirmado a todo tempo por meio da invocação do discurso dos rezadores como discurso especializado: Izaque recorre a expressões como “os xamãs contam que...” (JOÃO, 2011, p. 27), “os líderes espirituais Kaiowá acreditam que...” (JOÃO, 2011, p. 26).

A fórmula poderia ser defendida afirmando que a pretensão era justamente construir uma narrativa xamânica da história Kaiowá; e que a linguagem xamânica, com efeito, não é imediatamente acessível a qualquer interlocutor, ainda que indígena. E eu poderia concordar, se o autor não recorresse a expressões ainda mais generalizantes para introduzir suas explanações, como “no sistema kaiowá tradicional...” (JOÃO, p. 26), ou “na concepção kaiowá...” (JOÃO, 2011, p. 29).

Ao contrário do que se fazia na introdução, não há preocupação em localizar a pesquisa ou identificar os interlocutores. Izaque João só individualiza

os *nhanderu* e *nhandesy* que informam sua pesquisa nas fotos que ilustram a dissertação, quase todas exibindo leiras de rama de mandioca ou milho saboró. Nas legendas, o nome do xamã dono do roçado; mas apenas duas imagens – já no capítulo dois, que trata dos cantos especificamente – retratam os “informantes”, dão-lhe cara e corpo e permitem ao leitor imaginar as condições da coleta de dados para a pesquisa.

Seria esse o efeito do que Izaque João sublinhava do detrimento do uso do gravador e da câmera como “muletas” de pesquisa, em favor da participação direta como pesquisador nativo? Seria esse um efeito de se produzir uma etnografia “de dentro pra fora” da sociedade Kaiowá: a impessoalização das informações colhidas? Em todo capítulo 1, em que repousa a parte analítica mais geral da dissertação, não há citação direta de nenhum rezador, apesar das constantes referências às explicações deles da cosmovisão Kaiowá. Nos capítulos 2 e 3, as citações diretas da fala dos xamãs são a transcrição bruta dos cantos; no que concerne aos comentários quanto à sua estrutura e regras de performance, novamente encontramos a impessoalidade e a generalização.

A única referência a um locutor específico está na página 36. Mencionando brevemente o convívio com uma rezadora, Izaque João deixa transparecer a negociação a que estava sujeita a coleta de informações em campo:

No ano de 2009, minha interlocução com dona Anália Zevito foi bastante produtiva para me aproximar e conquistar a confiança de sua família extensa. Em várias ocasiões, durante as conversas em sua residência, na aldeia Panambi, a rezadora me forneceu informações importantes sobre as regras de cultivo do milho saboró. De acordo com sua narração, é necessário cultivar e zelar bem pelo desenvolvimento do milho saboró, de acordo com as regras. Assim, através de seu consumo, *Jakaira* incorpora a alma da pessoa que o consumiu, dando ênfase à voz e possibilitando ao corpo ser protegido dos espíritos antissociais. Pereira (2004, p. 26), em estudo citado anteriormente, relata que “plantar e consumir milho significa para o grupo o desejo (ou direito e dever) de exercer importantes prerrogativas políticas e religiosas”. (JOÃO, 2011, p. 36-7)

Note-se que tampouco há uma citação direta da fala da rezadora; há, isso sim, uma transcrição de um trecho do doutorado de Levi Marques Pereira. Referências assim são constantes: Izaque faz citações diretas e assertivas de uma vasta gama de autores da etnologia, eles mesmos – não indígenas – analistas

das teorias da alma e da cosmovisão Kaiowá<sup>3</sup>. Contrastada com a mediação da fala dos xamãs, a citação direta da fortuna etnológica intriga: para construir um discurso analítico de uma historiografia Kaiowá e do papel que os cantos *Jerosy Puku* e *Kotyhu* desempenham na sociabilidade envolvida nessa história, o autor se marca fora desse universo e produz, sobre ele, uma totalidade.

Podemos levantar algumas hipóteses diante dessa alteridade articulada no singular e conjugada no presente etnográfico. Poderia ser, talvez, uma estratégia discursiva para dotar de legitimidade acadêmica o trabalho científico de um pesquisador indígena. Talvez seja uma mimese, uma emulação nativa do discurso científico. Talvez, sendo Kaiowá, o autor simplesmente tenha se sentido confortável o suficiente para tecer considerações mais generalizantes e não oferecer uma caracterização maior dos seus informantes. Talvez, sendo Kaiowá, o autor tenha assumido a posição de resguardar os rezadores entrevistados por ele – qual, exatamente, a necessidade de identificá-los, expondo-os talvez ao risco ou à perturbação de uma reprodução descontrolada de seus nomes, das suas imagens e das suas vozes?

Ou ainda: não seria esse registro tão só e simplesmente o produto de um trabalho científico sério, respaldado por uma etnografia meticulosa? Qual é exatamente a diferença da dissertação de Izaque João dos trabalhos de qualquer um dos etnólogos que ele cita? No corpo dos capítulos, não há menção alguma ao fato de o pesquisador ser indígena e membro da comunidade pesquisada. A informação só passa marcada na introdução e na conclusão do trabalho.

Seja qual for a solução dessas incertezas, creio que elas teriam de ser discutidas com o próprio Izaque, e eu não tive a chance. Em todo caso, não me parece que se desviem da questão inicial que dirigiu esta análise, qual seja, a de entender se a autoantropologia teria por natureza uma vocação política, um compromisso com os projetos do seu próprio povo.

Alguém poderia dizer que o trabalho de Izaque João não está dedicado exatamente ao conflito pela retomada das terras no qual estão envolvidos atualmente os Kaiowá. Ao começo do primeiro capítulo, adverte-se:

---

<sup>3</sup> Entre os autores clássicos da literatura Kaiowá e Guarani, João cita em sua dissertação Nimuendaju (1987), Cadogan (1992), Schaden (1963) e Melià, Grünberg & Grünberg (1976); da literatura mais recente, além de Pereira (2004), estão Mura (2006), Chamorro (1995; 2008), Tempass (2005) e Vietta (2007), todos trabalhos reconhecidos na “guaraniologia”.

O estudo das aldeias Panambi, Panambizinho e Sucuri'y, pertencentes aos Kaiowá, não se reporta à situação social recente destas comunidades, mas à discussão relativa ao *tekoha*, a partir das categorias de construção da identidade e afirmação política, no domínio do território. Entendo que é necessário explicitar a lógica de uso do território na percepção kaiowá, para, dessa forma, aprofundar alguns aspectos a respeito da ocupação do *tekoha guasu*, no período da existência do *Ka'aguyrusu*. (JOÃO, 2011, p. 23)

Não é, de fato, um manifesto. Tal como na introdução, o autor não revela abertamente um engajamento do trabalho em um projeto político imediato, mas uma expectativa de verem aprofundadas e explanadas concepções próprias da territorialidade e da história Kaiowá.

Se considerarmos que, na atual conjuntura de Mato Grosso do Sul, simplesmente afirmar a validade de qualquer concepção própria indígena já soa desconfortável aos ouvidos de alguns; se considerarmos que não há nenhuma terra indígena Kaiowá que não enfrente no momento problemas na atenção básica à saúde, na segurança alimentar e no acesso ao território; se considerarmos que é nesse contexto que Izaque João vai à universidade, ingressa em um programa de pós-graduação em História sem políticas afirmativas e sustenta um mestrado que trata de aprofundar o entendimento de categorias próprias do seu povo – e *para* o seu povo, como ele mesmo ressalta –, a defesa de seu trabalho tem, por si só, conotações políticas.

Essa aparente variação no discurso – que às vezes põe o autor como voz interna e às vezes como mero analista da comunidade estudada – pode ser entendida como reflexo do processo de tradução no qual está engajada essa dissertação. Antropólogos nativos e não nativos já refletiram sobre essa capacidade reflexiva da antropologia. Vejamos o que Fahim e Helmer (1980), Narayan (1993) e Strathern (1987) podem elucidar do trabalho de Izaque João.

#### 4 AUTOANTROPOLOGIAS

Não enderecei maiores comentários ao fato de que a dissertação de Izaque tenha sido defendida em programa de pós-graduação em História, e não Antropologia Social, porque essa é uma questão menor. O método utilizado para a pesquisa foi o etnográfico; os temas subjacentes a ela são temas antropológicos

– cosmovisões, xamanismo, territorialidade; e, ainda que se pudesse dizer que há uma preocupação diacrônica, o tempo não é objeto de uso exclusivo da história. Tampouco o estudo dos povos indígenas é objeto exclusivo da antropologia. Na bibliografia citada, entre tantos antropólogos, constam só dois historiadores – Antonio Brand e Jorge Eremites de Oliveira, este último o orientador da dissertação, citado em coautoria com o antropólogo Levi Marques Pereira.

Talvez a defesa deste trabalho no programa de pós-graduação em História, e não no de Antropologia, revele algo sobre a crítica Kaiowá ao trabalho antropológico que mencionei a início, mas essa é só mais uma incerteza. São incertezas quase todas as considerações que teci até agora, e não acho que seja por acaso. É o primeiro mestrado em História defendido por um Kaiowá<sup>4</sup>, e a presença indígena nos programas de pós-graduação ainda é algo novo e experimental nas universidades brasileiras. Neste sentido, a análise dos meandros do discurso acadêmico de Izaque João devem considerar esse pioneirismo: hoje ainda carecemos de espaço nas universidades para programas de pesquisa que garantam a inclusão e a produção de estudos antropológicos por indígenas; em 2011, então, o esforço dos professores da Universidade Federal da Grande Dourados para inclusão dos Kaiowá no mestrado e doutorado em História e Antropologia apenas dava seus primeiros frutos.

Entre eles, está a dissertação de Izaque, produzida com os recursos limitados que provavelmente condicionaram seu acesso a trabalhos acadêmicos desenvolvidos por indígenas, quanto menos por outros Kaiowá. Sua dissertação carrega este tom exploratório, o de um pesquisador que testa suas possibilidades entre a intuição e a interlocução com a fortuna antropológica. Seria preciso considerar, portanto, sua experiência acadêmica: as condições de produção do conhecimento antropológico são também objeto da antropologia.

Permitam-me, no entanto, tratar do que penso ser o cerne da coisa apenas a partir das informações de que disponho, isto é, do texto final e defendido da dissertação. Se hoje a questão já está mais lapidada inclusive pelas

---

<sup>4</sup> Tônico Benites foi o primeiro indígena Kaiowá-Guarani a receber o título de mestre, dois anos antes de Izaque João, ao defender a dissertação “A Escola na Ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas”, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

contribuições do próprio Izaque, quando o termo “antropologia indígena” ou “antropologia *at home*” surgiu na Academia nos anos 1980, o que se celebrava era o fato de que o acesso dos antropólogos nativos à universidade permitiria à disciplina romper barreiras linguísticas e culturais e acessar com maior profundidade dados e informações coletadas em campo. Nesse sentido, Fahim e Helmer comentam que

As vantagens do *insider* incluem uma visão mais compreensiva da macrosociedade à qual a comunidade local é conectada e a habilidade de coletar dados íntimos e inestimáveis entendimentos dos sistemas de símbolos e valores cujos detalhes talvez confundam perpetuamente o estrangeiro. Os antropólogos indígenas têm a vantagem de conhecer os processos humanos de que carecem os modelos abstratos. (FAHIM; HELMER, 1980, p. 646, tradução livre do autor).

Seria exatamente essa a vantagem de um pesquisador nativo, em relação a um não nativo? Barreiras linguísticas, a intimidade nas relações pessoais, não são passíveis de serem superadas também por um pesquisador não nativo, a depender de fatores como familiaridade com o tema pesquisado, tempo em campo etc.? O quão “em casa” estaria um indígena fazendo pesquisa em sua própria comunidade, pelo simples fato de ser indígena? O quão em casa estava Izaque João fazendo pesquisa entre os *nhanderu* e *nhandesy* do Panambi, Panambizinho, Sucuri’y?

Ao mesmo passo em que faz questão de se marcar membro da comunidade, o autor se afasta para caracterizar o discurso especializado dos rezadores, dizendo na introdução que sua história individual levou-o a caminhos contrastantes com o *nhande reko*, o modo de ser tradicional Kaiowá. Conforme seu próprio testemunho, e tal como muitos outros Kaiowá, Izaque João recebeu uma educação cristã. Se isso marcou um afastamento em relação à sua “identidade” indígena, é também a razão pela qual ele diz haver despertado interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre as concepções próprias Kaiowá e as normas que regem as práticas tradicionais. A ambivalência no discurso é também uma ambivalência biográfica.

Narayan, cujo pai é indiano e a mãe americana, e ela antropóloga pesquisando na Índia, vem defender que essa intimidade com o campo é muito mais fluida e relacional do que propriamente substantiva e qualificadora do sujeito:

Em vez de o paradigma enfatizar uma dicotomia entre *outsider/insider* ou observador/observado, proponho que, neste momento histórico, possamos encontrar mais lucrativamente cada antropólogo em termos de identificações mutáveis em meio a um campo de comunidades interpenetrantes e relações de poder. Os *loci* pelos quais nos alinhamos ou nos separamos daqueles a quem estudamos são múltiplos e estão em fluxo. (NARAYAN, 1993, p. 671, tradução livre do autor)

Na proposição da autora, todo pesquisador – seja ele indígena ou não – disporia de uma “identidade multiplex”. A formulação de identidade cultural de Stuart Hall valeria para a identidade individual do antropólogo: ela tem um background, mas está em constante transformação. Ser considerado nativo ou não dependerá da maneira com que o pesquisador se posiciona e é posicionado em campo em relação ao histórico dessas variações (NARAYAN, 1993, p. 676).

Strathern (1987) critica esse *degradé* imensurável do distanciamento do pesquisador por esvaziar o conceito de “casa”. Em sua formulação, a pergunta não é o quanto “em casa” estaria um pesquisador nativo, mas como um pesquisador nativo *saberia* que está em casa:

Considero, então, que há uma maneira de resgatar o conceito de “casa” de medições impossíveis de graus de familiaridade. O *continuum* obscurece uma quebra conceitual. O que também se deve saber é se o investigador/investigado está igualmente em casa, por assim dizer, com os tipos de suposição sobre a vida social que informam a inquirição antropológica. (STRATHERN, 1987, p. 16, tradução livre do autor)

A proposta de Strathern leva a vantagem de situar a antropologia, enquanto campo do conhecimento, como um projeto ocidental. Pelo menos desde que Malinowski regressou de Trobriand, os métodos da ciência antropológica estão pensados como ferramentas de descrição e circunscrição da alteridade, o que tem direcionamentos políticos menos inocentes do que alguns de nós gostaríamos de admitir. Revelando a maneira com que os conceitos analíticos do outro (primitivo, selvagem) são contextualizados e arquitetados, a antropologia não simplesmente serve aos interesses da dominação colonial, mas é ela mesma expressão basilar do espírito da colonização.

Por sobre as considerações de Strathern e o conceitual de Narayan, o que marcamos como uma mudança no registro discursivo da dissertação de Izaque

João surge não como uma contradição do autor em relação à sua identidade étnica – o que é uma identidade étnica, afinal? –, mas como uma variação na posição do autor em relação ao seu próprio discurso.

Na introdução e na conclusão de seu texto, Izaque João faz questão de marcar sua posição próxima da comunidade, faz questão de assinalar que as condições de realização de sua pesquisa levam em conta um contínuo de identificação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados. Um contínuo de experiência, de memória, e de linguagem. Quando passamos ao corpo da dissertação, a relação do autor com o discurso analítico muda de posição e passamos a uma linguagem expositiva. Os sujeitos são despersonalizados e observados a partir de um ponto de vista externo, como no cânone antropológico.

Mas não exatamente como no cânone antropológico. Ou por familiaridade ou por emulação como ventilamos, ou por qualquer outro motivo, Izaque achou por bem não “dar nome aos bois”, não fazer citações diretas dos *nhanderu* e *nhandesy*, mas diluir suas falas umas nas outras e na literatura etnológica e produzir uma totalidade Kaiowá. Isso, no entanto, não quer dizer que ele tenha dado uma preponderância ao academicismo científico não indígena, como se ele fosse melhor ou mais capaz de explicar as categorias próprias Kaiowá. Pelo contrário, é o discurso que emerge da síntese entre a experiência pessoal do pesquisador e a interlocução com os xamãs, ratificada pela literatura antropológica, que conduz a narrativa sobre os cantos *Jerosy Puku* e *Kotyhu* e seu lugar na sociabilidade nativa.

O autor até pode obscurecer sua condição de membro da comunidade pesquisada, mas não são teorias externas a ela que ele busca para dirigir sua exposição. Se há uma teoria social na dissertação de Izaque João, ela está produzida a partir de um esforço pela busca das premissas e derivações nativas. Nesse sentido, a autoantropologia que essa dissertação circunscreve está na linha das proposições de Strathern, quando afirma que não está em um contínuo de identificação entre o pesquisador e o pesquisado, mas em uma continuidade cultural:

A autoantropologia, ou seja, a antropologia realizada no contexto social que a produziu, na verdade tem uma distribuição limitada. As credenciais pessoais do antropólogo não nos dizem se ele está em casa nesse sentido. Mas o que ele/ela escreve, afinal, faz: se existe continuidade cultural entre os produtos de seus trabalhos e o que as pessoas da sociedade estudada produzem por conta própria. (STRATHERN, 1987, p. 17, tradução livre do autor)



Nesses termos, faz-se mais clara a potência política da antropologia de Izaque João. Desde a introdução até a conclusão, independentemente do tempo, do número e da pessoa dos verbos que ele usa, seu relato se constrói como um relato de si mesmo.

## **5 CONCLUSÃO**

O trabalho de João não carece, como apontei ao início, de um engajamento político expresso. A vocação militante da autoantropologia parece ser de outra ordem. Em “O Nativo Relativo”, Eduardo Viveiros de Castro vislumbra a potência do imperativo epistemológico que envolve a “pressuposição fundamental de que os procedimentos que caracterizam a investigação são conceitualmente da mesma ordem que os procedimentos investigados” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002).

A escrita de Izaque João manifesta uma consciência da diferença entre o discurso nativo e o discurso analítico-anropológico, tanto que varia entre um registro e outro. Longe de estar neutralizada a equivalência entre os sentidos do antropólogo e do nativo, Izaque a marca, a internaliza, a introduz, e a potencializa. É uma nova experiência que parece seguir a provocação de Viveiros de Castro: no lugar de o indígena acadêmico “admitir que somos todos nativos”, ele leva “às últimas consequências a aposta oposta – que somos todos antropólogos, e não uns mais antropólogos do que outros” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002).

Talvez de uma maneira meio débil ainda, talvez como uma provocação. Mas o trabalho de Izaque João deixa transparecer a potencialidade da autoantropologia de destronar o cânone científico para pôr a ciência no mesmo pé que a reza, marcadas nesse movimento as diferenças de discurso – já não é política o suficiente?

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. “*Ética e Antropologia*”, conferência ministrada a convite do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo, 2013.

CADOGAN, Leon. *Ayvy rapyta*: texto místico de los Mbyá-Guarani del Guaiá. Asunción: Fundación Leon Cadogan/CEADUC/CEPAG, 1992.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. Práticas interétnicas e moralidade: por um Indigenismo (auto)crítico. In: CARDOSO DE OLIVEIRA Roberto; CARDOSO DE OLIVEIRA, Luís Roberto. *Ensaio antropológico sobre moral e ética*. Rio de Janeiro: Tempo Universitário, 1996.

CHAMORRO, Graciela. *Yvy raguyje: fundamento da palavra guarani*. Dourados, MS: Editora UFGD, 2008.

CHAMORRO, Graciela. *Kurusu ñe'ëngatu: palabras que la historia no podría olvidar*. Asunción: Universidad Católica Nuestra Señora de La Asunción, 1995.

DECLARAÇÃO DE BARBADOS. 1971. Disponível em: [https://www.missilogia.org.br/wp-content/uploads/cms\\_documentos\\_pdf\\_28.pdf](https://www.missilogia.org.br/wp-content/uploads/cms_documentos_pdf_28.pdf), Acesso em: 3 abr. 2020.

FAHIM, Hussein; HELMER, Katherine. Indigenous anthropology. In: Non-western countries: a further elaboration [and comments]. *Current Anthropology*, v. 21, n. 5, p. 644-63, 1980.

JOÃO, Izaque. *Jakaira Reko Nheypyrũ Marangatu Mborahéi: origem e fundamentos do canto ritual Jerosy Puku entre os Kaiowá de Panambi, Panambizinho e Sucirí'y, Mato Grosso do Sul*. 2011. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS, 2011.

LEITE, Ilka Boaventura (Org). *Laudos periciais antropológicos em debate*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2005.

MELIÀ, Bartomeu; GRÜNBERG, Georg; GRÜNBERG, Friedl P. Etnografía guaraní del Paraguay contemporáneo: los Pai-Tavyterã. *Suplemento Antropológico*, Asunción, v. 11, n. 1-2, p. 151-295, 1976.

MURA, Fabio. *A procura do "bom viver": território, tradição de conhecimento e ecologia doméstica entre os Kaiowá*. 2006. Tese (Doutorado em Antropologia) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

NARAYAN, Kirin. How native is a native? *America Anthropologist*, v. 95, n. 3, p. 671-86, 1993.

NIMUENDAJU, Curt. *As kebdas da criação e destruição do mundo como fundamento da religião dos Apapocúva Guarani*. São Paulo: HUCITEC/USP, 1987.

PEREIRA, Levi Marques. *Imagem Kaiowá do sistema social e seu entorno*. 2004. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SCHADEN, Egon. *Aspectos fundamentais da cultura guarani*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1963.

STRATHERN, Marilyn. The limits of auto-anthropology. In: JACKSON, Anthony. (Org.). *Anthropology at home*. London: Tavistock, 1987.

TEMPASS, Martim César. *Orerembiú: a relação das práticas alimentares e seus significados com a identidade étnica e a cosmologia Mbyá Guarani*. 2008. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VIETTA, Katya. *Territorialidade e organização social na perspectiva dos kaiowá de Panambizinho (Dourados-MS) após 170 anos de exploração e povoados não indígenas na fronteira entre o Brasil e Paraguai*. 2007. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O nativo relativo. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 113-48, abr. 2002.

### **Sobre o autor:**

**Bruno Martins Morais:** Doutorando em Direito Socioambiental e Sustentabilidade pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Mestre em Antropologia Social e graduado em Direito pela Universidade de São Paulo (USP). Sua dissertação de mestrado, intitulada “Do corpo ao pó: crônicas da territorialidade Kaiowá nas adjacências da Morte”, foi publicada pela Editora Elefante, com o apoio da ANPOCS. **E-mail:** [bruno@moraiseazanha.adv.br](mailto:bruno@moraiseazanha.adv.br), **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-8024-3245>

Recebido em 9 de setembro de 2019.

Aprovado para publicação em 18 de novembro de 2019.



# A educação indígena Pataxó: entre distopias e utopias

## *Pataxó indigenous education: between dystopias and utopias*

Helânia Thomazine Porto<sup>1</sup>

Jiani Adriana Bonin<sup>2</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v20i41.648>

**Resumo:** Este artigo reflete sobre as concepções de educação escolar indígena que vêm sendo construídas por educadores Pataxós da Reserva da Jaqueira – Coroa Vermelha, pertencente ao município de Santa Cruz Cabrália (Bahia), explorando seus vínculos com os contextos sociais e políticos dessa etnia, desde a desterritorialização do passado à (re)territorialização do presente, em consonância com as novas empreitadas nas quais se encontram a instalação e implementação da escola indígena e demais ações culturais. A reflexão, empreendida em perspectiva histórica, focaliza três momentos na configuração destas relações: o primeiro compreende o período marcado pelas políticas de integração e de assimilação das comunidades indígenas à cultura dominante; o segundo abarca a construção das políticas públicas para as escolas indígenas; e o terceiro se vincula à construção do projeto educacional pelas comunidades Pataxós da Bahia. A análise etnográfica permite ver a constituição de uma educação específica, diferenciada, multicultural e bilíngue, fruto de reivindicações e da conscientização desse povo, que tem entendido a educação escolar como instrumento de luta e de exercício de alteridade.

**Palavras-chave:** educação indígena; povo Pataxó; indígenas da Bahia.

**Abstract:** This article reflects on the conceptions of indigenous school education that have been built by Pataxós educators from Reserva da Jaqueira – Coroa Vermelha, located in the municipality of Santa Cruz Cabrália (Bahia), exploring their links with the social and political contexts of that ethnicity, since the deterritorialization of the past to the (re)territorialization of the present, in line with the new projects involving the installation and implementation of the indigenous school and other cultural activities. The reflection, undertaken in a historical perspective, focuses on three moments in the configuration of these relationships: the first comprises the period marked by the policies of integration and assimilation of indigenous communities to the dominant culture; the second covers the construction of public policies for indigenous

---

<sup>1</sup> Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Teixeira de Freitas, Bahia, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

schools; and the third is linked to the construction of the educational project by the Pataxós communities in Bahia. The ethnographic analysis allows us to see the constitution of a specific, differentiated, multicultural and bilingual education, the result of demands and the awareness of this people, who have understood school education as an instrument of struggle and exercise of otherness.

**Keywords:** indigenous education; Pataxó people; indigenous of Bahia.

## 1 INTRODUÇÃO

No contexto dos Pataxós do sul da Bahia, constata-se a emergência de proposições e implementações de políticas afirmativas em diversos campos, entre eles, o da educação, conquistas essas realizadas em conexão com a constituição de movimentos de autoafirmação étnico-cultural, de retomada do território tradicional, de organização social e política em aldeamentos e de articulações políticas desses indígenas.

Atentando para esse contexto, nosso interesse em torno da educação indígena Pataxó nos levou a estudar aspectos de sua configuração num cenário específico, o da aldeia Reserva Pataxó da Jaqueira, pertencente ao município de Santa Cruz Cabrália (Bahia). Nosso foco orientou-se para as concepções e ações empreendidas por educadores que atuam nesse cenário, considerando também que o sentido destas conquistas pode ser mais bem entendido quando levamos em conta aspectos da trajetória dos Pataxós vinculados aos processos de dominação a que foram submetidos, bem como às formas de resistência e de lutas por eles desenvolvidas, entre as quais se encontram a instalação e implementação da escola indígena.

Metodologicamente, nossa abordagem empírica, realizada entre os anos de 2017 e 2018<sup>3</sup>, foi construída a partir de observações etnográficas na aldeia, entrevistas realizadas com duas educadoras Pataxós e exame do projeto político-pedagógico da escola, bem como de materiais didáticos produzidos pelos

---

<sup>3</sup> O trabalho aqui apresentado é parte da pesquisa intitulada *Processos comunicacionais, identitários e cidadãos: Pataxós em “territórios” de resistências e de utopias*, realizada por Helânia Thomazine Porto e orientada por Jiani Bonin. Desenvolvida como tese de doutorado, seu objetivo foi investigar e compreender os processos comunicacionais em conectividades presenciais e digitais, produzidos pelos Pataxós em articulação com suas ações políticas em redes multidimensionais, na perspectiva de construção das identidades étnico-culturais e da cidadania comunicacional (PORTO, 2019).

educadores indígenas. Aspectos da trajetória dos Pataxós foram reconstruídos a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental.

Com base nesta pesquisa, propomos no artigo abordar as concepções e ações de educadores Pataxós relativas à educação escolar indígena, situando-as nos contextos sociais e políticos que marcaram a trajetória dessa etnia, desde a desterritorialização do passado à (re)territorialização do presente, em consonância com as novas empreitadas nas quais se encontra o fomento da educação escolar indígena. Começaremos nossa reflexão pela reconstrução histórica desses contextos, que nos leva a examinar a configuração da educação indígena em três momentos que se interpenetram. O primeiro, que denominamos de *distopias*, é marcado pelo totalitarismo e autoritarismo das políticas de integração e assimilação da cultura dominante sobre as comunidades indígenas. O segundo vincula-se à constituição de políticas públicas para as escolas indígenas e inclui contradições entre as legislações e a aplicabilidade delas. O terceiro remete à constituição do projeto educacional pelas comunidades Pataxós da Bahia, que propõe uma educação específica, diferenciada, bilíngue e multicultural, que rompe com as *distopias* ao mesmo tempo que torna possível concretizações vinculadas a *utopias*, fruto de reivindicações e da conscientização desse povo que entende a educação escolar como instrumento de luta e de exercício de alteridade.

## **2 AS DISTOPIAS DO PERÍODO COLONIAL: DOMINAÇÃO, NEGAÇÃO DO TERRITÓRIO E DAS TRADIÇÕES**

A ação colonizadora do homem europeu no Brasil deixou marcas profundas de desrespeito às diversas etnias indígenas. Os índios foram expulsos de suas terras, destituídos de sua nacionalidade, emudecidos em seus idiomas, explorados e expostos a métodos de trabalho escravo. Foram espoliados de seus direitos de expressão e de uso de suas tradições.

Quando os portugueses chegaram ao litoral brasileiro em 1500, essas terras já pertenciam à Coroa Portuguesa e à jurisdição da Ordem de Cristo. Nos primeiros relatórios da terra conquistada, ela foi descrita como o “jardim do Éden”, que passara a ser propriedade do “abençoado” rei de Portugal, enquanto os indígenas foram vistos como escravos naturais, e não como sujeitos de direito. A inferioridade objetiva dos nativos na hierarquia natural dos seres justificava que,

subjetivamente, escolheriam a servidão voluntária, legalmente defendida pela monarquia por direito divino (CHAUÍ, 2007). Assim, foram fatores fundamentais para o processo de conquista e colonização luso-hispânica dos povos da América o discurso evangelizador da contrarreforma e o modelo expansionista do mercantilismo europeu.

No século XVI, o povo Tupiniquim, que habitava o litoral do sul da Bahia, estabelecia os primeiros contatos com os navegantes. Essa etnia tendia a se concentrar em aldeias relativamente grandes, onde poderiam viver de mil a três mil indivíduos. Desenvolvia a agricultura, plantava suas grandes roças de mandioca e milho, intercaladas por extensões de mata (áreas de caça e coleta), além de dominar importantíssimos ecossistemas costeiros, especialmente estuários, restingas e manguezais, e o acesso ao próprio oceano. Em função dessa forma de organização social e política, os Tupiniquins tornaram-se presas fáceis da conquista lusitana, os primeiros a serem “pacificados” e os mais conhecidos, nomeadamente, pelos missionários jesuítas. Nesse processo, as grandes concentrações indígenas Tupiniquins foram subjugadas pelo método militar de pacificação utilizado pelos colonizadores, intensificado também pelos trabalhos dos missionários jesuítas. A submissão e o isolamento desses indígenas em missões contribuíram para que fossem escravizados por colonos. Além da escravização, a exposição dos Tupiniquins às epidemias europeias provocou uma queda brutal da sua população. No final do século XVI, no litoral sul baiano, praticamente não havia Tupiniquins livres e os poucos sobreviventes estavam instalados nas missões jesuíticas do estado da Bahia (MOREAU, 2003).

Os Tupiniquins não estendiam seus domínios muito para o interior, território ocupado por outras etnias das quais eram rivais – que na época os portugueses identificaram apenas pela designação Aimorés e sobre as quais o poder colonial levaria mais de duzentos anos para estabelecer seu domínio. Quanto a esse grupo genericamente denominado de Aimorés, pouco se conheceu em face do escasso material etnográfico. A informação mais esclarecedora que se tem – que se vincula a uma das hipóteses sustentadas por Teófilo Paráí (1858) – é de que a região, que compreendia o sul da Bahia, o leste e o nordeste de Minas Gerais e do Espírito Santo, dominada pelas grandes bacias dos rios Doce, Mucuri, Jequitinhonha, Pardo e de Contas, tenha sido o território original de concentração dos grupos do tronco Macro-Jê, entre eles, os povos Puris, Kamakãs, Maxakalis e os Pataxós.



Estes viviam embrenhados na Mata Atlântica, organizados em pequenos grupos, com apenas algumas famílias, o que lhes facultava grande mobilidade para ir e vir, de modo que não ficavam por mais de uma estação agrícola no mesmo território.

## **2.1 Os Pataxós em três períodos históricos**

Examinemos mais de perto a história dos Pataxós do extremo sul baiano Pataxó, foco de nosso interesse investigativo. Podemos reconstruir aspectos de sua trajetória a partir de três períodos que se interpenetram. O primeiro remete à existência de grupos autônomos que percorriam a floresta; aos conflitos com os colonos na região como reação às frentes de ocupação; e ao contato gradativo com a sociedade envolvente até o aldeamento compulsório do grupo Pataxó pacificado na aldeia Barra Velha, em 1861. O segundo abrange a integração dos índios aldeados, as relações interétnicas entre Pataxós e demais etnias (como Tupiniquim, Maxakali e Kamakã), o desenvolvimento da aldeia Barra Velha e a *saga* de 1951 até a desagregação do grupo. Por último, o terceiro período inclui a adaptação dos núcleos familiares na região da aldeia Barra Velha, a integração desse grupo à sociedade envolvente, o impacto do turismo em seus territórios, a especialização do artesanato, os atuais movimentos reivindicatórios e as mobilizações em prol da recuperação do território, a reconstrução da identidade étnico-cultural e a implantação da escola indígena.

Entre os povos designados por Aimorés, os Pataxós foram descritos por Wied-Neuwied (2000), que pesquisou as populações indígenas do sul da Bahia entre 1815 e 1817. Ele observou que os Pataxós eram mais altos e mais esguios em relação aos Botocudos e aos Puris. Os cabelos eram soltos, cortados na nuca e na testa, raspados no meio da cabeça, mantendo apenas dois tufo, um atrás da cabeça e outro na frente. Faziam comumente um orifício no lábio inferior e colocavam por ele um pequeno pedaço de bambu fino, cujas extremidades eram pintadas de vermelho com urucum.

O expedicionário sinalizou também que os Pataxós não tinham nenhuma aparência extraordinária nem eram “desfigurados”, comparando-os com os Botocudos. Acrescentou que eram mais numerosos e guerreiros que os demais grupos Macro-Jê e rivais dos Botocudos. Denominados genericamente de Aimorés, esses povos ofereceram resistência contínua e eficaz aos portugueses nos atuais

estados do Espírito Santo, da Bahia e de Minas Gerais, razão pela qual o combate aos “bandos selvagens” do sul da Bahia passou a ser uma prática constante dos colonos instalados no litoral. No século XVII, o governo real, interessado em estender os domínios por regiões isoladas do Nordeste e dos estados de Minas Gerais e Espírito Santo e em estabelecer colonos em novas áreas para implementação de agricultura, determinou o estabelecimento de fortificações (quartéis) nos cursos médios de todos os rios principais entre o Doce e o Pardo, que deram origem a atuais cidades como Linhares (ES) e Salto da Divisa (MG).

A partir da implementação desses postos, ataques sistemáticos foram dirigidos aos povos indígenas dessas regiões. A compreensão de Morus (2004, p. 42) de que “não pode haver justiça onde as melhores coisas da vida pertencem aos piores homens e ninguém pode ser feliz onde apenas uns poucos indivíduos repartem entre si todos os bens, desfrutando de grande conforto, enquanto o resto dos homens vive em deplorável miséria”, ainda que remota temporalmente, é extremamente elucidativa para as políticas expansionistas que tomaram de roldão os territórios indígenas.

Os primeiros documentos sobre os Pataxós do sul da Bahia são registros desses domínios, mais especificamente, de uma política de ocupação de terras por parte de colonos contra os grupos do interior das matas. Uma dessas ocupações foi a expedição organizada pelo fazendeiro de Ilhéus *Francisco da Rocha*, em 1651, para combater os índios que viviam nas margens do rio Gongogy, um afluente do rio de Contas, próximo a Ilhéus. Outro fato, também registrado por Campos (1947), foram os ataques dos índios Pataxós aos postos baianos de Poxim e Olivença em 1700, regiões perto de Ilhéus.

Ao longo do século XVIII, vários ataques prosseguiram. A vila do Rio das Caravelas foi atacada em 1704 e, em 1717, deu-se nova investida contra uma fazenda situada em sua adjacência. Em 1750, a própria vila de Camamu foi alvo de ataques pelos índios. Apesar desses ataques, gradativamente as terras do sul da Bahia passaram a ser exploradas pelos forasteiros que vinham de várias regiões do país, sobretudo do Espírito Santo, de Minas Gerais e de estados do Nordeste, consequência de uma das forças-tarefas do governador Francisco da Cunha Menezes, que, em 1805, solicitou autorização ao visconde de Anadia para explorar as barras e os rios do sul da Bahia, justificando que a região era boa para

plantações. O subdelegado de polícia do Prado, Marciano de Jesus Fontoura, opinou que poderia “amansar” o grupo de Pataxós existente naquela região por meio de um grupo de Maxakalis pacificados.

Mais um acontecimento semelhante entre 1810 e 1812, registrado por Reinaldo Porto (1945) e Teófilo Ottoni (1858), foi que os indígenas das regiões da Colônia e de Prado, entre eles os Pataxós, resistiram à abertura da estrada entre Minas Gerais e o sul da Bahia, sendo duramente combatidos. Para essa *distopia*, trazemos a literatura engajada de Morus (2004, p. 28), ao refletir que: “Como colonizadores, [os forasteiros] podem ser injustos e nada éticos. Os povos que recusam sua convivência, por exemplo, são expulsos de suas terras, que são apropriadas pelos colonizadores. Se alguns oferecem resistência, os novos colonos lhes fazem guerra”.

Nessa mesma época, a região passou a ser percorrida por pesquisadores estrangeiros, entre eles o já citado Maximiliano (2000), cujos relatos nos permitem um bom conhecimento dos grupos indígenas que viviam entre os estados da Bahia e de Minas Gerais, como Pataxós, Kamakãs, Botocudos e Puris, fatos registrados na obra *Viagem ao Brasil* (2000). Também em 1819 os viajantes e pesquisadores alemães Martius e Staden localizaram os Pataxós nas margens dos rios Cachoeira e Gongogy e, mais concentradamente, na serra do Mundo Novo, que posteriormente abrigaria o Posto Indígena Paraguaçu (MARTIUS, 1845; STADEN, 1930). Afirmaram os viajantes que, desde 1806, os capitães-mores de Vitória da Conquista (BA) utilizavam os índios Kamakãs para combater os Pataxós e os Botocudos, descritos como rivais por Gândavo (2008, p. 133): “Corre esta corda dos tapuias toda esta terra do Brasil, e há entre eles diferentes castas, com muito diferentes costumes, e são contrários uns dos outros, por onde se fazem guerras muitas vezes”.

No ano de 1840, houve a construção do Quartel do Salto do Rio Pardo, no sul da Bahia, região ocupada também por Pataxós, com o objetivo de combater os índios e garantir condições de instalação de colonos na região (MAGALHÃES, 1848). O impacto dessas investidas foi intensificado em 1861, com a desapropriação dos territórios ocupados pelos Pataxós. Por decisão do governador da Província da Bahia, Antônio da Costa Pinto, criou-se uma aldeia no rio Corumbau, entre os municípios de Prado e Porto Seguro, para ser ocupada pelos Pataxós “pacificados”. Essa aldeia foi denominada Bom Jardim e mais tarde foi chamada de Barra Velha

pelos indígenas. Para lá, foi designado um grupo de mais ou menos 500 pessoas, formado por Pataxós e por outras etnias da região, incluindo dissidentes de Maxakalis, Botocudos e Kamakãs, de Belmonte, Tupiniquins de Trancoso e de Vila Verde, a fim de se desocuparem áreas férteis em benefício dos colonos que chegavam e estavam interessados em investir na agricultura (CARVALHO, 1977; PARAÍSO, 1994; PORTO, 2006).

Na análise de Santilli (2001), desde o processo de conquista das populações indígenas, nitidamente na fase colonial, a existência delas sempre foi considerada como um problema e jamais foram legitimadas pelo poder do Estado-Nação. A constituição das minorias étnicas, nesse contexto, implicou a destruição de particularismos culturais para se criar a unidade nacional. Apesar de dominados, empobrecidos e subjugados culturalmente, os Pataxós, que eram maioria, conseguiram viver com certa autonomia, explorando os manguezais junto à foz do rio Corumbau, às extensas matas nas bacias dos rios Corumbau, Caraíva e a toda a área circundante ao monte Pascoal. Entretanto, em 1943, uma nova ação autoritária se voltou para os aldeados em Barra Velha desde 1861. Sob o comando de Getúlio Vargas, o governo federal resolveu implantar o Parque Nacional Monte Pascoal no território ocupado pelo grupo do extremo sul da Bahia, que vivia até então independente do Estado, supostamente para proteger o “sítio do Descobrimento”, forçando esse grupo a ser controlado e vigiado pelo Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF).

Descontente com a demarcação do Parque Nacional Monte Pascoal, essa comunidade indígena foi envolvida em conflitos com a polícia dos municípios de Prado e de Porto Seguro, período em que ocorreram embates entre indígenas e militares, denominados pelos Pataxós de *Fogo de 51*<sup>4</sup>. A partir deste episódio, ocorreu a dispersão de grupos que, ao serem intimidados e perseguidos, abandonaram o território, tendo como consequências a negação da identidade étnica e o abandono do idioma.

A despeito das diversas frentes de enfrentamento, organizadas mais tardiamente, os Pataxós perderam parte de seus territórios quando, em 1961, o

<sup>4</sup> Questão referenciada nas pesquisas de Sampaio (1996), Carvalho (1977; 2009), Paraíso (1994), Prêzia (2004), Porto (2006), Castro (2008), Cunha (2010), Cunha (2013) e no Jornal A Tarde, de 27 de maio de 1951.

Parque Nacional de Monte Pascoal foi oficialmente instituído como área de preservação e de patrimônio nacional. Desse modo, ficou estabelecido que, dos 22.000 hectares totais, apenas 8.627 hectares, cerca de 40% de suas terras tradicionais, seriam de utilização dos Pataxós. Aos que resistiram e permaneceram na área, foi proibido fazer roçado, o que os obrigou a viverem dependentes de programas assistencialistas do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), uma vez que grande parte da área demarcada era em areal, impróprio para o plantio. Essa situação perdurou por trinta anos.

A implantação do parque pressionou muitos Pataxós a se retirarem de suas terras e a abandonarem as roças, obrigando-os a se engajarem no mercado de trabalho regional e na florescente indústria do turismo que assaltou a região de Porto Seguro a partir dos anos 1970. Apesar dessa diáspora, os Pataxós jamais abandonaram o projeto de recuperar as áreas pertencentes à “aldeia-mãe” Barra Velha e ao Parque Nacional Monte Pascoal.

Além das frentes de ocupação provocadas pela agricultura de algodão, fumo e café implantada no século XVIII, que continuou até o século XIX na região do extremo sul, e mais tarde pelo cultivo do cacau e pela criação de gado que continuaram a ser implementados até o século XX, houve na década de 1960 um grande surto madeireiro que atingiu a região na esteira da construção da Rodovia BR-101 (Rio-Bahia), o que contribuiu para o encurralamento desses grupos indígenas, condicionando-os a viverem próximos das cidades. Nesse novo contexto e inviabilizados de utilizarem suas terras tradicionais para a lavoura, os Pataxós foram levados a se engajar como mão de obra nas novas atividades econômicas que se implantaram na região.

Nesse cenário histórico, o domínio dos povos indígenas, incluindo os Pataxós, foi garantido também por políticas públicas relativas à educação escolar desses povos, como examinaremos a seguir.

## **2.2 Distopias nas políticas públicas para a educação escolar indígena**

Na época do Brasil Colônia, a escolarização dos indígenas esteve sob responsabilidade exclusiva de missionários católicos, especificamente das escolas jesuíticas. Estas funcionavam geralmente em casas de taipa, onde os indígenas aldeados eram doutrinados com aulas de catequese. As ações educativas realizadas

pelos missionários eram usadas como um meio de impor um modelo hegemônico de sociedade aos povos indígenas, excluindo esses dos processos políticos, econômicos e sociais e contribuindo, desta forma, para que lhes fosse negado o direito de serem reconhecidos como grupos culturalmente distintos, detentores de saberes, cosmovisões, costumes e tradições.

A educação jesuítica continuou até a expulsão dos padres da Companhia de Jesus em 1759, após 210 anos de permanência no Brasil, quando o ministro Dom José I, o Marquês de Pombal, decretou o fim do poder temporal das missões e criou o Diretório dos Índios. Sobre esta questão, Melià (1979) argumenta que esse diretório foi um instrumento de destruição da cultura indígena, pois tinha como objetivo introduzir nos povos conquistados o idioma do conquistador. A reforma político-administrativa realizada pelo Marquês de Pombal foi determinante para a imposição do português e para a erradicação da maioria das línguas indígenas do Brasil.

Para não conservar as lembranças das antigas culturas ancestrais, as aldeias receberam nomes de cidades portuguesas. As línguas indígenas, consideradas selvagens e atrasadas, foram proibidas; os colonizadores tinham de manter o domínio ideológico, cultural, religioso e, sobretudo, linguístico (MELIÀ, 1979).

A educação escolar, ancorada em concepções de assimilação e integração dos indígenas, funcionou, assim, como aparelhamento do Estado para a negação dos direitos indígenas. Catequizar, civilizar e integrar foram os movimentos que definiram os modelos de escola impostos aos indígenas, promovendo submissão, imposição da língua nacional e abandono de práticas culturais ancestrais.

Nesse contexto, grupos indígenas brasileiros, principalmente os de contatos ininterruptos com a população neobrasileira, foram induzidos a falar línguas novas: primeiro a língua-geral, derivada do tupi e propagada pelos jesuítas; mais tarde, o português, por imposição do Diretório dos Índios, de Marquês de Pombal. Processos discriminatórios contra as línguas indígenas atravessaram o tempo e, até 2000, escolas regulares oprimiam discentes Pataxós por suas vestimentas e pinturas corporais. Ainda são conhecidas as situações impostas pelo desprezo dos regionais pelos “caboclos”, em que Pataxós da Bahia se envergonhavam do uso da língua indígena.

Mesmo no período do Brasil republicano, as políticas públicas para os povos indígenas, influenciadas pelas ideias positivistas do começo do século XX, tiveram

por objetivo transformar os índios em populações laboriosas e úteis à comunidade. Já não se falava mais em povos e culturas indígenas no Nordeste. A Constituição da República (1891) oportunamente destinou o território das aldeias extintas aos estados (MELIÀ, 1979; PORTO, 2006; CANCELA, 2012; SANTOS, 2012; FERREIRA, 2011; CUNHA, 1992; OLIVEIRA, 2012). Nesse contexto, destituídos de seus antigos territórios, os indígenas não eram mais reconhecidos como coletividade, mas referidos individualmente como “remanescentes”, descendentes, ou ainda “índios misturados de que falam as autoridades, a população regional e eles próprios” (OLIVEIRA, 2012, p. 62).

Esse período foi marcado pela criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910, por meio do Decreto 8.072. Esse órgão ficou com a responsabilidade de prestar assistência aos indígenas, colocando-os na condição de tutelados. Uma das intenções do governo, naquele início do século XX, era afastar a Igreja Católica dos indígenas. Outra era fazê-los adotar gradualmente hábitos considerados “civilizados”. Entretanto o contato dos povos indígenas com funcionários do SPI, paradoxalmente, trouxe como consequência a exploração dos indígenas integrados à sociedade e a transferência de muitos de seus territórios para que esses fossem liberados para a colonização.

Esse programa, destinado a promover “uma educação escolar mais humana” para os povos indígenas, demonstrou ser incapaz de atender às necessidades culturais e linguísticas de cada comunidade assistida pelo referido órgão. Vinculado a isso, o SPI não dispunha de um corpo técnico-docente preparado para dar conta da realidade multifacetada das aldeias indígenas, uma vez que as propostas educativas dependiam dos seus técnicos.

A partir de 1964, o Brasil entrou em um dos períodos mais sombrios da República, com a implantação do regime de exceção. Durante a ditadura militar, perante as denúncias existentes de irregularidades administrativas, corrupção e gestão fraudulenta do patrimônio indígena, o governo federal extinguiu em 1967 o Serviço de Proteção ao Índio, criando em seu lugar outra agência indígena, por meio da Lei 5.371, a Fundação Nacional do Índio (Funai). A questão indígena passou a vislumbrar algumas mudanças, ainda que pequenas.

A Funai elegeu o ensino bilíngue como forma de respeito aos valores tribais, atendendo às exigências estabelecidas a partir da Convenção de Genebra. Essa

instituição também procurou melhorar a imagem desgastada da política oficial do governo brasileiro, determinando que os índios deveriam assumir as funções educativas nas suas comunidades, com o intuito de inviabilizar a intrusão de não índios nos valores morais e culturais de cada etnia. Esse órgão deveria também “garantir a posse permanente” das terras habitadas pelos índios e o usufruto exclusivo dos recursos naturais nelas existentes. Entretanto a política humanista de Rondon foi logo substituída e anulada por uma ideologia de segurança nacional que esteve presente por vinte anos no cenário do país.

A trajetória dos povos indígenas no Brasil foi marcada, também, por lutas que impulsionaram a constituição de políticas públicas educativas mais afinadas com suas necessidades, realidades e culturas, como veremos a seguir.

### **3 UTOPIAS: AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INDÍGENA**

Consideramos o final da década de 1970 como o início do período das *utopias*, pois é quando surgem organizações indigenistas não governamentais e de movimentos indígenas que começaram a realizar assembleias com participação de líderes indígenas por todo o Brasil, consolidando, assim, ações de luta e resistência principalmente ao projeto governamental de emancipação dos indígenas, de 1978. A referida lei trazia como indicativo transformar em cidadãos brasileiros os indígenas que estivessem próximos da cultura dos não índios e significou, no entender de Prezia e Hoornaert (1992), uma segunda edição da política de Marquês de Pombal, um atestado de óbito a um grande número de nações que já estavam inseridas na sociedade envolvente.

O repúdio a essas ideias estimulou a criação, em vários estados, de muitos grupos de apoio que defendiam a questão dos territórios indígenas, a assistência à saúde e a educação escolar, dando ênfase à ideia de que a sobrevivência dos povos indígenas dependeria, em grande parte, da conscientização da sociedade nacional.

Na década de 1980, organizações indígenas foram sendo criadas, como a União das Nações Indígenas (UNI), fundada em 1979, como resultado das Assembleias de Lideranças Indígenas que ocorreram ao longo da década de 1970 com o apoio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI). A UNI desempenhou papel fundamental na campanha Povos Indígenas na Constituinte, uma nova



versão de um quadro anti-indígena no Congresso Constituinte e o redesenhar, paralelamente à política oficial, de uma nova política indigenista no campo da Educação Formal.

As reivindicações feitas ao longo desses últimos anos por organizações indígenas e movimentos de apoio aos índios abriram caminhos para a oficialização de uma política indigenista brasileira. Não obstante suas limitações, a Constituição brasileira, promulgada em outubro de 1988, garantiu importantes conquistas para os povos indígenas, frutos de uma pressão direta de suas lideranças e do trabalho discreto de grupos de apoio, como de organizações não governamentais e associações profissionais, a exemplo da Associação Brasileira de Antropologia e da Coordenação Nacional de Geólogos. Essas mobilizações foram de fundamental importância para colocar na pauta do Estado os direitos indígenas. Uma das maiores conquistas foi o rompimento com uma tradição de quase cinco séculos de políticas integracionistas orientadas por práticas de incorporação e assimilação dos indígenas à comunidade nacional, que os via como uma categoria étnica e social transitória, fadada ao desaparecimento. Marcada pela era do “resgate” dos princípios de igualdade, liberdade e justiça social, ideais positivistas amplamente divulgados no início do século XX, a Constituição assegurou aos índios o direito de serem diferentes, isto é, o direito de manterem sua identidade cultural (BRASIL, 1988).

Com base nos dispositivos da Constituição Federal de 1988, foi publicado o Decreto Presidencial n. 26, de 1991, que atribuiu ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) a competência de integrar a educação indígena aos sistemas de ensino regular, dando origem à Portaria Interministerial do Ministério da Justiça e da Educação n. 559/1991 (BRASIL, 1991). Ela detalha os princípios e objetivos da nova política de educação escolar indígena, com ênfase nos mecanismos para fazer valer os direitos do reconhecimento das diversidades culturais e linguísticas e a participação das sociedades indígenas na organização de estruturas administrativo-pedagógicas das instituições escolares indígenas, principalmente nas práticas escolares, na organização curricular, na produção de materiais e na formação do pessoal técnico para as novas responsabilidades atribuídas pelas secretarias de Educação.

Esse documento definiu as ações e as formas como o MEC deveria assumir as novas funções. Previu também a criação do Comitê de Educação Escolar Indígena,

com o objetivo de garantir que as ações educacionais destinadas às populações indígenas se fundamentassem no reconhecimento de suas organizações sociais, de seus costumes, línguas, crenças, tradições e processos próprios de transmissão do saber.

O reconhecimento dos direitos educacionais específicos dos povos foi reafirmado no Decreto de n. 1.904/96, que instituiu o Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 1996a). Este dispositivo estabeleceu como meta a ser atingida em curto prazo a formulação e a implementação de uma política de proteção e de promoção dos direitos das populações indígenas, assegurando-lhes uma educação escolar diferenciada, respeitando seu universo sociocultural.

Até 1995, não havia no país uma referência nacional para nortear os currículos propostos pelas 27 Secretarias de Educação Estaduais e pelas 5.600 Municipais que compõem o Estado Federativo Brasileiro. Após um longo processo de debate, foi aprovada pelo Congresso Nacional, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Este dispositivo apresentou, entre os princípios norteadores da educação nacional, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas de valorização da experiência extraescolar. Entre outros aspectos, promoveu a autonomia dos docentes e o estabelecimento de ensino para a formação de projeto político-pedagógico ancorado nas perspectivas das sociedades plurais, em que os agentes sociais estariam inseridos, possibilitando diálogos entre comunidades e escolas (BRASIL, 1996b).

As propostas apresentadas na LDBEN foram de grande valia para a implementação dos projetos político-pedagógicos nas comunidades indígenas, apesar de não percebermos mudanças na formação dos alunos naquela época. Não se pode ignorar que esse dispositivo tornou flexíveis as decisões sobre conteúdos, métodos e dinâmicas da educação escolar, atribuindo ao nível local e comunitário o poder de construção da escola e do currículo e legitimando a presença, na escola, de singularidades próprias do universo sociocultural no qual se instalava. Se isso significa um grande avanço em relação à situação de algumas décadas atrás, cabe reiterar as distâncias evidentes entre a dimensão legal e as situações concretas socialmente vividas por segmentos majoritários da população.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado em 2002 pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação

Fundamental (BRASIL, 1998), é o resultado de consultas a muitas organizações, a professores e a lideranças na tentativa de aproximar os princípios assegurados pela Constituição Federal (1988) e pelas demais legislações à realidade de cada escola indígena, bem como de apontar caminhos para uma educação capaz de despertar e desenvolver a sensibilidade para a diversidade sociocultural e a alteridade. O RCNEI reconheceu a escola como espaço de manifestações pluriétnicas, no sentido de ser também um cenário privilegiado para a criação de novas formas de convívio e de reflexão no campo da alteridade. Quanto à construção da alteridade no espaço escolar, reafirmou o direito ao ensino bilíngue e a um currículo que privilegie os conhecimentos, os costumes, a história e as necessidades de cada nação.

O último dispositivo legal em nível estadual aprovado foi o Projeto de Resolução sobre Educação Escolar Indígena do Conselho Estadual de Educação da Bahia, Resolução CEE n. 106/2004 (BAHIA, 2005). Este documento reforçou a importância de que se implante no estado da Bahia, nos sistemas estadual e municipais de ensino, a educação escolar indígena conforme o que está estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais, especialmente no artigo 78, que trata da educação escolar indígena, determinando diretrizes e procedimentos para sua organização e oferta no sistema estadual de ensino. Isto para que se resgate, em definitivo, a inclusão do indígena brasileiro no aspecto maior do conjunto dos direitos dos cidadãos, valorizando e respeitando a diversidade étnica, as formas de organização social, a cultura, os costumes, as crenças, línguas e tradições das comunidades indígenas, assegurando a sua plena integração da sociedade de forma cidadã.

Como reflete Grupioni (2001), o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas no mundo contemporâneo avançou muito em relação às décadas passadas, tanto no âmbito dos Estados nacionais quanto da comunidade internacional, resultado da intensa organização dos povos indígenas. Mesmo com a larga distância que se impõe entre o que está estabelecido na lei e o que ocorre de fato na prática, são significativas as conquistas legais obtidas pelos povos indígenas quanto ao reconhecimento e à valorização dos seus modos de vida e do direito a uma educação escolar que respeite os sujeitos, assim como lhes forneça os recursos necessários para um convívio mais harmonioso e construtivo com outros segmentos das populações nos estados em que estão inseridos.

## 4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO PATAXÓ

Como apontado anteriormente, nestas duas últimas décadas o processo de institucionalização da educação escolar intercultural indígena vem se aperfeiçoando e se fortalecendo no campo legal. Muito se avançou no sentido da geração de uma mentalidade no setor público que permitisse incorporar a concepção de respeito à diversidade sociocultural como princípio das políticas públicas para a educação escolar de povos indígenas.

A promulgação de leis e de diretrizes não eximiu as comunidades indígenas de continuarem reivindicando e buscando a efetivação dessa educação diferenciada e específica, numa dimensão de interculturalidade, por meio de pesquisas e de registros de suas memórias históricas, da (re)afirmação de suas identidades étnico-culturais, da valorização de suas línguas e de seus conhecimentos tradicionais junto às propostas de retomada do território, uma vez que tudo isso só é possível quando assentado em um *lócus*.

Como já mencionamos, só no final da década de 1990 os Pataxós começaram a ter resultados dos movimentos empreendidos com vistas à retomada de seus territórios, notadamente com a demarcação da Terra Indígena Pataxó de Coroa Vermelha, incluindo nessa área a Reserva Pataxó da Jaqueira, homologada em 1997, ambas localizadas na região de Santa Cruz Cabrália.

Atualmente, estima-se que a população indígena do estado da Bahia seja de 35.476 pessoas, constituindo 15 povos. No Sul e extremo Sul baiano, vivem aproximadamente 14 mil Pataxós, instalados em 46 aldeamentos, distribuídos em seis terras indígenas no entorno dos municípios de Santa Cruz Cabrália, Porto Seguro, Itamaraju e Prado. Essa etnia convive com povos não indígenas desde o século XVI, sofreu sérias mudanças, transformações sociais e perda de seus territórios ao longo desses anos. Nesses processos, eles têm atualizado, ressignificado e aprendido signos de culturas indígenas em prol da construção de uma cidadania indígena baiana (PORTO, 2006; 2019).

Entre os 46 aldeamentos Pataxós, a aldeia Reserva Pataxó da Jaqueira, instalada na Terra Indígena Coroa Vermelha, foi o *lócus* de nossa observação empírica, por apresentar um perfil singular marcado pela valorização das culturas indígenas e pelo investimento na interculturalidade. Esse perfil se expressa no relato da

liderança e educadora Nitynawã Pataxó (2017) sobre as relações estabelecidas com as pessoas que visitam a aldeia:

*O monitor deve pedir aos visitantes um pouco de atenção e explicar que eles terão a oportunidade de conhecer e de conviver com o povo Pataxó em seu ambiente natural e em seu mundo. E, ainda, que os mesmos não deverão estranhar as nossas formas de vida, cultura e organização e que podem ficar à vontade, respeitando o nosso povo sem discriminação. O visitante é convidado a observar o ambiente que está em nossa volta, para entender que a natureza reserva para nós muito mais que belas paisagens.*

Como observamos nas visitas feitas à aldeia, há investimentos na preservação de tradições indígenas e na recuperação de signos étnicos, entre eles o Awê (dança tradicional), os cantos em *Patxohã* (na língua nativa), a cauinagem (bebida fermentada de mandioca), as indumentárias, o grafismo (pinturas corporais) e a fabricação de artefatos e artesanatos. Nessa aldeia, vigoram também projetos ligados ao reflorestamento, à preservação da Mata Atlântica e ao etnoturismo, além da educação escolar, que proporciona, entre outros saberes, o ensino bilíngue.

#### **4.1 A educação Pataxó no projeto político-pedagógico**

Entre os focos explícitos e implícitos presentes no projeto político-pedagógico da escola indígena, destacamos aqueles que consideramos mais abrangentes, como os que oferecem aos discentes Pataxós uma educação escolar específica, diferenciada e bilíngue, com enfoque na interculturalidade. Nessa perspectiva, educadores, educandos e lideranças projetam e assumem a escola coletivamente. A educação escolar indígena é concebida como um espaço privilegiado de difusão e de valorização de suas culturas, mas também da cultura nacional, que precisa ser aprendida. O depoimento da professora Nayara Pataxó (2017) expressa o trabalho de resgate da língua e de conhecimentos que vem sendo empreendido:

*O trabalho de pesquisa sobre a nossa língua pataxó começou em 1998, quando começamos as atividades na Reserva Jaqueira. O objetivo da reserva é vivenciar e praticar os nossos costumes e as nossas tradições. Como era habitual em nossa cultura, o conhecimento era passado oralmente. E como queríamos registrar esses conhecimentos, pelo fato de termos perdido muito com a morte dos mais velhos, tivemos a iniciativa de procurar os mais velhos que ainda vivem conosco, pegarmos o caderno e começarmos a escrever nossas histórias e palavras de nossa língua.*

A estruturação do currículo abarca as áreas de línguas (Portuguesa e o *Patxohã*), artes, literaturas, matemática, ciências naturais, história, geografia, educação física e temas transversais, como autossustentabilidade, ética indígena, pluralidade cultural, direitos, lutas e movimentos, natureza e preservação da biodiversidade e educação preventiva para a saúde.

Segundo os depoimentos colhidos, são escolhidos como professores aqueles que têm consciência crítica dos problemas de uma educação em escolas não indígenas e que apresentam uma formação, pelo menos, no Magistério Indígena. Nayara, por exemplo, foi a primeira professora de cultura indígena na aldeia Coroa Vermelha. Ela e suas irmãs Jandaya e Nitynawã implantaram o grupo de pesquisa sobre a Língua Pataxó, conforme explica:

*Após coleta de dados da língua, criamos um grupo de estudos para analisar e propor a forma de usarmos estes materiais. Mesmo sem sermos especialistas em linguística, porém levados por grande desejo de descoberta e de aprender tudo sobre a nossa língua, decidimos registrar e chamar a nossa língua de Patxohã, que significa linguagem de guerreiro Pataxó.*

Nitynawã e Nayara consideram que a escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado, pois reconhecem que a comunidade possui sabedorias para serem comunicadas, compartilhadas e distribuídas por seus membros, como valores e práticas da educação tradicional dos povos indígenas.

Essas observações fazem sentido, uma vez que as formas de educação tradicional podem e devem contribuir para a formação de uma política e de práticas educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios e interesses da comunidade. Nessa perspectiva, os saberes da comunidade não são incompatíveis com os conhecimentos da escola: as aprendizagens sobre a arte e a língua indígenas, a história do povo Pataxó, os jogos e as recreações, o cuidado com as plantas e os cantos, entre outros, acontecem nos espaços da aldeia e devem retornar para a escola.

Desse modo, o currículo tem sido desenvolvido em dois espaços legítimos, a escola e a própria aldeia, pois, como observamos, trata-se de uma educação escolar conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, concepções e princípios, incluindo nessa proposição liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, conteúdos, espaços e momentos da educação escolarizada.

De acordo com o depoimento dos educadores, a interculturalidade tem sido estabelecida por meio do reconhecimento da diversidade cultural e linguística. Assim, têm sido estudadas tanto a Língua Portuguesa como a indígena com vistas à promoção de situações de comunicação e de experiências socioculturais, linguísticas e históricas para o estímulo do entendimento e do respeito entre os sujeitos de identidades étnico-culturais diferentes, ainda que os educadores reconheçam que tais relações vêm ocorrendo em contextos de desigualdade social e política há muito tempo.

As produções escolares dos discentes incluem modalidades orais, escritas, pictográficas, numéricas e dramáticas, apresentadas como possibilidades para o uso de diferentes códigos, linguagens e formas de expressão das aprendizagens, em perspectiva multicultural e bilingue.

A temática da ecologia, segundo os entrevistados, também atravessa os diferentes espaços educativos e está alicerçada na ideia de que a educação tem compromisso com a realidade que está em constante mudança. Por isso eles trabalham de um modo dinâmico, com os olhos postos no futuro, envolvendo crianças e jovens, com o apoio dos avanços tecnológicos, sem ruptura com os saberes tradicionais. Os educadores Pataxós relatam que a Reserva da Jaqueira tem servido como exemplo de afirmação cultural e de preservação ambiental indígena, pois, desde a sua fundação, todos vêm trabalhando e desenvolvendo a conscientização ambiental e o fortalecimento dos costumes e das tradições indígenas.

Podemos pensar que são da ordem da utopia os ideais vigentes na comunidade Pataxó da Bahia que investigamos, não como algo situado em um lugar inexistente, mas encarnado em novas formas de sociabilidade, inclusive através do desenvolvimento de projetos ligados à Associação Pataxó de Ecoturismo, que tem transformado a aldeia em ponto de atividades de etnoturismo, de educação ambiental e cultural das tradições desse povo<sup>5</sup>. Uma força sutil de resistência que se faz perdurar na dinâmica e no modo de ser Pataxó. Como observa Nayara (2017):

*A finalidade de nossas atividades na reserva é de conscientizar sobre os valores e conhecimentos de nossos antepassados, repassando e vivenciando*

---

<sup>5</sup> Ver, neste sentido, o Manual das Atividades de Etnoturismo na Reserva Pataxó da Jaqueira (ASSOCIAÇÃO PATAXÓ DE ECOTURISMO, 2011).

*esses mesmos valores no presente, para que as futuras gerações possam valorizar sua própria cultura e sua identidade – ser Pataxó.*

Nesse sentido, a educação escolar é entendida por esses educadores como responsável pela formação integral do educando, abrangendo o desenvolvimento de todas as suas potencialidades com vistas à ampliação de seus saberes, sempre pautada pela ética do cuidado e do respeito à pluralidade cultural e identitária.

A metodologia adotada nos processos educativos engloba o ponto de vista do discente, este apreendido a partir de seu processo evolutivo. Na formação dos estudantes, os educadores buscam o desenvolvimento de competências comunicativas, do raciocínio lógico-matemático, a iniciação científica pelas experiências, a conscientização ambiental por uma visão histórica, estética, ética e cidadã. Na perspectiva de Nayara (2017), “O povo Pataxó é rico em conhecimentos tradicionais passados de geração para geração. Hoje, a forma de valorização e divulgação desses saberes é pela integração dos jovens indígenas consigo mesmo e com os outros”.

O projeto político-pedagógico da aldeia, pelo que observamos, vincula-se ao tipo de sujeito que a escola quer formar para o futuro. Assim, as metodologias que embasam as ações pedagógicas incluem as relações pessoais no processo de ensino-aprendizagem. Isso sem deixar de considerar como aspecto importante que o professor seja capaz de buscar em outros sujeitos da comunidade apoio para uma melhor prática docente.

O trabalho pedagógico com os seus semelhantes vem possibilitando, conforme o relato dos educadores e nossas observações, que a formação identitária esteja imersa no território, no mundo do vivido e das memórias, objetivando a reafirmação de uma educação edificante, que se faz com professores engajados e conscientes de suas responsabilidades e com educandos capazes de recriar, nesse espaço de conhecimento, uma educação emancipatória e cidadã. Na expressão de Nitynawã (2017):

*A Reserva da Jaqueira é para nós um lugar sagrado, onde sentimos não só a força da mãe terra e toda a natureza [...]. Ouvimos o canto dos pássaros, o barulho do vento nas folhas das árvores, onde podemos ver a beleza natural da floresta. Respiramos o ar puro e podemos olhar para os lados e ver quantas árvores bonitas, grandes e pequenas [...]. Aqui nossas crianças brincam, cantam, correm, pulam, porque nas sombras das árvores sentimos o vento fresco. Nós temos este lugar como o futuro*



*dos nossos filhos e netos, onde eles podem buscar bastante sabedoria e conhecimentos da floresta.*

*Os projetos de educação e de etnoturismo que realizamos na Reserva da Jaqueira são apenas uma semente e um pequeno exemplo do que podemos fazer juntos e unidos.*

*O povo Pataxó, no decorrer dos tempos, sempre foi explorado, discriminado e excluído da sociedade. Hoje estamos mostrando que também somos capazes de desenvolver as nossas próprias atividades e projetos perante o mundo externo.*

Na aldeia, há um viveiro de plantas que tem por objetivo produzir mudas nativas para a recuperação de áreas degradadas. São também vendidas mudas para ajudar na manutenção desse espaço. Eles usam o espaço para a conscientização e educação ambiental, temas que transversalizam todos os demais componentes curriculares.

Na proposição curricular, cada discente é entendido como um ser integral, que é ao mesmo tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Também, como um ser em evolução, chamado a viver uma tríplice relação consigo mesmo e com o outro, por meio dos níveis: físico, com ênfase no reconhecimento e na identificação do corpo, na valorização do conhecimento físico, da energia e da vitalidade; emocional, valorizando e expressando sentimentos por meio das interações interpessoais e intrapessoais; e intelectual, por intermédio da posse de um pensamento organizado, com flexibilidade para as diferentes formas de aprender.

## **4.2 Desafios e conquistas**

Os educadores da Reserva Pataxó da Jaqueira entrevistados avaliam que a escola tem funcionado como um meio de divulgação das manifestações culturais de seus ancestrais. Por isso, reivindicaram em 1997 a escola, que só foi estruturada em 2000 com carteiras e espaço físico adequado para as atividades de sala de aula e de recreação. Entretanto percebemos que o maior desafio tem sido o trabalho com o idioma Pataxó, o *Patxohã*, este fundamentado a partir de estudo histórico desde 1998, conforme informou Nayara Pataxó (2017): “Para a recuperação do nosso idioma, jovens e professores se organizaram em um grupo de pesquisa, buscando com os mais velhos, que guardavam na memória a história, a língua, as danças, os cantos, os conhecimentos sociolinguísticos e de afirmação cultural”.

A escola, assim como a aldeia, é reconhecida como imprescindível para a formação da consciência dos educandos a respeito da cultura e dos direitos indígenas. Como espaço político, vem sendo construída por sujeitos históricos, cuja ação remete à reflexão de Freire:

Seres além de si mesmos – como projetos – como seres que caminham para frente, que olham para a frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. (FREIRE, 2005, p. 84)

A proposta da escola indígena tem ajudado no fortalecimento da luta pela autodeterminação do seu povo dentro dos princípios da pluralidade cultural, deixando de ser um instrumento de negação e exclusão para ser um cenário de apoio, incentivo e afirmação dos novos projetos educativos, segundo a educadora Nayara Pataxó (2017).

*O maior exemplo a ser seguido deve ser a convivência com a sociedade sem perder as raízes da cultura Pataxó e este é um dos maiores motivos da criação da Reserva da Jaqueira. Podemos ser fortes em grupo e nos adaptarmos à evolução social e tecnológica pelas quais o mundo vem passando, sem nunca deixarmos de ser indígenas, valorizando os costumes e tradições de nosso povo. A afirmação cultural é o ponto fundamental do nosso projeto de vida para a valorização da presente e das futuras gerações.*

Nesse sentido, tem-se buscado garantir a reintegração de ações educativas que acontecem na aldeia em conformidade com o que é ensinado na escola, evitando descontinuidades e rupturas. Assim, nos diferentes espaços educativos da Reserva da Jaqueira, têm-se aulas de pintura e de medicina tradicional, essas últimas baseadas no conhecimento tradicional sobre a flora.

No projeto político-pedagógico, contempla-se também a dimensão lúdica. Poder jogar bola, futebol, praticar o jogo de arco e flecha, participar da dança tradicional e das brincadeiras organizadas pelos professores e pelos discentes são ações tão importantes e satisfatórias quanto os conhecimentos sobre autossustentação, biodiversidade e participação em atividades do etnoturismo. Conquistas concretas que também estão na esteira da educação escolar.

### **4.3 A promoção de saberes tradicionais nas propostas educativas**

Na escola indígena da aldeia Reserva da Jaqueira, a construção da identidade Pataxó vai sendo cerzada nas experiências diárias, na organização social do grupo, no fazer pedagógico do educador e na formação política de todos. Aqui estabelecemos um diálogo entre esse projeto educacional e a proposta freiriana que defende que a educação deve se constituir como modo de vida, como *práxis* social, sintetizando a reflexão, a ação de decidir e a ação transformadora (FREIRE, 1999). Portanto a educação não pode ser deixada para amanhã ou para determinados momentos formais, tem de ser experiência vital de todos os dias e em todos os momentos.

Nesse projeto, os educadores Pataxós reconhecem a contribuição das pessoas mais velhas, por serem detentoras de saberes importantes dessa cultura, conhecedoras da história, do artesanato, dos mitos, cânticos, festas, brincadeiras e arte culinária. Por isso, não podem deixar de participar de intercâmbios com os educandos.

O enraizamento na diversidade cultural presente no projeto político-pedagógico da escola também é percebido no contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos por um processo de releitura e compreensão do novo e do desconhecido; um ir adiante nos processos, métodos e práticas que possibilitem a libertação e a construção de sujeitos mais conscientes e cidadãos.

## **5 REFLEXÕES FINAIS**

Como pudemos observar, a escola indígena é pensada pelos educadores que investigamos como uma das formas de construir a identidade de cada estudante Pataxó e prepará-lo para viver sua cultura, que é ressignificada diante dos desafios do tempo presente. Assim, professores e lideranças empenham-se na criação de um espaço em que os saberes expressam um meio de criação de valores políticos, sociais e culturais dos Pataxós que desejam ser alfabetizados em diferentes dimensões e linguagens.

Os Pataxós entrevistados demonstram que compreendem a educação escolar como um meio de conferir poder aos estudantes para realizar justiça social e igualmente sustentar, legitimar e reproduzir os interesses desse grupo, uma vez

que ser Pataxó no mundo moderno e globalizado exige a experiência de escolaridade associada a uma condição de vida que se projeta pela defesa de valores tradicionais, muitos deles resgatados para a atual conjuntura de universalidade e de diversidades culturais.

Junto ao fomento da educação escolar, há outras ações políticas empreendidas, como aquelas voltadas à garantia do território e à sustentabilidade dos grupos na aldeia por meio de projetos de economia solidária, como o etnoturismo. Esses projetos vêm norteando o projeto político-pedagógico da escola, em que tanto as *distopias* como as *utopias* têm sido lidas em prol da construção dessa educação específica e dos demais processos de resistência.

As observações realizadas e os relatos dos participantes apontam que a educação escolar Pataxó na aldeia se constitui também como espaço de trânsito, articulação e troca de conhecimentos pois a comunidade, incluindo a escola, apresenta-se em zona de contatos interétnicos, produzida pelas atividades do etnoturismo. Nesse contexto, percebe-se o encontro de diferentes cosmologias: a visão de professores, estudantes e lideranças, enfim, dos grupos que socializam seus conhecimentos com os não indígenas nas visitas à aldeia.

Assim, percebemos que existe na escola uma porta aberta para circular as tradições dos povos indígenas e não indígenas, isto é, para a realização de diálogos interculturais. Se há um esforço de socializar conhecimentos acumulados por eles, há também uma socialização efetiva de saberes e valores das sociedades não indígenas por meio do currículo escolar. Nesse hibridismo cultural, os saberes do currículo nacional são circulados a partir do crivo dos valores culturais desta comunidade.

A análise etnográfica nos permitiu visualizar a defesa de uma educação específica, diferenciada, multicultural e bilíngue, fruto de reivindicações e da conscientização dos Pataxós, que têm entendido a educação escolar como instrumento de luta e de exercício de alteridade.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO PATAXÓ DE ECOTURISMO. *Manual das atividades de etnoturismo na Reserva da Jaqueira*. Rio de Janeiro: Museu do Índio: FUNAI, 2011.

BAHIA (Estado). Conselho Estadual de Educação. Parecer n. 286/2004, Resolução CEE n. 106/2004. *Diário Oficial*, 22 e 23 de janeiro de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Inep, 1998. **Disponível em:** <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+proposta+do+Executivo+ao+Congresso+Nacional/3f4d496d-17c6-4a89-83e4-8ebc5bcc86de?version=1.1>. **Acesso em: 12 maio 2019.**

BRASIL. *Decreto n. 1.904*, de 13 de maio de 1996. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos- PNDH. Brasília, DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1996/decreto-1904-13-maio-1996-431671-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 maio 2019.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Brasília, DF: Presidência da República, 1996b.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). **Acesso em: 25 maio 2019.**

BRASIL. *Decreto n. 26*, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1991. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0026.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm). Acesso em: 25 maio 2019.

**BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). **Acesso em: 11 maio 2019.**

CAMPOS, J. S. *Crônica da capitania de São Jorge de Ilhéus*. Salvador: Imprensa Vitória, 1947.

CANCELA, F. E. T. *De projeto a processo colonial: índios, colonos e autoridades régias na colonização reformista da antiga capitania de Porto Seguro (1763-1808)*. 2012. 338 f. Orientador: Maria Hilda Baqueiro Paraíso. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

CARVALHO, M. R. O Monte Pascoal, os índios Pataxó e a luta pelo reconhecimento étnico. *Caderno CRH*, Salvador, vol. 22, n. 57, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-49792009000300006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792009000300006). **Acesso em: 11 maio 2019.**

CARVALHO, M. R. *Os Pataxó de Barra Velha: seu subsistema econômico*. 1977. 436 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1977.

CASTRO, M. S. M. *A Reserva Pataxó da Jaqueira: o passado e o presente das tradições*. 2008. 137 f. Orientadora: Antonádia Borges. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.

CHAUÍ, M. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2007.

CUNHA, R. C. S. *O fogo de 51: reminiscências Pataxó*. 2010. 146 f. Orientadora: Suzana Souza Santos Severs. Dissertação (Mestrado em História Regional e Local) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

CUNHA, M. C. *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CUNHA, R. V. *Artesanato Pataxó: diversidade de materiais, práticas culturais em processo*. 2013. 110 f. Orientadora: Júnia Sales Pereira. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2013.

FERREIRA, D. B. G. M. *Entre contatos, trocas e embates: índios, missionários e outros atores sociais no sul da Bahia (século XIX)*. 2011. 156 f. Orientadora: Maria Hilda Baqueiro Paraiso. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2011.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GÂNDAVO, P. M. *Tratado da Terra do Brasil: história da província Santa Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2008. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/188899/Tratado%20da%20terra%20do%20Brasil.%20pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 set. 2018.

GRUPIONI, L. D. B. Os povos indígenas e a escola diferenciada: comentários sobre alguns instrumentos jurídicos internacionais. In: GRUPIONI, L. D. B.; VIDAL, L.; FISCHMANN, R. (Org.). *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: USP, 2001. [s.p.].

MARTIUS, K. F. P. V. Como se deve escrever a história do Brasil. *Jornal do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 24, tomo 6, p. 381-403, jan. 1845. Disponível em: [https://www.academia.edu/16092043/Como\\_se\\_deve\\_escrever\\_a\\_Historia\\_do\\_Brasil\\_Author\\_s\\_Karl\\_Friedrich](https://www.academia.edu/16092043/Como_se_deve_escrever_a_Historia_do_Brasil_Author_s_Karl_Friedrich). Acesso em: 10 mar. 2018.

MAGALHÃES, J. J. M. *Fala do presidente da Província*. Salvador, mar. 1848, p. 40-5. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/111/>. Acesso em: 10 set. 2018.

MAXIMILIANO, W.-N. *Viagem ao Brasil*. Petrópolis: Kapa, 2000.

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

MOREAU, F. E. *Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta*. São Paulo: Annablume, 2003.

MORUS, T. *Utopia*. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2004.

OLIVEIRA, T. P. P. *Revitalização étnica e dinâmica territorial: alternativas contemporâneas à crise da economia sertaneja*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2012.

OTTONI, T. B. *Notícia sobre os selvagens do Mucuri* em uma carta dirigida pelo Sr. Teófilo Benedito Ottoni ao Senhor Dr. Joaquim Manuel de Macedo. Rio de Janeiro: Typ. Brasiliense de Maximiano Gomes Ribeiro, 1858, p. 174. Disponível em: [https://iif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:9328750\\$7i](https://iif.lib.harvard.edu/manifests/view/drs:9328750$7i). Acesso em: 15 out. 2018.

PARAÍSO, M. H. B. Amixokori, Pataxó, Monoxó, Kumanoxó, Kutaxó, Kutatoi, Maxakali, Malali e Makoni: povos indígenas diferenciados ou subgrupos de uma mesma nação? Uma proposta de reflexão. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, n. 4, p. 173-187, 1994.

PORTO, H. T. *As escolas indígenas das aldeias de Cumuruxatiba e a reconstrução da identidade cultural Pataxó*. 2006. 176 f. Orientadora: Marília G. G. Godoy. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação) – Universidade São Marcos, São Paulo, 2006.

PORTO, H. T. *Processos comunicacionais, identitários e cidadãos: Pataxós em “territórios” de resistências e de utopias*. 2019. 273 f. Orientadora: Jiani Adriana Bonin. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2019.

PORTO, R. O. *A bandeira de João da Silva Guimarães* (Primeira Parte); *Selvagens do Mucuri* (Segunda Parte). Belo Horizonte: Tomo II, 1945.

PRÉZIA, B. *Indígenas do leste europeu: destruição e resistência*. São Paulo: Paulinas, 2004.

PREZIA, B.; HOORNAERT, E. *Esta terra tinha dono*. 3. ed. São Paulo: FTD, 1992.

SAMPAIO, J. A. L. *Levantamento histórico sobre os índios Pataxó*. Salvador: Aná-BA, 1996.

SANTILLI, P. Ciência, verdade, justiça. *In*: GRUPIONI, L. D. B.; VIDAL, L.; FISCHAMANN, R. (Org.). *Povos indígenas e tolerância*: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: USP, 2001. [s.p.].

SANTOS, F. L. *Da catequese à civilização*: colonização e povos indígenas na Bahia (1750-1800). 2012. 315 f. Orientador: Evergton Sales Souza. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2012.

STADEN, H. *Viagem ao Brasil*. Versão de Alberto Lofgren, revista e anotada por Theodoro Sampaio. Rio de Janeiro: Publicações da Academia Brasileira, 1930. Disponível em: <https://tendimag.files.wordpress.com/2012/12/hans-staden-viagem-ao-brasil-1930.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

WIED-NEUWIED, M. P. *Viagem ao Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da USP, 2000.

### **Sobre as autoras:**

**Helânia Thomazine Porto:** Doutora em Ciência da Comunicação: Processos Midiáticos, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Cultura, Educação e Linguagens – GEICEL (CNPq/CAPES/UNEB), do Grupo de Pesquisa Processos Comunicacionais: Epistemologia, Midiatização, Mediações e Recepção – PROCESSOCOM (CNPq/CAPES/UNISINOS) e da Rede AMLAT (América Latina: Comunicação, Cidadania, Educação e Integração Latino-Americana). Professora e pesquisadora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no Departamento de Educação. **E-mail:** [hthomazine@hotmail.com](mailto:hthomazine@hotmail.com), **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0001-8158-5546>

**Jiani Adriana Bonin:** Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Processos Comunicacionais: Epistemologia, Midiatização, Mediações e Recepção – PROCESSOCOM (CNPq/CAPES/UNISINOS) e membro da Rede AMLAT (América Latina: Comunicação, Cidadania, Educação e Integração Latino-Americana). **E-mail:** [jianiab@gmail.com](mailto:jianiab@gmail.com), **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0001-8598-7411>

Recebido em 30 de setembro de 2019.

Aprovado para publicação em 4 de março de 2020.



# Encontros interculturais entre um indígena Kaingang e não indígenas: enlaces em um pensar perspectivista e sincrônico

## *Intercultural encounters between indigenous Kaingang and non-indigenous: the ties in a perspectivist and synchronic thinking*

Ana Luisa Teixeira de Menezes<sup>1</sup>

Onório Isaías de Moura<sup>1</sup>

Maria Cristina Graeff Wernz<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v20i41.665>

**Resumo:** O diálogo entre pesquisadores indígenas e não indígenas, em espaços acadêmicos, pode acolher novas formas de pensar a educação e a pesquisa. Mudanças metodológicas apresentam-se na forma de fazer ciência, considerando os movimentos sincrônicos que aproximam os pesquisadores e que potencializam as pesquisas e publicações oriundas dessas mudanças. A escrita deste texto, que tem a participação de um indígena Kaingang, mestrando em Educação, de uma pesquisadora de doutorado em Educação e da orientadora, é um exercício que metamorfoseia pensamentos e ações, em uma aproximação com o estar ameríndio. A conjunção de reflexões apresentadas tem ampliado os sentidos de aprendizagem, procurando desenvolver no campo educativo a convivência e a integração do que aparentemente não se junta: o mundo indígena e o não indígena no âmbito do pensar simbólico.

**Palavras-chave:** educação; sincronicidade; escrita colaborativa; interculturalidade.

**Abstract:** The dialogue between indigenous and non-indigenous researchers, in academic spaces, can welcome new ways of thinking in the fields of education and research. Methodological changes present themselves in the form of making science, considering the synchronic movements that approach the researchers and potentialize the investigation and the publication coming from these changes. The writing of this document, which has the participation of a Kaingang indigenous, master student in Education, of a Ph.D. in Education researcher and the supervisor, is an exercise that morphs thoughts and actions, on an approach to the Amerindian being. The conjunction of reflections presented

---

<sup>1</sup> Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.

has extended the meanings of learning, aiming to develop, in the educational field, the coliving and the integration of what apparently doesn't fit together: the indigenous world and the non-indigenous, in the scope of the symbolic thinking.

**Keywords:** education; synchronicity; collaborative writing; interculturality.

## 1 INTRODUÇÃO

Tendo como ponto de partida o diálogo entre pesquisadores indígenas e não indígenas em espaços de pós-graduação que acolhem novas formas de pensar a pesquisa e a educação, teceremos algumas reflexões em torno desses encontros, considerados como emergentes, tanto no que concerne às afetações na universidade, enquanto mudanças de pensamento de orientação, de escrita, quanto à produção de pensamentos na aproximação entre mundos perspectivistas e sincrônicos, que provocam mudanças paradigmáticas e metodológicas. Uma dessas metamorfoses é a própria escrita deste capítulo, na autoria de um indígena Kaingang, de uma pesquisadora de doutorado em Educação que investiga modos de interação e produção colaborativa com o próprio autor e da orientadora, que se refaz a cada dia em seus modos de educação na pesquisa e na compreensão dos significados profundos de constantes metamorfoses, em um estar ameríndio.

A ideia de sincronicidade nos aproxima e potencializa nossas pesquisas e publicações conjuntas, como a escrita deste texto. Temos como sincronicidade um pensamento não causal e que aproxima fatos e circunstâncias em tempos diferenciados (JUNG, 1990), ultrapassando uma educação dual, que exclui pontos de vistas diferentes, transportando-nos para um paradigma perspectivista, não antropocêntrico. Destacamos dimensões de um pensamento que aproxima seres vivos, eventos, ampliando as fronteiras temporais, em uma educação ameríndia que promove a ressonância empática do humano com o universo, com a natureza, fazendo-nos refletir sobre o sentido de novas humanidades, a partir de nomeações parentais e afinidades. Acreditamos que, aclarando modos de compreensão ameríndia, estamos trabalhando com aprendizagens interculturais, em seus tensionamentos e ressonâncias com os modos de educação ocidental (des) colonizadora, o que tem se refletido nas experiências de escutas e escritas entre indígenas e não indígenas em territórios universitários e em aldeias. Tais encontros ou aprendizagens são concebidos como espaços educativos que têm provocado

férteis reflexões em nossas pesquisas juntamente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

É o que tem provocado essas emergências de pensamentos, de afetos com potências reveladoras e que só a percebemos quando nos colocamos no lugar de aprendizes de outras vozes, outras leituras, outras vivências, outras histórias.

## **2 POR MEU POVO KAINGANG, A BUSCA DO SENSÍVEL NA EDUCAÇÃO**

Sou Onório Isaías de Moura, sou Kaingang. Sou *kairu*. Minha entrada na Universidade aconteceu alguns anos atrás. Escolhi o curso para ter uma formação profissional, para ajudar minha família e minha comunidade. Percebia a importância da articulação do meu povo para fortalecer suas reivindicações na área da saúde e da educação. Sentia que precisava me movimentar juntamente de outros indígenas e também com indigenistas, que lutam pelos direitos indígenas e pelas classes desfavorecidas e desamparadas.

Após um tempo como acadêmico, eu me formei no curso de Relações Públicas na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA, em 2017). Conforme relatei em texto escrito em coautoria com pesquisadora<sup>2</sup>, no tempo que estive na Universidade, percebi a dificuldade de permanência (MOURA; WERNZ, 2018). Muitas são as razões, entre elas a falta de informações e conhecimento do ambiente, a adaptação para morar em ambiente urbano, a divisão do ambiente doméstico com pessoas estranhas, a necessidade de estudar o dia todo, o desconforto na articulação dos costumes indígenas com os não indígenas e o preconceito, que se apresentava de forma direta e indireta.

Quando terminei o curso de Relações Públicas, minha ideia era seguir a área da comunicação. Depois de formado, quando fui para a aldeia, surgiu a oportunidade de atuar na área da educação, a partir do convite do cacique da Aldeia Foxá, localizada na cidade de Lajeado, no Rio Grande do Sul. Interessei-me,

---

<sup>2</sup> Desde 2017, tenho sido acompanhado pela pesquisadora Maria Cristina Graeff Wernz, que atua como servidora na Universidade em que estudo. Participamos de espaços que tratam de ações afirmativas na Instituição, entre eles o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI). Em cada um dos dez *campi* da Universidade, há um NEABI, que se reúne em um Fórum específico. Além disso, estamos desde então escrevendo em coautoria sobre as experiências que vivemos e como conseguimos perceber a academia no que diz respeito à interculturalidade.

embora tivesse planos de continuar na UNIPAMPA um tempo a mais para cumprir a missão de deixar um legado na Instituição, pois era o único indígena que tinha permanecido no curso, num total de oito indígenas que tinham ingressado comigo, mas desistiram ou migraram para outras instituições federais. Então, a missão é de acompanhar os novos parentes ingressantes na Universidade, no sentido de incentivar e orientar a superar as dificuldades que são encontradas no meio acadêmico, contribuindo com a permanência desses indivíduos no ensino superior. Faz parte da superação o enfrentamento dos desafios que são encontrados no meio urbano, desde o momento que saem da sua aldeia, como o fato de utilizar os seus usos e costumes perante a sociedade envolvente, trazendo para a sociedade não indígena uma reflexão com relação à educação dessas pessoas, interagindo com os conhecimentos tradicionais, principalmente destacando como se dá a formação educacional e pessoal, utilizando a cultura como diferencial.

Em 2017, para contribuir com a Instituição na qual estava concluindo o curso de Relações Públicas, desenvolvi um projeto em colaboração com a pesquisadora, visando ao melhoramento e à consolidação de ingresso e a permanências dos indígenas aldeados. Esse projeto foi entregue para o Reitor da UNIPAMPA, para ser colocado em prática junto ao setor de Ações Afirmativas da Instituição, já que é de suma importância a permanência de indígenas no ensino superior. Apesar das dificuldades, considero que os desafios enfrentados foram essenciais para o aprofundamento do conhecimento científico e humano do espaço acadêmico.

Neste meio tempo, recebi o convite para participar da disciplina “O sensível na pesquisa em Educação”, ministrada pela professora Ana Luisa Teixeira de Menezes, e encaixou bem direitinho no que eu estava pensando. Foi tudo acontecendo naturalmente, não foi uma coisa forçada. Eu me interessei bastante, porque notei que tinha tudo a ver com o momento que vivia, com o interesse que tinha e que tenho na área da educação. Eu tinha pensado na educação como um todo, mas como foi acontecendo, eu fui me identificando com a disciplina oferecida no PPGEduc, na UNISC. Também me interessava participar do grupo de pesquisa PEABIRU UNISC, que se ocupa de pesquisar sobre educação indígena com indígenas pesquisadores.

É muito difícil estar conversando com uma pessoa, querendo passar um pouco do que se está vivendo, um pouco da tua cultura, e a pessoa não conseguir compreender. Quando percebi que estava recebendo a oportunidade de ser

ouvido, de ser compreendido, fiquei entusiasmado. Em diálogo com a pesquisadora, ao ser perguntado sobre como compreendia as convergências de interesses, quando há uma espécie de sincronicidade, como a que aconteceu em relação a minha participação na disciplina, percebi que ainda não está claro como as coisas estão acontecendo. Eu acredito que são oportunidades que surgiram, que não tive dúvida de aceitar, agarrei com todas as forças, independentemente de pensar se tinha capacidade ou não. Entendi que aconteceu o convite e a possibilidade de participação porque são pessoas sensíveis e que estão abertas a novos conhecimentos. Quando percebi que as pessoas estavam interessadas em conhecer um pouco mais da minha trajetória, vi uma oportunidade de tratar da minha cultura.

### **3 NOS ENCONTROS E REENCONTROS, OS SENTIDOS MAIS PROFUNDOS**

Relato, para efeito de recorte na perspectiva de olhar, como foi meu contato mais aprofundado com a cultura Kaingang e como percebo a riqueza da convivência e a sutileza de estar junto do indígena acadêmico.

O reencontro com a UNISC e o reencontro com Onório Isaías de Moura são emblemáticos e foram aproximando-me à temática que move a pesquisa: colaboração intercultural, que, segundo Mato (2008), é estabelecer e sustentar diálogos e relações interculturais de valoração e colaboração mútuas, que sejam de duas vias; diálogos e formas de colaboração honesta e respeitosa, de interesse recíproco, que partam do reconhecimento de que há diversidade de contextos e de práticas intelectuais e de saberes.

Nesse movimento, demandas e oportunidades iam aparecendo, a um e a outro, e indicavam que juntos – indígena acadêmico e pesquisadora – atuariam de forma mais potente ao associarem iniciativas na perspectiva da compreensão do estar-sendo indígena na universidade. Tal relação, sempre acompanhada de reflexão e diálogo, apontou para a necessidade de ações conjuntas para o avanço no que diz respeito ao acolhimento às diferenças e, em especial, no que diz respeito à permanência dos indígenas ingressantes na Universidade. Eis o que tem nos movido.

Onório foi o único indígena acadêmico a concluir curso de graduação na Universidade em que estamos – ele, aluno; eu, servidora – e que serve de cenário para a investigação. Com ele, entraram outros oito. O fato de somente ele permanecer no espaço acadêmico sinaliza que a estrutura da Universidade que

usamos como referência, assim como tantas outras, acaba perpetuando práticas eurocentradas e colonizadoras, desconsiderando a forma de ser, de estar, bem como os saberes dos indígenas acadêmicos.

Apesar das dificuldades, Onório não desistiu. No reencontro, pude observar sua preocupação com a dificuldade de adaptação das estruturas acadêmicas para a diversidade cultural. Entendo que, como forma de resistência, decidiu permanecer na Universidade, ingressando em outro curso, após a formatura na primeira graduação. Ao reingressar, continuou acompanhando e tentando qualificar a estada de seus parentes na Instituição. A academia como espaço de luta. Assim nos reencontramos.

Embora, inicialmente, já reconhecesse no meu parceiro de pesquisa uma referência na relação “academia e indígenas acadêmicos”, foi na convivência que fui sendo envolvida e fui percebendo qual o papel que teria no contexto que se apresentava. A tomada de consciência é um caminho sem volta e eu, mesmo sem conduzir os movimentos, fui sendo deslocada – muitas vezes (des)locada da condição de observadora e convidada a escolher e assumir um lugar, lugar este que estou: lado a lado com o indígena acadêmico na escolha de estratégias e de ações que tentam romper com algumas estruturas rígidas, tão rígidas que não se movem, nem mesmo com garantias legais e com propostas institucionais, registradas em documentos que se apresentam com o propósito de rompê-las.

No movimento de deslocar, (des)locar e local<sup>3</sup>, como um processo, fui sendo novamente situada, tanto no espaço da atividade profissional – em comum com o espaço de formação de Onório – quanto na vida. Um olhar diferenciado, que nasceu a partir de situações complexas, difíceis, especiais. Nessa perspectiva, observo que os movimentos apontam para a sincronicidade, desde a aproximação com a temática, passando pelo encontro com a orientadora<sup>4</sup>, até o reencontro com o parceiro de pesquisa. Mesmo sem detalhar a etapa inicial, preciso dizer

---

<sup>3</sup> Movimento em três etapas:(1) desloca, tira do lugar, muda em intensidade máxima; (2) (des) loca, tira do lugar em intensidade moderada, pois já houve deslocamento anterior; loca, situa, determina o lugar (novo). A escrita tem a intenção de mostrar o movimento por meio do qual a pesquisadora tem se recolocado em relação à diversidade que se apresenta na academia, como *locus* de representação da vida.

<sup>4</sup> Ao encontrar com a professora Ana Luisa Teixeira de Menezes no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC, não tinha ideia da virada que daria na pesquisa, na forma de olhar para meu espaço de trabalho e na vida, com toda complexidade que isso possa representar.

que entrar na dimensão sincronística é entrar num lugar que desestabiliza. Para quem, como eu, foi levada a compreender o mundo a partir de uma concepção ocidental, o deslocamento para uma nova dimensão, na convivência com outra cultura, apresentou-se, inicialmente, como um espaço inseguro, um espaço onde havia outra forma de fazer ciência, de compreender o mundo. Buscando compreender o novo momento, fui em busca de pensadores que tratam da temática.

Cambray (2013, p. 30) informa que a tradição científica ocidental, até o início do século XX, baseou-se na visão de que as leis naturais eram governadas pelo princípio de causalidade e de que esse fato é apenas estatisticamente válido e relativamente verdadeiro. Nesse sentido, aponta que Jung se preocupava com eventos na escala humana que eram raros, que eram únicos e que não se reproduziam. Estavam, portanto, fora do âmbito de análise da ciência de seu tempo.

Experimentando o movimento deslocar, (des)locar e locar a nova posição, construído na convivência com o indígena acadêmico, eu me permito pensar que a natureza tem uma linguagem que não é de causa. Na tentativa de criar sentido, observo que, a partir de um movimento de desorganização, há uma nova organização mental, que tenta dar conta do novo momento. Cambray (2013, p. 54), citando Leibniz, diz que “corpo e mente são tão adaptados, que uma resolução da alma é acompanhada por um movimento apropriado no corpo”. Portanto a relação de corpo e alma pode ser entendida como uma relação de sincronicidade.

O “conhecimento absoluto”, no sentido de totalidade cósmica, característico dos fenômenos sincronísticos, não é causal, mas uma forma de conhecer o inconsciente, mediada por processos arquetípicos, que possuem estruturas míticas e simbólicas. Ou seja, não é a consciência que nos organiza, mas o inconsciente. Esta força organiza, mesmo que não tenhamos um controle racional sobre a referida organização.

Nos movimentos provocados pela sincronicidade, em diálogos que vão recolocando as camadas matéria-espírito, no tempo linear da convivência, vou percebendo a riqueza da cosmologia ameríndia, aqui representada pela cultura Kaingang e Guarani, que reconhece a “máquina do mundo” como um ser vivo que acolhe um número incontável de seres vivos, um superorganismo constantemente vigiado por guardiões invisíveis – imagens espirituais da Natureza, que também somos todos nós, humanos (VIVEIROS DE CASTRO, 2015).

## **4 A SINCRONICIDADE NA PESQUISA E A INTERCULTURALIDADE COMO PENSAR SIMBÓLICO**

No encontro de estudo com Onório Isaías de Moura e Maria Cristina Graeff Wernz, à medida que estudávamos e refletíamos sobre sincronicidade, aproximávamos concepções de mundos, realizando, na academia, a interculturalidade como um pensamento simbólico, o qual Tasat (2018) descreve, a partir do pensamento de Rodolf Kusch e Carlos Cullen, a superação entre um pensar moderno e colonial da tríade – ser/essência/conceito – e propõe uma compreensão do estar/estância/símbolo, referenciado em modos de existências indígenas e populares. Kusch (2012) nos faz pensar as relações interculturais como espaços simbólicos, que, ao serem compartilhados e significados, como o ir e vir nas aldeias e nas universidades, de indígenas e não indígenas, assumindo esse movimento como formativo, têm possibilitado mudanças de compreensão de nós mesmos, na educação e nos processos de legitimidade teórica, a partir de conceitos determinantes. A dimensão do ser é uma delas, como um modo eurocentrado, intervencionista, organizativo de se colocar no solo indígena, denominado por Kusch (2009) de América Profunda. Espaço de profundidade de um solo que, apesar de desgastado, desmatado, tem nos impulsionado, de forma sincrônica (JUNG, 1990), para uma condição de estar, de poder produzir significados em relações de alteridade, não só entre pessoas, mas entre matéria e espírito. Tais coincidências significativas acontecem em um pensamento simbólico, espaços que não são lógicos nem racionais, no sentido do domínio do ser humano, mas em tempos de um pensar perspectivista, que rompem com a simetria do antropocentrismo. Podemos pensar numa afinidade potencial, que inclui o diálogo com as cosmologias de brancos, animais, espíritos, inimigos e aliados (VIVEIROS DE CASTRO, 2002). Pensamos esses diálogos cosmológicos como simbólicos, no sentido de ampliarem comunicações e conexões organizadoras do universo, que são tanto físicas quanto psíquicas, materiais e espirituais. Uma correspondência que vai alterando padrões de pensamento e de sentimento.

A perspectiva ameríndia, em sua multiplicidade, fala-nos de realidades que coexistem simultaneamente, sincronicamente, fazendo-nos pensar em estados psíquicos que remetem às origens do universo, portanto, a estados indiferenciados originais. Em um estar sincrônico, tempo e energia se equivalem, em um



tempo pré-consciente. Um desses encontros significativos dá-se nos sonhos, que tanto para Jung (2014) quanto para os indígenas são espaços profundos da alma, nos quais podemos encontrar realidades aparentemente irracionais e caóticas. Cambray (2013) situa a sincronicidade como uma experiência da emergência de um pensamento, com interações novas e inesperadas. Destacamos um exemplo, citado por João Acosta, cacique guarani, de uma vivência que teve aos nove anos de idade, em um sonho com um pássaro que estava numa árvore afirmando que iria embora, mas depois ficou. O cacique conta que relacionou tal sonho com o fato de o irmão dele mais novo ter caído na água do rio, enquanto pescavam, e que por pouco não morreu afogado. Nesse relato, João Acosta relembra as palavras do pai, afirmando a importância de pensar a partir dos sonhos (MENEZES, RICHTER & SILVEIRA, 2015).

Adentrar nas concepções ameríndias provoca novas aprendizagens nas relações interculturais, em uma perspectiva de cultura, alimentada por Kusch (2012), como espaços de diálogos simbólicos que nos ajudam a pensar a nossa própria cultura e a educação, a partir da cultura e educação do outro.

Imbuídas de um encontro sincrônico, que atravessa pesquisadores indígenas e não indígenas e que perpassa, apesar de nossas cosmologias distintas, conexões educativas que nos ligam, fazendo emergir um texto, uma reflexão que aproxima tempos-aprendizagens acadêmicas, espirituais e xamânicas. Esse é um texto no qual cada um fala de si para o outro, um exercício de alteridade acadêmica, de escutas-escritas distintas que se enredam na multiplicidade educativa que ora vivemos em nossas universidades e aldeias, nos encontros interculturais que nos ajudam a produzir pensamentos significativos e simbólicos, como o da escuta da mitologia Kaingang.

## **5 A VISÃO COSMOLÓGICA KAIKANG**

O povo Kaingang, conforme a sua mitologia e a cosmologia, está organizado por meio das metades exogâmicas, patrilineares, complementares e assimétricas.

Dessa forma, os Kaingang praticamente são divididos por duas metades exogâmicas, que são denominadas como *kamé* e *kairu*, e a organização social desse povo se baseia pela existência dessas duas metades, mantendo uma relação de complementaridade e assimetria entre elas.

Portanto, segundo a mitologia, os *kamé* surgiram no lado oeste e a marca pela qual são representados é a comprida (*râ téi*); e os *kairu*, relacionados ao leste, são representados pela marca redonda (*râ ror*). Os filhos pertencem à metade e seção de seu pai, estabelecendo um caráter patrilinear dessa sociedade.

O *kamé* é o sol, símbolo de força e poder; representa o dia; corpo grosso, pés grandes; mais fortes, vagaroso em movimentos e resoluções, persistente; temperamento feroz; saiu no oeste. O *kairu* é representado pela lua, noite; corpo fino, peludo, pés pequenos, frágil, menos forte, ligeiro em movimentos e resoluções; menos persistente, saiu no leste, representa o orvalho, umidade, ágil à mudança.

A identificação das marcas entre os Kaingang é reconhecida por meio das pintas, tanto no couro dos animais como nas penas dos passarinhos, nas cascas das madeiras, nas folhas ou na madeira das plantas. Dessa forma, todos os objetos, animais, plantas, lua, sol, são classificados ou pertencentes de uma das metades *kamé* e *kairu*.

Destacamos que é de suma importância a separação das metades exogâmicas entre os Kaingang, para entender o ritual do *kiki*, também chamado de culto aos mortos. O ritual do *kiki* (culto aos mortos) é também chamado de festa do *kiki*, na qual é atualmente preparada a bebida ingerida durante a cerimônia. Essa bebida antigamente era feita e composta por vários tipos de mel, milho, água, e algumas frutas bem específicas para compor a fermentação. No momento, para a realização dessa bebida, foi adaptado a utilizar algumas bebidas alcoólicas de fabricação de não indígenas, além de mel, açúcar e água, em virtude da devastação e destruição das reservas naturais e florestas, em grande parte pela influência do agronegócio.

Para que esse ritual possa ser realizado, os parentes de um *kamé* ou *kairu* devem fazer o pedido. É necessário que os parentes de ambos tenham morrido nos anos anteriores. Dessa forma, após o pedido da realização do *kiki*, o processo se dá por meio da reunião dos rezadores da comunidade ao redor de três fogos acesos, em dias diferentes, em um lugar indicado pelo *kujã*.

Para o início da cerimônia do *kiki*, são colocadas ramas verdes na sepultura do falecido. Dessa forma, dá-se início ao processo do ritual: o primeiro fogo é aceso à noite, no entanto são acesas duas fogueiras, uma para cada metade. O fogo dos *kairu* fica no lado leste, onde saiu um dos irmãos gêmeos, e o dos *kamé* fica a oeste, seguindo a mitologia Kaingang.

É importante ressaltar ainda que quem cuida do fogo e das rezas são os componentes da metade oposta do morto, e essa disposição de tarefas ocorre durante todo o ritual. Por exemplo, os da metade *kamé* cultuam o *kairu* morto, e os da metade *kairu* cultuam o *kamé* morto. O segundo fogo, na noite seguinte, é muito similar ao primeiro, seguindo o mesmo procedimento do primeiro, com a diferença de dois fogos acesos para cada metade.

No último dia do ritual, o terceiro fogo é aceso com três fogueiras para cada metade, tanto para *kamé* quanto para *kairu*, e nesse dia o número de pessoas vindo de outras aldeias indígenas para acompanhar o ritual final é bem mais concentrado. Salientamos que é nessa noite que os convidados da aldeia dos mortos também aparecem no ritual. Eles ficam em volta do *kiki*, enquanto os vivos ficam aos cuidados dos rezadores perto dos fogos, inclusive as crianças.

Ao amanhecer, ao nascer do sol, os rezadores benzem as cruzes dos mortos. Em seguida, saem em procissão até o cemitério. Na chegada ao cemitério, os *kamé* entram primeiro e depois os *kairu*; em seguida, fincam as cruzes nos túmulos e realizam os cantos e as rezas. Essa parte do ritual só termina quando são jogados fora os ramos verdes colocados anteriormente nas sepulturas, antes do início do ritual. Feito isso, os *kamé*, como manda a regra, saem primeiro em direção à praça de danças.

Depois desse processo, o *kõkei* é aberto para o *Kiki* ser distribuído para a degustação de todos. Destacamos ainda que a bebida simbolizaria a alma do morto, e por isso, ao ser ingerida, faria os vivos sentirem-se tão fortes quanto os mortos.

Para a realização do processo do ritual do *kiki*, o corte do pinheiro para armazenar os ingredientes para a fermentação é realizado num ritual de rezas e cantos para pedir a permissão do corte, e esses cantos e rezas são para enfraquecer o espírito da árvore, pois é o espírito que sustenta o corpo ou a vida, portanto, enfraquecer o espírito pode fazer o corpo morrer.

Eu, Onório, considero importante trazer essas informações para a universidade, pois isso indica um esforço de compreensão e respeito a minha cultura e, ao mesmo tempo, um exercício de novas significações para o não indígena.

Nas conversas que tivemos na disciplina, já mencionada no texto, sinto-me compreendido pela professora, pois esta consegue ler o que estou tentando passar para ela. Então, cativou-me bastante e tenho procurado participar das aulas, seja presencialmente, seja virtualmente, por meio do Skype ou do Messenger.

Relato também, neste artigo, além das minhas percepções sobre os temas tratados na disciplina, as reflexões da professora, bem como as provocações para que eu pensasse a temática tratada a partir da cultura Kaingang. Algumas aulas foram gravadas pela pesquisadora que tem me acompanhado e, após gravação, foram selecionados alguns momentos mais significativos dos diálogos dos quais participei.

Uma das aulas de doutorado teve como temática a sincronicidade, que estuda diversos fenômenos naturais, psíquicos e até mesmo intuições, mitologias e culturas. Dessa forma, quando se fala em sincronicidade, percebo que a temática como um todo tem uma ligação ou relação muito forte com a cultura Kaingang. Nesse sentido, sendo provocado, por fazer parte de uma comunidade indígena, começo a realizar um exercício de reflexão com relação a alguns acontecimentos e fatos que ocorrem na comunidade com as pessoas, em especial com os mais velhos, lideranças e os pajés, que são os nossos conselheiros, mestres e doutores, pois são eles que têm o conhecimento da cura para diversas doenças.

Portanto, levando em conta o conhecimento empírico, destacamos que a cultura Kaingang obtém conhecimento e saberes digamos que orientados ou guiados por conselheiros, que são as práticas xamãs realizadas pelos nossos *kujãs* ou pajés, que são representados por um animal da natureza. O animal, que é escolhido pelo *kujã*, é chamado de *iangré*, o xamã, é com esse *iangré* que o *kujã* mantém uma comunicação constante, pois é ele que orienta e guia, e também é para ele que se pede o conselho para curar doenças e é ele que prevê os sinais para o que pode acontecer com as pessoas da comunidade ou com um determinado povo, avisando-os.

Para se tornar um *kujã*, a pessoa deve entrar em contato com o animal, o seu *iangré*, na floresta ou mata fechada. E esse procedimento pode ser realizado voluntariamente, mas, na maioria das vezes, é realizado ou preparado por meio de um filho sucessor de um pajé ou *kujã*, que já tem um conhecimento avançado, e também pode ser realizado um conselho com o seu *iangré*, por uma indicação de qual o filho é o mais preparado para assumir o posto.

As ligações mantidas com esse animal, o seu *iangré*, são concebidas e descritas como uma relação matrimonial, portanto um xamã não pode revelar a identidade de seu animal, o *iangré*, sob pena de perdê-lo ou experimentar sua

vingança. Antes de se comunicar com o seu *iangré*, é recomendado e é necessário se abster de todas as relações sexuais no domínio humano. Em retorno, o seu *iangré* dá ao *kujã* um acesso privilegiado aos animais de caça, e ele o orienta no tratamento dos doentes, indicando-lhe as plantas e a sua preparação. As plantas utilizadas nos tratamentos devem vir da floresta fechada e fria ou mata virgem, isto é, inabitada e inexplorada, do ponto de vista agrícola, pelos humanos.

Portanto, a partir desse contexto, podemos destacar alguns dos fatos que acontecem baseados no conhecimento do pajé, que muitas vezes não têm uma explicação científica, como as visões que ele tem ou quando repassa para o seu povo alguma orientação, principalmente para as lideranças indígenas, como epidemias, doenças, tragédias, tempestades que podem acontecer com alguma pessoa e até mesmo com a comunidade, mas também previsões de algo saudável, nascimento de uma criança, visitas que podem trazer energias positivas, festas, casamentos e prosperidade para com a comunidade.

Num pensar xamânico, quando uma pessoa se transforma em um animal, essa está acessando uma condição que, enquanto humana, não lhe é suficiente para percorrer os diversos mundos possíveis e imagináveis. Para Gutiérrez e Torres (2011), essa ocorrência é uma superação da visão de dualidade para uma complementaridade de forças com os cosmos, ou seja, um acesso a uma memória da natureza, que exerce um poder de uma aprendizagem contemplativa, estética e espiritual, de um sagrado que revela a diversidade das culturas de vida.

A cosmologia Kaingang está ligada na possibilidade de contato entre diferentes espécies de espíritos que habitam o cosmos, realizados por meio da capacidade de comunicação dos humanos com eles e da metamorfose entre diferentes maneiras de ser, é uma concepção própria de visão de mundo totalmente diferente, que, sendo conhecida pelos não indígenas, pode levá-los a respeitar a cultura do meu povo.

A compreensão de educação Kaingang vinculada ao diálogo com os animais nos faz pensar numa educação xamânica que as mitologias ameríndias colaboram para pensamentos que integram educação e saúde, bem como na comunicação entre humanos e não humanos como fundamento educativo.

Na cultura Kaingang, quando a pessoa deseja se tornar um *kujã*, inicia-se o processo de preparação, com a coleta de ervas medicinais para tomar banho no

momento que ela entra no meio da mata virgem da floresta, quando, chegando ao local, encontra um lugar ideal para se banhar com a erva que ela havia preparado. Após se banhar, a pessoa fica deitada algum tempo no local de sua escolha; então, todos os espíritos da natureza aparecem para conhecê-la em um ritual de mordidas, para ver qual deles se identifica com a pessoa ou tem mais afinidade. Esses espíritos vêm representados por animais como onça, tigre, coruja, gaivota, macaco etc. e, a partir desse momento, é escolhido o *iangré*.

No momento que o animal é escolhido pelo *kujã*, começa a relação comunicacional constante com seu *kujã* e começa a incorporação do espírito do animal com o *kujã* e vice-versa. A partir do primeiro contato entre o *kujã* e o seu *iangré*, começam as apresentações um para o outro, as primeiras orientações de como vão proceder e o processo de comunicação entre ambos. Inicialmente, começa uma comunicação fraca e, gradativamente, vai se fortalecendo essa conexão, dando origem às visões e às orientações.

Dessa forma, o *iangré* começa a orientar, guiar a pessoa e, também, é para o *iangré* que se pede o conselho para curar doenças e prever os sinais do que pode vir a acontecer com as pessoas da comunidade ou com um determinado povo, avisando-os dos perigos. A comunicação do *kujã* com o seu *iangré* acontece de forma secreta, na qual ninguém fica sabendo, e o espírito representado por esse animal nem é visto a olho nu pelas pessoas, só outro *kujã* talvez possa identificar ou perceber a presença do *iangré* do outro, mas ele não pode ser revelado.

Diante disso, ligações mantidas com esse animal, o seu *iangré*, são concebidas e descritas como uma relação matrimonial, portanto um xamã não pode revelar a identidade de seu animal, o *iangré*, sob pena de perdê-lo ou experimentar sua vingança. A vingança pode acontecer da seguinte forma, o *iangré* que estiver furioso com o seu *kujã* se junta a outros *iangré* de outros *kujã* para jogar uma praga ou doenças e enfermidades, até matar. As atividades desenvolvidas pelo *kujã* eram utilizadas para fazer o bem para cura de doenças, como aviso de algo que poderia acontecer futuramente na sua comunidade.

O perspectivismo Kaingang nos remete à ideia de Viveiros de Castro (2002, p. 419-20) quanto aos estados de metamorfose ou multiplicidade qualitativa no pensamento ameríndio, no qual é possível viver uma transposição extensiva de estados. “O jaguar mítico é um bloco de afecções humanas em figura de jaguar

ou um bloco de afecções felinas em figura de humano”. O humano e o animal são potenciais um para o outro, assim como corpo e alma. O corpo representando a opacidade humana na qual há o “corte de ligações potenciais entre o recém-nascido e a alteridade pré-cosmológica”. Podemos pensar que a noção de alma faz a junção e o corpo separa, mas que as essas dimensões coexistem como figura e fundo, como um evento sincronístico, no qual a mudança no corpo vai provocando metamorfoses na alma, enquanto movimentos significativos e correspondentes.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As páginas escritas nos provocaram o reencontro com o processo reflexivo na descoberta do outro, dos outros. Para além da racionalidade ocidental, encontramos o que a supera, intensificado por diferentes estéticas do encontro na e com a pesquisa.

Associando a escrita do texto a uma imagem, poderíamos pensar em um mandala<sup>5</sup>, dividida em quadrantes: a professora, o indígena acadêmico, a pesquisadora e a teoria. Quatro partes do círculo mandálico, no qual se entrelaçam vivências, aspectos culturais e cosmológicos, em uma dança na costura da teia tênue, cujos fios são bordados de sincronicidade. Fios brilhantes, fortes, costuram movimentos que caminham para o centro do mandala, em uma amarração de fios onde está colocada a educação, que é considerada por intelectuais indígenas como o movimento que tem o compromisso de nos tornar humanos.

Podemos dizer, então, que as experiências de viver momentos profundos de reflexão, a partir da relação entre quadrantes do mandala, podem ser inspiradoras, fazendo com que ambientes acadêmicos se proponham a ampliar o espectro educacional para a vida, no movimento intenso, complexo e belo de conhecimentos que se integram em um pensamento simbólico, que inclui a intuição, os afetos, a racionalidade e a comunicação entre humanos e não humanos.

---

<sup>5</sup> O termo mandala em sânscrito significa círculo. É usado por Jung (2007), no masculino. O mandala é um símbolo antigo e possui um poder psíquico natural de organização. Em pesquisas, o autor referido investigou o surgimento de mandalas em processos de desorganização mental no sentido de busca de equilíbrio de forças caóticas. Existem tanto mandalas culturais quanto pessoais. No mandala, simbolizamos conhecimentos que integram uma dimensão simbólica e do pensamento racional.

Ao pensar a interculturalidade como um exercício de um pensar simbólico, tanto para o indígena, no caso o Kaingang, como para as não indígenas, no caso a doutoranda e a professora orientadora, compreendemos a contribuição para a emergência de uma educação pautada na metamorfose mítica, como apresenta Viveiros de Castro, como uma superposição intensiva de estados. A apresentação respeitosa de Onório Isaías de Moura, de aspectos fundamentais da cultura Kaingang, ressoa em nós como uma educação perspectivista, na qual a mitologia Kaingang, com seus diálogos espirituais com os animais, funciona como solos potenciais para o pensamento ocidental.

Essas noções ameríndias vão ao encontro de uma visão de sincronicidade trazida por Jung (1990) e Cambray (2013) na ampliação das fronteiras temporais, acasuais para um pensar de interconexão, ressonância e correspondência. Os ameríndios que vivem numa perspectiva de sincronicidade “atribuem à simetria um valor negativo, maléfico mesmo” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002 p. 435), o que produz uma compreensão de cosmologias de dualismos instáveis, em um contínuo e dinâmico desequilíbrio. Tais compreensões nos ajudam a pensar os nossos encontros interculturais como dinâmicos e instáveis.

Fomos percebendo que há coincidências significativas no encontro explicitado neste artigo, o que amplia o nosso pensamento para um estado mais complexo. Podemos falar de um perspectivismo acadêmico que (des)loca tempos, seres, cientistas, animais, pessoas, universidade, aldeia, aprendizagens, em um pensar que habita uma multiplicidade de subjetividades que possibilita aos pesquisadores estarem em universos correspondentes e distintos, como os que têm refletido no encontro entre indígenas e não indígenas no espaço acadêmico. Tais encontros têm ampliado os sentidos de aprendizagens, de didáticas e de educação, produzindo um pensar mandálico, desenvolvendo no campo educativo um contexto de convivência e integração ao que aparentemente não se junta, como as polaridades de mundos indígenas e não indígenas. Temos percebido, a partir da convivência intercultural e do pensar simbólico, que temos impulsionado movimentos mandálicos, auto-organizativos, como uma condição ativada de educar em complementaridade, em confronto entre diferentes pontos de vista, na busca de equilíbrio, em um constante desequilíbrio.



## REFERÊNCIAS

CAMBRAY, Joseph. *Sincronicidade: natureza e psique num universo interconectado*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GUTIÉRREZ, Luz Myriam; TORRES, Manuel Alberto. *Vuelo mágico de orión y los animales mitológicos: un estudio de arte simbólico precolombino de Colombia*. Bogotá: Viento Ediciones, 2011.

JUNG, Carl Gustav. *O livro vermelho*. Liber Novus. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KUSCH, Rodolfo. *Geocultura del hombre americano*. Rosario, Argentina: Fundación Ross, 2012.

KUSCH, Rodolfo. *América profunda*. Rosario, Argentina: Fundación Ross, 2009 (Obras Completas, Tomo II).

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; RICHTER, Sandra Regina Simonis; SILVEIRA, Viviane Fernandes. Nhandereko Kue Kyringue'í Reko Rã: nossa história para as crianças. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2015.

MATO, Daniel. No hay saber "universal", la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, México, v. 18, n. 35, p. 101-16, jan./jun. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-70172008000100008](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172008000100008). Acesso em: 4 nov. 2018.

MOURA, Onorio Isaías de; WERNZ, Maria Cristina Graeff. A vivência e a escrita da cultura indígena na academia: o (re)conhecimento das águas puras. In: ANPED SUL, 12., 23-26 julho 2018, Porto Alegre, RS. *Anais [...]*. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1655-TEXTO\\_PROPOSTA\\_COMPLETO.pdf](http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1655-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf). Acesso em: 10 fev. 2019.

TASAT, José Alejandro. La naturaleza de la cultura: la convivencia de los antagonismos. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, RS, v. 26, n. 3, p. 82-90, set./dez. 2018.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. O recado da mata. In: KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem – e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

### **Sobre os autores:**

**Ana Luisa Teixeira de Menezes:** Pós-doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com bolsa de Pós-Doutorado CNPQ, sob orientação da professora Dra. Maria Aparecida Bergamaschi. Doutora em Educação pela UFRGS. Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Departamento de Psicologia e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e de Psicologia Profissional da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Vice-líder do grupo de pesquisa no CNPQ PEABIRU: Educação Ameríndia e Interculturalidade (UFRGS/UNISC). Tem pesquisas na área de Psicologia e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação guarani, psicologia comunitária, psicologia analítica e espiritualidade. Coordena o projeto de pesquisa Aprendizagens Interculturais com os Guarani: Produção de Conhecimentos Ameríndios para a Educação das Infâncias. Integra a Rede Interdisciplinar de Pesquisa (RIMP) no Instituto Latino-Americano de Estudos Avançados (UFRGS), com o projeto denominado Povos Originários e Diaspóricos: Epistemologias e Territorialidades. Integra a rede Alec – Brasil/França. **E-mail:** luisa@unisc.br, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0002-9777-0022>

**Onório Isaías de Moura:** Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Graduado em Comunicação Social – Habilitação Relações Públicas e graduando em Relações Internacionais pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). **E-mail:** onoriodemoura@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-3106-4141>

**Maria Cristina Graeff Wernz:** Doutoranda em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Mestre em Educação e especialista em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Literatura pela UNISC. Graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegrete. Secretária executiva na Coordenadoria de Educação a Distância, na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Tem experiência na área de Educação, principalmente no que se refere aos seguintes temas: educação-tecnologia-inclusão; literatura-tecnologia; inclusão digital, curso normal, formação de leitores e educação a distância, interculturalidade. **E-mail:** mariawernz@unipampa.edu.br, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0003-4873-3695>

Recebido em 13 de dezembro de 2019.

Aprovado para publicação em 9 de março de 2020.



entrevista



# Entrevista – Pe. Georg Lachnitt

Eva Maria Luiz Ferreira<sup>1</sup>

José Francisco Sarmiento Nogueira<sup>1</sup>

Leandro Skowronski<sup>1</sup>

Lenir Gomes Ximenes<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v20i41.693>

## SOBRE PE. GEORG LACHNITT



Disponível em: <http://www.missaosalesiana.org.br/o-retrato-de-um-missionario-salesiano/>

Missionário salesiano, nascido em 3 de abril, na cidade de Markrode, Silésia, Alemanha, no ano de 1939, sendo naturalizado brasileiro no ano de 1976. Realizou os trabalhos com os Xavante entre os anos de 1972 e 1986. Em 1987, desenvolveu pesquisas para produção de dicionário e gramática Xavante e material didático em língua indígena para as escolas indígenas. Foi diretor do Centro de Documentação Indígena (CDI) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas, ambos localizados na Universidade Católica Dom Bosco. Faleceu na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, em 20 de abril de 2020.

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

## A ENTREVISTA

Há algum tempo que a equipe de pesquisadores do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI) <sup>2</sup> ensaiava um convite ao nosso diretor, Pe. Georg Lachnitt, para nos conceder uma entrevista. Com ele sempre avesso às “formalidades”, sabíamos que não seria uma tarefa fácil.

Padre Georg sempre gostou de nos contar suas histórias junto aos povos Xavante e Bororo. Quando tinha tempo, “vinham” narrativas acumuladas ao longo de quase 50 anos dedicados a esses povos. As viagens de Campo Grande até Sangradouro e Meruri eram recheadas de bons relatos, puxados das lembranças que cada curva provocara em sua memória brilhante, adocicada por um gosto forte de contar causos – tendo como trilha sonora as marchas sinfônicas tocadas pelos bombeiros civis alemães. “É para não cair no sono”, costumava dizer Georg, antes de aumentar ainda mais o volume.

No fim de julho do ano passado, fizemos o convite para um bate-papo e, para a nossa surpresa, o aceite foi imediato. Então, no dia 12 de agosto de 2019, conversamos em uma sala de aula no segundo andar do prédio anexo à Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em Campo Grande, MS.

Pe. Georg faleceu no dia 20 de abril de 2020, antes que esta entrevista fosse publicada. Na conversa a seguir, que partilhamos com os leitores da TELLUS, tivemos o prazer de saber mais sobre esta figura tão marcante e especial, que muito contribuiu no trabalho dos salesianos junto aos povos Xavante e Bororo.

**Entrevistadores:** Pe. Georg, fale um pouco de sua vida até a chegada ao Brasil.

**Pe. Georg:** Na verdade, eu nasci na Silésia, na Alemanha. É uma região vizinha à Polônia, dois quilômetros da fronteira, e do outro lado estava a Checoslováquia. Passou a Guerra Mundial por cima de nós, e os russos também passaram por nós, mas, como não havia homens adultos e não havia as mulheres trabalhadeiras, então não tivemos amolação com eles. Mas a amolação veio em 1946. Nasci em 1939, então, em 1946 eu tinha sete anos, aí veio o problema: chegaram os soldados

---

<sup>2</sup> Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas, criado no dia 5 de maio de 1995, na Universidade Católica Dom Bosco, com a finalidade de coordenar os estudos e as pesquisas relacionadas às populações indígenas, implementando políticas que contribuem para o fortalecimento da cidadania dos povos indígenas e o reconhecimento de suas diferenças étnicas.

poloneses – e depois eu soube, pela história, por ordem dos grandes mandatários, Churchill, Stalin, que haviam decidido evacuar uma faixa da Alemanha, vizinha à Polônia, para dar lugar aos poloneses evacuados do oriente da Polônia. E nós fomos, assim, jogados, despejados, 1.300.000 pessoas. Nós mesmos fomos num vagão de transporte de gado, 120 vagões, 40, 50 pessoas dentro de um vagão, e aí foram dias a fio. Depois dessa deportação, fomos jogados no norte da Alemanha, Baixa Saxônia, a nossa terra passou para a Polônia geográfica, mas os que hoje estão lá também querem voltar para a terra deles, não só nós, mas é irrevogável esse fato. Então, fomos jogados lá no povoado de 2.000 habitantes, sob o comando dos ingleses, e “se arrumem...”. Como, depois de três dias, a temperatura ainda perto de 0 graus, ainda estávamos na praça, os militares resolveram: “Em cima do caminhão, todo mundo”. De casa em casa, [diziam] “Você fica aqui, você fica aqui”, então nos colocaram em uma casa com grandes problemas de comunicação. O primeiro problema, a língua; eles falavam o baixo alemão, e nós falávamos nosso dialeto da Silésia. O baixo alemão é mais inglês do que alemão e com isso, naturalmente, a comunicação era um problema, pela língua. Pela religião, nós católicos de bater o pé e eles protestantes, luteranos de bater o pé também, tanto que na escola, no primário, não podíamos falar com os protestantes nem eles conosco, na aula, e o professor nos tratava a distância. Bom, isso foi até 1953, quando achei um colega, irmão do meu futuro cunhado. Ele, como eu, gostava de ajudar os padres na igreja, e me convidou para ir ao seminário. Bom, a mãe não gostou muito, porque [tinha] três filhos, nosso pai faleceu na guerra, outro drama. E aí fui para o sul da Alemanha, na Baviera, outra língua, e o diretor do colégio salesiano logo me disse: “Meu amigo, aprenda nossa língua para se livrar de aborrecimentos”. Uma língua falada, não escrita. Lá fiquei de 1953 a 1957, quando decidi, por simpatia aos salesianos, entrar na congregação salesiana, e fiz o noviciado na Alemanha. E, no fim do noviciado, eram os últimos dez dias de retiro, entrou a nova turma, e com eles estava o Rodolfo, o Rodolfo Lunkenbein<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Missionário salesiano, nasceu em 1º de abril de 1939, em Döringstadt, na Alemanha, pouco antes do início da Segunda Guerra Mundial. Chegou ao Brasil como missionário, fez o noviciado em São Paulo e o pós-noviciado em Campo Grande, sendo designado para a experiência do tirocínio em Meruri, local onde permaneceu até 1965. Voltou à Alemanha para estudar Teologia e outros cursos que facilitassem a continuação de sua Missão no Brasil. Ordenado sacerdote em 29 de junho de 1969, pôde voltar a Meruri, onde foi recebido com muito carinho pelos Bororo, que lhe deram o nome de Koge Ekureu (Peixe Dourado). Pe. Rodolfo participou da fundação do

Ele ficou sabendo que eu ia para o Brasil, que o inspetor era do Brasil, Padre João Greiner<sup>4</sup>. Então as tratativas foram meio puxadas, mas ele conseguiu ser admitido no noviciado aqui no Brasil, e assim nós viemos juntos. Embarcamos no navio dia 30 de outubro de 1958, no qual ficamos até 11 de novembro; chegamos a Santos, uns dois mil passageiros, sete andares, daqueles grandes transatlânticos. E assim chegamos ao Brasil e, depois de um dia de descanso, o próprio inspetor Padre Greiner, que veio ser inspetor aqui, nos levou de Noroeste<sup>5</sup>, de maria-fumaça, de São Paulo por Bauru, até Campo Grande. Quinta-feira, meio-dia, até sábado, meio-dia. Naquele tempo, o Colégio Dom Bosco estava fora da cidade, vizinho à estação ferroviária, era Campo Grande. E assim eu cheguei aqui ao Brasil.

**Entrevistadores:** Chegando ao Brasil, para onde o Sr. foi e quais atividades desenvolveu?

**Pe. Georg:** Chegamos a Campo Grande, Lagoa da Cruz, por cima, pelo cruzeiro. Essa Av. Tamandaré ainda não havia aqui. Bom, chegamos a Lagoa da Cruz com o professor Padre Walter Bocchi<sup>6</sup>, ele era nosso professor de Filosofia; nossa turma era internacional, tinha alemães, tinha mexicanos, tinha italianos, tinha espanhóis, então éramos uma turma internacional, mas todos com o objetivo de aprender português, e quase não havia brasileiros. Em março, começamos as aulas de Filosofia, 1959, 1960 e 1961. Em 1962, fui mandado por um ano para Lucélia, SP,

---

Conselho Indigenista Missionário (CIMI), em 1972. Lutou pela demarcação da reserva de Meruri, conquistada no ano de sua morte – em 1976.

<sup>4</sup> Nascido no dia 7 de março de 1905 em Hiltersried, Baviera, Alemanha. Em 1922, entrou no noviciado recém-criado e professou no Dia da Imaculada Conceição, Mãe de Deus. Pouco depois, colocou-se à disposição do trabalho missionário no Brasil. Em Corumbá, estudou Filosofia e, em Crocetta, Turim, Itália, estudou Teologia. Em seis de julho de 1930, foi ordenado sacerdote. Feliz, voltou para o Brasil, onde os superiores o nomearam coordenador dos estudos no recém-fundado Ginásio Dom Bosco de Campo Grande. Apenas com trinta anos de idade, foi nomeado diretor da Casa Santa Teresa de Corumbá e, em 1937, diretor do Ginásio Municipal Dom Bosco de Campo Grande. Em 1941, foi diretor em Silvânia, Goiás; em seguida, diretor em Tupã, São Paulo; e novamente em Campo Grande, do Colégio Dom Bosco, até meados de 1949.

<sup>5</sup> Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB).

<sup>6</sup> Salesiano de Dom Bosco, nasceu em 3 de abril de 1921, na região de Castel d'Aiano, Bologna, região central da Itália. Teve seu primeiro contato com os salesianos em Bagnolo, no Piemonte, para onde foi enviado no fim de outubro de 1933. Chegou ao Brasil em 12 de outubro de 1937 e foi encaminhado para Cuiabá, MT, para iniciar o noviciado no ano seguinte. Permaneceu em Cuiabá no Seminário da Conceição para os dois anos de estudos filosóficos, de 1939 a 1940.



para prática salesiana, fiquei dois anos no Seminário Diocesano aqui, eu gradeava a terra para plantar milho e arroz. Depois, em 1965, fomos para São Paulo, para Teologia, por quatro anos. Então, terminado lá, voltei para Coxipó da Ponte, MT, era um internato com 110 meninos – naquele tempo, todas as casas salesianas eram internatos, para os alunos do interior, porque na cidade era pouca gente; no Dom Bosco, havia 500 internos. E aí fui para Coxipó, fiquei três anos lá, e a razão de eu estar lá era porque era músico, tocava a banda, dirigia a banda, tocava piano, essas coisas de fazer barulho no colégio. Assim, durante três anos, tivemos uma banda marcial que tocava no colégio; todas as casas tinham banda para ocupar os internos. Assim, em 1972, chegou o inspetor Geraldo Pompeu de Campos<sup>7</sup>, o mineiro: “Pensei de mandar você para Sangradouro”. E aí passei por Sangradouro, mas tive péssimas impressões, mandei uma carta de três páginas, portanto: “Não!”. Veio a resposta do mineiro: “Sabia do seu parecer, sábado próximo te encontro lá”. Assim começou minha experiência com os Xavante em Sangradouro, encarregado da roça, da mecânica, da serraria, toda essa parafernália, a Missão era autônoma naquele tempo, pouca coisa se encontrava fora, era necessário produzir o que nós e os índios comíamos. Então, entrei nesse desafio de trabalhar com os Xavante, produzir com os Xavante, e aí começaram a aparecer umas luzes, que nós tivemos de comandar o trabalho produtivo dos Xavante. Comecei progressivamente, os homens casados e as mulheres casadas, “Façam a roça de vocês”, para que eu vou ter de fazer roça e dar comida para eles? Assim fomos diminuindo, no fim ficaram só uns 60 rapazes Xavante e as moças com as irmãs. E com eles tocamos a roça, meio mecanizada. Digo meio porque não tinha pneu, então tínhamos um pneu de ferro com garras, isso serviu; tinha um trator de esteira, mas a esteira era pesada demais, era um trator agrícola polonês, não tinha partida. Então, quando precisava andar, no tranco, na descida, na hora que o motorista soltava a embreagem voava até o escapamento na frente, mas funcionava. Assim começamos com uma produção sem perder colheita, só com os rapazes e as meninas, devido à empolgação e à responsabilidade. Fazia com eles experiências: “Aqui, o que dá melhor?”, “Onde é melhor para plantar feijão?”. Nesse diálogo, conseguimos produzir espantosamente mais, naturalmente, a colheita feita à mão. Depois de dois anos, como era muito revolucionário, voltei para Cuiabá. No seminário de Cuiabá, fiquei três anos

---

<sup>7</sup> Padre Geraldo Pompeu de Campos nasceu na Itália na cidade de Castelnuovo d’Asti, Piemonte.

lá, como administrador e professor. Daí, de Cuiabá, fui para Alto Araguaia, dois anos, 1977 e 1978, colégio internato, 150 internos, filhos de fazendeiros, mas a turma era boa! E o diretor era o Padre Afonso Savassa<sup>8</sup>, e a coisa era animada lá!

**Entrevistadores:** Como foi a preparação do Sr. para trabalhar junto aos povos indígenas?

**Pe. Georg:** Não havia nenhuma preparação, salesiano é para culto; agora, meu interesse era aprender a língua, mas o senso dos salesianos não era aprender a língua, e sim civilizar.

Agora, eu consegui ter muito prestígio com os Xavante, porque trabalhava com eles e animava no trabalho e, quando eles iam caçar, caçava com eles, dormia com eles no mato. Isso os empolgou: “Nele dá para confiar”. Então, percebi justamente que a chave de toda a questão é conseguir a confiança dos índios para alcançar alguma coisa. Um ano e meio [atrás] não confiavam em mim, porque eu era branco, era explorador; e aí foi o conflito com os outros salesianos, eu era amigo dos índios, e não dos salesianos.

Em 1979, mudou o plano, o inspetor era o Padre Josef Winkler<sup>9</sup>. Ele me mandou para São Marcos. Primeiro, para reunir a comunidade e discutir os assuntos; segundo,

---

<sup>8</sup> Missionário redentorista, nasceu no Bairro da Cruz das Almas, em Tietê, SP, no dia 5 de março de 1951. Foi ordenado sacerdote no dia 25 de fevereiro de 1979. Em 1980, foi transferido para Aparecida, SP, para atuar como formador no Seminário Santo Afonso. Em 15 de maio de 1981, retornou a São João da Boa Vista, SP, como membro da Equipe Missionária. Em 1982, passou a colaborar no Santuário de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, até que, no dia 1º de setembro de 1982, tornou-se reitor do Santuário. Três anos depois, em 1985, foi residir em Tietê, assumindo o cargo de reitor da Igreja de Santa Teresinha. Também foi nomeado superior da comunidade religiosa em 1985 e ficou no cargo até 1994. Ao deixar a função, continuou cuidando da Igreja de Santa Teresinha até 1997. No segundo semestre de 1997, passou a residir em Roma, na Itália, para os estudos de Especialização em Teologia Catequética. Também foi conselheiro provincial, atuou como reitor da Igreja de Santa Teresinha. Como seus últimos trabalhos em 2018, passou a integrar a comunidade iniciada no Santuário Bom Jesus de Pirapora, em São Paulo, e ali permaneceu por quase um ano, quando foi nomeado pároco da Paróquia Santuário São Geraldo Majela, em Sorocaba, SP, onde permaneceu até sua morte.

<sup>9</sup> Nascido no dia 13 de junho de 1935, na Alemanha, região de Sudetos, colonizada no século XII. Viveu parte de sua infância em uma simples casa no vilarejo chamado Lexen. De 1958 a 1960, estudou Filosofia em Campo Grande, MS. Dedicou parte de sua vida salesiana às cidades de Rondonópolis, MT; Alto Araguaia, MT; Campo Grande, MS; e Cuiabá, MT, tanto no Salesiano Santo Antonio (Coxipó) como no Colégio São Gonçalo e Paróquia São Gonçalo, onde atualmente é o vigário paroquial.

administrar a casa; terceiro, “quatro a seis meses para aprender a língua Xavante”. E não tinha nada escrito, não sabia de nada, que em 1976 já havia um convênio de ortografia da língua Xavante. Mais tarde, fui descobrindo algum documento desse encontro, para definir a ortografia Xavante, porque tinha o grupo CIOL (Chartered Institute of Linguists). Eles eram todos americanos e ingleses, escreviam o Xavante a partir do inglês. Do nosso lado, estava nosso Mestre Adalberto Heide<sup>10</sup>, alemão, que fez o seu sistema de grafia a partir do alemão, não do português. Então, nessa divergência de escrita Xavante, a Funai convidou os linguistas e teve, de 27 de junho a 3 de julho, o Encontro de Língua Xavante em São Marcos, em que foram definidos os elementos para todos escreverem a língua Xavante da mesma forma.

**Entrevistadores:** O Sr. comentou que foi para São Marcos para discutir algumas questões com eles. Quais eram essas questões?

**Pe. Georg:** A prática tradicional, agricultura para toda a aldeia. Imagine 1.000 pessoas, desde as crianças que semeavam até o pai que abria o buraco. Então, todas as idades estavam envolvidas na produção agrícola. Peguei esse sistema em andamento em São Marcos; eu devia comandar aquilo, mas a gente aprende com eles e, com isso, consegui. Depois, entrou em 1979 o grande projeto de desenvolvimento da Funai, para a produção de todas as áreas Xavante. Então, os Xavante confiavam em mim e, naturalmente, a Funai não confiava muito em mim. Era o tempo da ditadura militar. Mas esse projeto agrícola era unicamente plantar arroz em grande extensão; para isso, tínhamos da Missão e da Funai três tratores grandes e dois pequenos, tínhamos também três semeadeiras e uma colheitadeira grande. O meu papel era intermediar o ensino do uso e a manutenção do equipamento. Então, claro que em São Marcos nós tínhamos uma grande oficina mecânica. Havia cinco indígenas que eram mecânicos, eles faziam de tudo, até que um dia o Cacique, empolgado, viu que todos os Caciques tinham um Toyota reformado e veio me falar, solenemente: “Quero que o senhor faça reforma geral no meu Toyota”. E eu disse: “Você sabe o que é que é isso?”. Ele disse: “Sei, sei, sei”. Então, começamos na segunda-feira, falei para o menino o que era e já tinha

---

<sup>10</sup> Nascido na Alemanha na cidade de Silésia, no ano de 1934, colaborou na elaboração de materiais cinematográficos do povo Xavante, importante contribuição para a memória e preservação do patrimônio imaterial, junto do Padre Giaccaria.

visto o que o Toyota tinha. “Vamos desmanchar”. Então começamos a desmanchar, um diferencial aqui, outro lá, começamos a desmanchar, fazer um levantamento do que precisava, quando, na hora do almoço, chegaram três velhos: “O Toyota está pronto?”. E os jovens mostraram. “O Toyota está aqui, o diferencial está aqui”, falaram os jovens, empolgados, e os velhos não acreditando no que estava acontecendo. Eles foram lá chorar com o velho Cacique: “O Georg acabou com o Toyota”; depois do almoço, ele veio com os três velhos e mais outros: “Padre, onde está o nosso Toyota?”. E os jovens Xavante explicaram tudo como era. O Cacique disse: “Padre, não confio em você, eu pedi uma reforma geral e você acabou com o Toyota, você me decepcionou”. Eu falei: “Eu vou fazer reforma de tudo, temos que arrumar tudo pra você ter um Toyota bom”. O Cacique respondeu: “Você está prometendo, mas não acredito muito, não”. Mas, depois, os jovens começaram a explicar a questão. O fato é que, em três meses, fizemos a reforma geral e, como também tinha aula de Geometria na escola do primeiro ao quarto ano, eu dava aula de Geometria; na classe, estavam todos os mecânicos, então uma geometria era medir a carroceria do carro, a largura, e esses meninos estudaram, e aí começamos a organizar também a carpintaria. Havia todos os equipamentos, mas os meninos trabalhavam, só que, entre parênteses, quando tinham as peças colocadas, as laterais da carroceria, as meninas iam atrás de lenha, e quando nós íamos embora, elas recolhiam as nossas madeiras. Era um trabalho... Mas conseguimos terminar o Toyota. Tinha solda elétrica, solda de oxigênio, tinha tudo.

**Entrevistadores:** Havia outros projetos da Missão?

**Pe. Georg:** Naquele tempo, só tinha a questão da escola e, no fim, em 1984, apareceu a questão: vamos aumentar o nível da escola para 8ª série? Porque nós entendíamos muito bem que, com a escola aumentando a escolaridade, nós estávamos dando um passo rumo à civilização, ao mundo civilizado dos índios. E nós não queríamos dar essa iniciativa, porque nós não sabíamos o resultado disso. Mas, no fim, eles discutiram entre eles, conosco, também, e eles queriam estudar – e na própria língua. Como eu estava começando a trabalhar na língua Xavante, em 1982 já havia um dicionário e uma gramática, na aula já se fazia esse passo de trabalhar a escola “indigenamente”, ao contrário de outros professores que davam aula em português e os índios não entendiam nada.

**Entrevistadores:** Como foi a construção dessa gramática Xavante?

**Pe. Georg:** Bom, eu descobri depois as convenções da grafia Xavante do CIOL, o Mestre Adalberto Heide não quis entregar as chaves da língua. Então, comecei a construir a gramática a partir da experiência e do diálogo com eles. Descobri que toda a língua Xavante também tem as dez categorias universais de substantivo, adjetivo, verbo, advérbio e tudo mais, e fui ordenando. A maior dificuldade Xavante é o verbo, além de muitas interferências fonéticas, de mudança fonética. Então, diante disso, a coisa era tremendamente complicada, mas os Xavante falavam isso naturalmente, então a referência são eles. Então eu tinha trabalhado, na aula discutíamos isso, e eles eram empolgados porque nunca tinham estudado a própria língua. E, com o prestígio mecânico e agricultor, tínhamos 500 hectares de arroz, somávamos tudo em uma harmonia de trabalho e estudo. Isso foi até 1986. Em 1986, chegou o inspetor José Marinoni<sup>11</sup>: “Vai para FUCMAT e escreve tudo que você sabe”. E lá fui para o Colégio Dom Bosco, onde estou morando outra vez, e em 1987 escrevi o dicionário Xavante/Português; em 1988, a gramática; em 1989, o Português/Xavante. Naturalmente, tudo periodicamente, íamos a São Marcos e deixávamos [o material] com eles, e, como conheço os Xavante, fui com uma professora linguista, que não acreditava que ainda havia índios. Ela foi comigo para São Marcos, e eu disse: “Daqui a pouco vai ter criança para aula”. E a criançada chegou toda gritando e brincando em Xavante, e ela: “Aqui não é Brasil, não”. Então, depois de pedir ao professor que me cedesse com os alunos uma aula, distribuí o dicionário para cada um deles, porque meus alunos sabiam da minha metodologia, e eles tinham uma nitidez de analisar o texto e corrigi-lo. Eram rapazes de 14, 16 anos, mais ou menos. E Xavante tem isso, ele pega um negócio aqui e ele não escuta mais nada, com capacidade de abstrair todos os barulhos externos. Então, esse era o método de fazer as correções. A gramática ainda hoje é a mesma, o dicionário é o mesmo, era fundamental. Depois, o Padre Bartolomeo Giaccaria<sup>12</sup> se animou de fazer algum texto didático, só que ele não

---

<sup>11</sup> De origem italiana, da cidade de Fenegrò. Possui vasta experiência na Educação Superior, tendo ocupado o cargo de Reitor da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) de 1993 a 2015. Após 5 anos, reassumiu a reitoria da Instituição.

<sup>12</sup> Sacerdote salesiano, nasceu no dia 11 de setembro de 1932, em Chiusa di Pesio, Cúneo, Itália. Professou na Congregação Salesiana aos 16 de agosto de 1951. É graduado em Filosofia e está no Brasil desde 1954, tendo trabalhado em Sangradouro, São Marcos e Nova Xavantina, em Mato Grosso. A partir de 1957, começou a coletar os vários elementos linguísticos e gramaticais

aprendeu a língua. Mas ele os fazia escreverem, só que a escrita era toda complicada, então tinha que passar uma peneira. Agora, típico é o livro “Meu mundo”, que temos lá embaixo [na biblioteca], passou por três versões, até que, com os alunos do segundo grau, fizemos a afinação do português com o Xavante, porque não estava afinado. Afinamos esse livro para uma edição crítica. Então, mais ou menos, foi o começo do trabalho na língua Xavante. Naturalmente, depois chegou a Funai. Uma questão já foi conosco com a Funai em São Marcos, porque na agricultura só Xavante trabalha, nenhum externo, nem operador nem nada. Eu era o único de fora. E, nos outros postos da Funai, também havia o projeto, nenhum índio trabalhava, somente funcionários contratados. Até que o chefe de posto disse: “Nós temos que ver em São Marcos o que está acontecendo lá”. E chegaram todos os chefes de posto em São Marcos, para examinar o trabalho que estava acontecendo. Tudo estava arrumado, tudo funcionava, o que não acontecia nos postos. Isso resultou em uma visita que mudou a perspectiva dos chefes de posto quanto à Funai. A Funai estava trabalhando para os índios sem os índios, o que colocou em crise todo o trabalho da Funai, que praticamente não fazia nenhum trabalho de promoção.

**Entrevistadores:** O Sr. cita o Pe. Rodolfo. Como foi a passagem dele junto ao povo Bororo?

**Pe. Georg:** O Rodolfo teve privilégio, pois não era músico, de ir logo para Meruri, MT, como jovem salesiano. Lá tinha o internato, para os de fora, todos os políticos na época, de Barra do Garças a Poxoréu, MT, toda a região estudava em Sangradouro e em Meruri. Naquele tempo, era uma escola de referência; internato, naturalmente. E assim Rodolfo esteve no internato em Meruri, como estudante, os três anos de prática. Então, Rodolfo trabalhou com os Bororo. Quando, em 1972, eu ia às Missões, Rodolfo passava em minha casa para irmos a Meruri – ele era motorista de caminhão, carregava as coisas, aí nós conversávamos também. Quando,

---

da língua Xavante e, em dezembro do mesmo ano, redigiu e publicou, em edição provisória e reduzida, um dicionário Xavante/Português (com mais de mil verbetes) com as primeiras noções da gramática Xavante. Em 1958, publicou para alunos da etnia Xavante a primeira edição da cartilha bilíngue (Xavante/Português), que, corrigida e ampliada, foi publicada em 1959, 1966, 1978 e 1980. De 1957 a 1980, realizou uma coletânea de artefatos da cultura Xavante, que atualmente constituem a coleção do Museu das Culturas Dom Bosco.

em 1973, começou a demarcação da terra de Sangradouro, começou uma tensão tremenda com o mundo de fora. Começou porque a terra que não tinha ninguém, de repente, tinha dono. Eu estava em Sangradouro, foi a primeira terra demarcada, eu me envolvi um pouco na demarcação, depois os salesianos me falaram: “Você fique longe, senão eles te matam”. Dito e feito, um dia um Xavante veio correndo, uns 15 pistoleiros a cavalo foram atrás de mim na demarcação, só que não estava na demarcação. Então, esse era o clima da época. Em São Marcos, o clima ficou mais tenso em 1974, 1975, porque, quando foi para demarcar lá, havia poderosos políticos. Eles eram os donos de tudo, eles eram pistoleiros, e quem passava no caminho levava bala. Então, diante disso, em São Marcos a coisa começou a esquentar. Os salesianos, pelos Xavante, espionavam os movimentos nas fazendas vizinhas, assim, os salesianos perceberam que estavam organizando alguma coisa pesada. Mas acontece que os salesianos, todos italianos, apelaram para o consulado italiano, que naturalmente acionou a Polícia Federal de Cuiabá. Me contaram que receberam ordem de desmanchar um eventual ataque contra a Missão, e cinco agentes, de metralhadora, de madrugada, chegaram à propriedade do fazendeiro, e 30 homens para atacar São Marcos. Eles vasculharam toda a casa e não acharam nada. No fim, um agente federal disse “Estou com sede”, pegou na geladeira e puxou: foram caindo armas que estavam atrás da geladeira. Prenderam todo mundo e levaram os 30 homens presos para Barra do Garças. Com isso, o ataque a São Marcos foi abafado. Rodolfo estava em Meruri, e lá a coisa era mais delicada, porque São Marcos, Sangradouro, eram reservas criadas pelo governo e indenizadas. E Meruri, como terra ancestral, não tinha nenhuma indenização em vista, e isso esquentou o clima em toda a região do povoado de General Carneiro até Barra do Garças, tudo estava tenso. Padre Rodolfo, fazendo as andanças pela terra Bororo, encontrava frequentemente uma invasão, gente que derrubava cerca. Os Bororo, com o Rodolfo, começaram a protestar, mas todo mundo achava que era o Rodolfo o mandante, então o nome do Rodolfo tornou-se muito malvisto na região. Bom, em 1976, a coisa começou a piorar, estava prevista também a demarcação em Meruri, e no dia 13 de julho estávamos com Rodolfo em Cuiabá, em uma festa dos salesianos. Rodolfo estava branco e amarelo, apavorado, disse: “Não sei o que vai acontecer”. Isso foi em um domingo, na terça-feira teve o famoso assalto, vieram caminhões e carros, com umas 30 pessoas instruídas para a matança do Rodolfo. Mais 40 outros, arrebanhados, para fazer volume, mas que não sabiam das intenções. Chegaram a

Meruri, pediram para falar com o Padre Rodolfo e falaram “Não, ele não está. Está na roça”. Só encontraram o Padre Gonçalo Alberto Ochoa Camargo<sup>13</sup>, então os Bororo foram na roça chamar o Padre Rodolfo. E o Rodolfo chegou, cumprimentou todo mundo, abriu o escritório dele, recebeu todo mundo, escreveu o nome de cada um, tamanho da terra, registrou tudo, então parecia que estava pacificamente resolvido. Umás duas horas depois, o Rodolfo começou a se despedir deles. Mas o famoso João Mineiro disse: “Não vai ficar assim, você nos levou na conversa, isso não produz nada”. Era um dos fazendeiros. Todos ali, naturalmente, estavam armados. Mas não sabíamos que um deles era um pistoleiro contratado para matar o Padre. De repente, começou a confusão, tiros de cá, e os Bororo também, mas eram poucos Bororo porque eles estavam demarcando a terra, e o Rodolfo estava no meio da praça de Meruri e de repente levou um tiro “aqui”, levantou a mão e mandou parar, aí veio outro tiro, e outro tiro. Os Bororo também, o Simão Koge Ekudugodu<sup>14</sup> estava na frente do Padre, quando ele viu que queriam matar o Padre, ele se colocou na frente, e ele levou tiro e caiu, por isso morreu com Rodolfo. Outro que também morreu, um dos atacantes, um jovem, começou a dar tiro, um Bororo mirou nele, mas eles recolheram e levaram embora, morreu no caminho. Enquanto isso, eles tinham previamente cortado todas as linhas telegráficas, para não comunicar o fato, mas o que eles não sabiam é que dias antes nós tínhamos instalado o rádio amador em nossas Missões, com todas as casas salesianas. E às 11h30 nós entrávamos, às 18h e às 7h. Foi uma irmã que pegou e chamou Campo Grande. Na época, ainda tinha o comando da Polícia Federal aqui, e o delegado era uma pessoa sensata, determinou de imediato ao agente de Barra do Garças para ir a Meruri. Só que esse agente era secreto da polícia, então a polícia confiava tudo a ele, não sabiam que era federal, então foi dito: “É uma ordem superior, agora nós

---

<sup>13</sup> Sacerdote salesiano, natural de Toca, Colômbia, nasceu aos 6 de dezembro de 1929. Professou na Congregação Salesiana aos 24 de janeiro de 1949. Em 1958, veio para o Brasil incorporando-se à Missão Salesiana de Mato Grosso, estabelecendo-se no Colégio Dom Bosco de Campo Grande. Em 1960, foi destinado à Colônia Indígena de Meruri para o trabalho missionário com o povo Bororo. Atualmente, Pe. Ochoa continua trabalhando na Aldeia Meruri, onde, somando idas e vindas, chega ao total de 48 anos. Integrou-se profundamente na vida do povo Bororo, dominando a cultura e a língua dessa etnia. Desenvolveu, com a comunidade salesiana, inúmeros trabalhos em favor desse povo no âmbito da religião, educação, direitos, promoção do autossustento e da cultura.

<sup>14</sup> Indígena da etnia Boe Bororo, Simão Koge Ekudugodu. Morto em conflito em 1976, em Meruri, MT.



vamos para Meruri”. Logo depois do almoço, receberam ordem para ir a Meruri, só que os atacantes já haviam pulverizado. Então, com isso, Rodolfo morreu em 15 de julho de 1976. Aconteceu com ele, se nós estivéssemos lá, ia ser a mesma coisa, não tinha como. O assunto era que, como mataram o Padre, mataram liderança e acabou o problema. Só que lá não acabou, porque lá tinha em São Marcos o famoso Mestre Salvador. Ele, sabendo das coisas em São Marcos, chegou com um grupo Xavante. Quando os Bororo pensaram em parar com a demarcação, chegaram os Xavante, então a terra de Meruri foi de imediato concluída, devido à atuação dos Xavante junto aos agrimensores, assim ela foi demarcada.

**Entrevistadores:** Como o Sr. começou o trabalho na UCDB, no Centro de Documentação Indígena (CDI)?

**Pe. Georg:** Já falei para vocês que fui à torre do Dom Bosco<sup>15</sup> (FUCMAT), comecei com aquela máquina IBM, consegui formatar o texto e colocá-lo para impressão. Como tinha um administrador muito categórico, José Luiz, que dizia “Produza que nós publicamos”, era produzir para mandar publicar. Depois, fui em 1989 para o Paulo VI<sup>16</sup>; em 1992, fui para inspetoria e lá saí do quartinho de 3X4 e comecei a organizar o trabalho de documentação. Só que estava sozinho; de repente, surgiu uma pessoa, um estudante da UCDB sentou-se ao meu lado durante as aulas, fez uma pesquisa e descobriu que, a pedido do Pe. João Bosco, eu criei o curso de língua Xavante por correspondência, quatro páginas, de 15 a 20 dias mandava para os missionários para eles aprenderem Xavante, porque Padre João Bosco dizia: “Se você ensinar mandando um livro, ninguém aprende, então faz por folheto”. Só que esse moço da UCDB soltou a coisa por um jornal, choveu assinatura, tinham 500 para o curso de língua Xavante. Não dei conta mesmo, tenho ainda a caixa com os endereços lá, e pedi uma famosa colaboradora, que já tinha sido voluntária em São Marcos, Mariza Etelvina Rosa Irala<sup>17</sup>, que era folheira<sup>18</sup> da UCDB. Pedi a Mariza como auxiliar, foi autorizado e até hoje ela está conosco.

---

<sup>15</sup> Espaço físico situado nas dependências do Colégio Dom Bosco em Campo Grande, MS.

<sup>16</sup> Seminário Salesiano em Campo Grande, MS.

<sup>17</sup> Mariza Etelvina Rosa Irala atualmente trabalha com a documentação no CDI, localizado na Universidade Católica Dom Bosco.

<sup>18</sup> Funcionária que passava de sala em sala recolhendo assinatura dos estudantes para lançamento de presença nas aulas.

**Entrevistadores:** Como foi inserida a temática indígena na criação da UCDB?

**Pe. Georg:** A UCDB, para se consolidar como universidade, precisava apresentar um produto de pesquisa. Podia apresentar para o MEC pesquisas antropológicas, um museu, a enciclopédia Bororo, que foi publicada em 1961 e 1962, então, o assunto indígena era a pesquisa da UCDB. Portanto a minha pesquisa com a língua Xavante, a cultura, entrou no embalo aí, foi colocado nesse contexto da universidade, como pesquisa da universidade. E, uma vez que foi criada a universidade, o então inspetor Padre Afonso de Castro<sup>19</sup>, de imediato, decretou minha transferência do Colégio Dom Bosco para a UCDB. Fui colocado lá no espaço em que foi constituído o Centro de Documentação Indígena, onde estamos até hoje ainda, e com pequenos projetos para a Alemanha fui adquirindo equipamento, as prateleiras e tudo que temos lá.

**Entrevistadores:** Como foi a participação do Sr. no CIMI?

**Pe. Georg:** Veja bem, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) foi fundado em 1972, no Encontro de Formação de Missionários em São Paulo. Nesse encontro, estava o Padre Ângelo Jayme Venturelli<sup>20</sup>, como antropólogo; estava o estudante Padre Rodolfo, recém-chegado da Alemanha. Rodolfo endossou totalmente a questão do CIMI. Depois, entrou Dom Tomás Balduino, Bispo de Porto Velho, depois Goiás Velho, foi 28 anos Bispo piloto, ele pilotava o “teco-teco” para visitar o interior de Goiás. E o Rodolfo, depois, para a questão do CIMI, andava com ele até Manaus, onde tinha um grupo, [e] até Mato Grosso do Sul, onde tinha um grupo desde 1978, [com] o Antônio. Então, Rodolfo entrou logo na coordenação nacional do CIMI, e ele era empolgado, animado. Como era diretor de Meruri, era uma figura relevante no CIMI, embora os agentes do CIMI tivessem outras

---

<sup>19</sup> Sacerdote salesiano desde 1970, nasceu em Nova Aurora, GO, em 26 de julho de 1942. Foi professor nos cursos de Filosofia e Letras, diretor de faculdade e pró-reitor acadêmico da Universidade Católica Dom Bosco, em Campo Grande. Um dos seus trabalhos mais importantes tem sido o resgate do carisma salesiano e a releitura do sistema educativo de Dom Bosco para hoje.

<sup>20</sup> Nasceu em 24 de fevereiro de 1916 em Sanremo, Itália. Passou sua vida na cidade de Campo Grande, exerceu todas as funções de administrador, cientista, capelão e, principalmente, de sacerdote salesiano. Contribuiu com as atividades em prol da educação, da ciência e da cultura para Mato Grosso. Missionário desde a juventude, traduziu seu apostolado em pesquisa científica, em ações que beneficiaram tantas pessoas e a cultura. Sua vida esteve intimamente associada à pesquisa científica da Antropologia Cultural, ao ensino superior no Estado de Mato Grosso do Sul e à atuação da Congregação neste vasto território denominado Mato Grosso.

perspectivas, porque indivíduo é indivíduo e porque padre egresso e freira egressa, mas com ideal indigenista, não vão se afinar com os ideais religiosos. Antônio Brand<sup>21</sup> veio para cá como agente da Operação Anchieta (OPAN), mas, quando a OPAN, por própria iniciativa, teve que ver se concordava, se aderiria ao CIMI ou se ficava independente, a OPAN decidiu ficar independente do CIMI. Nessa época, vários como o Antônio passaram a ser agentes do CIMI, porque entendiam que a ação e a proposta do CIMI eram bastante acertadas.

Antônio Brand começou a entrar no CIMI em 1978, na Vila São Pedro, Indápolis, e por aí a gente conhecia, quando, em 1986, participei de uma assembleia do CIMI e encontrei com Antônio também; eu me tornei uma figura mais familiar do ambiente do grupo do Antônio, que era coordenador do CIMI. Naqueles anos 1980, foi significativo que Antônio, por 8 anos, fosse o coordenador, secretário do CIMI, em que ele articulou as forças simpáticas aos povos indígenas para que essa questão fosse incluída na Constituição de 1988. Depois, o Antônio pediu baixa do CIMI, outros assumiram o comando, e ele voltou para Porto Alegre, estudou História, fez mestrado e doutorado, e então ele se apresentou. Fui eu que o recebi aqui, já doutor em História, depois do trabalho com o CIMI, para entrar na UCDB.

**Entrevistadores:** Antônio Brand foi convidado por algum de vocês?

**Pe. Georg:** Eu estava no meio, mas eu falei para o Padre Afonso de Castro<sup>22</sup> “Contrata já”, porque a forma [de atuação] do Antônio pela constituinte<sup>23</sup> foi

---

<sup>21</sup> O professor Antônio Jacó Brand nasceu em Dom Diogo, RS, atual município de São José do Sul, RS, no dia 13 de janeiro de 1949. Foi para o seminário aos doze anos de idade e saiu quando foi convidado a trabalhar com a questão indígena na OPAN. Concluiu a graduação de História na Unisinos, em 1977, na cidade de São Leopoldo, RS, e se mudou para Dourados, MS, em 1978, onde fundou o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) em Mato Grosso do Sul. Em 1983, mudou-se para Brasília ao ser eleito Secretário Nacional do CIMI, tendo exercido a função por oito anos. Após esse tempo, concluiu seu mestrado em 1993 e o doutorado em 1998, na PUC de Porto Alegre, RS. Em 1996, passou a fazer parte do grupo de docentes da UCDB, em Campo Grande, MS, onde também iniciou seu trabalho no NEPPI.

<sup>22</sup> Graduado em Letras, Filosofia, Teologia e Pedagogia, mestre em Letras pela UNB e doutor em Teoria Literária e Literatura Comparada pela UNESP de Assis, SP. Sacerdote salesiano de Dom Bosco desde 1970, foi professor, pró-reitor da Universidade Católica Dom Bosco e diretor do Centro Universitário Unisalesiano de Lins e Araçatuba (SP). Disponível em: <http://www.missa-salesiana.org.br/padre-afonso-de-castro-lanca-livro-sobre-nossa-senhora-auxiliadora/>

<sup>23</sup> Referindo-se às mobilizações em prol dos direitos indígenas na Assembleia Nacional Constituinte para elaboração da Constituição Federal de 1988.

muito importante. Na verdade, o NEPPI já tinha surgido um pouco antes, com a professora Ieda Marques de Carvalho<sup>24</sup>, para dar consistência à pesquisa indígena e à atuação na UCDB.

**Entrevistadores:** Como foi a participação do Sr. na criação do NEPPI?

**Pe. Georg:** Na época, como eu trabalhava na questão, estava presente ocasionalmente, mas o NEPPI não era amarrado em pessoas, era um movimento mais amplo, e a professora Ieda era esse tipo fantástico de somar interesses. Quando o Antônio chegou, ela agradeceu, ela não se afastou, mas não esteve mais ativamente agindo, já que o Antônio assumia.

Agora, sobre o Antônio, eu posso dizer o seguinte, o Antônio era um vulcão. Não sei quantas iniciativas tinha na cabeça dele; enquanto fazia uma e fazia um projeto, conseguia chamar gente para outro projeto. Era esse movimento amplo de projetos a favor da causa indígena. Nisso, Antônio era artista.

**Entrevistadores:** Como é hoje a relação dos salesianos com os povos indígenas?

**Pe. Georg:** Vamos dizer a realidade: para os salesianos, a questão indígena é polinômio, tem uns a favor e uns não tão simpáticos. Por isso que hoje, com Padre Gildásio Mendes dos Santos<sup>25</sup>, levamos os jovens para tirar um mês de férias para entrar em contato com a realidade. Nos anos 1920, íamos para Campo Grande para o Instituto Pestalozzi – como eles praticamente fracassaram e entregaram o prédio para os salesianos, lá começou a presença salesiana como colégio. Foi para Corumbá, para Ponta Porã, para Três Lagoas, e os padres itinerantes permeavam tudo. O Padre Hipólito Chovelon, depois de ir para Corumbá, ia a cavalo para Porto Murtinho, e lá para frente até Ponta Porã, voltava e ia até Rio Verde e Coxim. Eram os padres itinerantes. Padre João Crippa<sup>26</sup> era outro desses. Tinha sempre gente simpática ao povo simples e também aos indígenas. Mato Grosso do Sul não teve um trabalho à maneira de Mato Grosso, e alguns querem ver isso hoje,

---

<sup>24</sup> Professora na UCDB e coordenadora no NEPPI nos anos de 1997 e 1998.

<sup>25</sup> Nascido em 1963, em Conceição da Barra, ES. Atualmente, é inspetor da Missão Salesiana de Belo Horizonte (2020-2026).

<sup>26</sup> Nascido em Asso, na Itália, em 1861, foi Fundador da Igreja Matriz São José.

mas hoje a realidade é outra aqui. Então, o Padre Gildásio entende que o trabalho do NEPPI, com os diversos projetos, é a nova maneira do trabalho indígena de Mato Grosso do Sul. E, como é para nós, claro, os projetos do NEPPI em Caarapó são projetos exemplares para as outras aldeias, e é para se espantar vendo em Caarapó a horta escolar, a origem da horta pelo projeto escola, 900 alunos, e mal e mal chegava a 100 alunos quando os pais pediram, então, é um projeto que respondeu às expectativas dos Guarani, por isso eles assumiram como próprio, para o espanto de muitos projetos Bororo e Xavante. Os Guarani assumiram a horta escolar, o reflorestamento e muitas outras coisas lá. Nisso o Antônio teve uma boa visão de não criar dependência, e com toda a equipe.

Muitos salesianos gostariam de fazer um projeto tipo Mato Grosso, mas não sabem como começar. O inspetor entende que não é desse jeito, que hoje temos que ter outro tipo de presença, esse tipo de presença, que o Pe. Gildásio Mendes dos Santos muito estima, é o projeto Caarapó, presença simbólica, porque os Guarani são tantos, tão dispersos, que não dá para fazer um projeto abrangente, a não ser esse como exemplar, que está se estendendo para outras frentes. Uma outra questão que surge aí é o modo como trabalhar com os Guarani. Os salesianos, querendo ou não, são padres pregadores, batizadores e tudo mais; agora, desde que as Lauritas foram ao Paraguai e já pela formação que tivemos recentemente, entendemos que não dá para ser batizador entre os Guarani. No Paraguai, eu fiz a experiência com as irmãs, eles estimaram imensamente minha presença como padre que trabalha e não prega, e com isso um dia me levaram a um piseiro pelo mato; de repente, estávamos na frente de um templo Guarani, de palha, todo redondo. Tenho uma fotografia dele, lá a mulher nos levou para dentro, mandou fazer todas as reverências, apresentaram todos os objetos religiosos, então entenderam que nós não somos os tais batizadores, somos os amigos deles.

**Entrevistadores:** E o trabalho que o Sr. está realizando hoje?

**Pe. Georg:** Um dos grandes trabalhos agora é produzir, divulgar os livros já produzidos, para os Xavante e Bororo. Para os Bororo, é o Pe. Uchoa que está na Missão agora, e tem o Mestre Mário, que é também um batalhador, ele também produz. Para os Xavante, temos vários, uns 30 e tantos exemplares de livros diferentes, livros didáticos de diferentes tipos, então é multiplicar esse material e colocá-lo nas escolas. O ideal seria ter uma verba para fazer 3 ou 4 mil exemplares de cada tipo.

Então, hoje vejo nosso trabalho a favor dos indígenas e a pedido deles. Nós temos o grande desafio dos acadêmicos indígenas, é um grande desafio formá-los para que eles assumam a liderança das escolas e das iniciativas nas aldeias. Penso que, nesse sentido, vale a pena investir de todos os modos em acompanhar, dialogar, formando, assim, os indígenas, acadêmicos da UCDB e das outras universidades que temos. Acho que é nisso que vale a pena investir.

### **Sobre os autores:**

**Eva Maria Luiz Ferreira:** Mestre em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI/UCDB). **E-mail:** [evam@ucdb.br](mailto:evam@ucdb.br), **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0002-7792-6253>

**José Francisco Sarmiento Nogueira:** Doutor em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Docente do curso de Design e Filosofia e professor colaborador do programa de Pós-Graduação Stricto Sensu: Mestrado e Doutorado em Psicologia da UCDB. Desenvolve trabalhos de Ensino, Pesquisa e Extensão no Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI/UCDB). Vem atuando em projetos com os povos Kaiowá e Guarani no estado de Mato Grosso do Sul. Desenvolve trabalhos de pesquisa que discutem a questão da identidade cultural e tem se dedicado a pesquisar sobre a cultura material de povos originários, a partir do Etnodesign. **E-mail:** [josefsarmiento@gmail.com](mailto:josefsarmiento@gmail.com), **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-5956-5602>

**Leandro Skowronski:** Engenheiro Agrônomo, com Mestrado em Fitotecnia. Professor do curso de graduação em Agronomia Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), e integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI/UCDB). No NEPPI, vem desenvolvendo trabalhos de ensino, pesquisa e extensão com os povos Kaiowá e Guarani do estado de Mato Grosso do Sul, nas temáticas da agroecologia e meio ambiente. **E-mail:** [lsk@ucdb.br](mailto:lsk@ucdb.br), **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-7725-0700>

**Lenir Gomes Ximenes:** Doutora em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI/UCDB). **E-mail:** [lenir\\_gximenes@hotmail.com](mailto:lenir_gximenes@hotmail.com), **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0003-1374-2997>

Recebido em 20 de fevereiro de 2020

Aprovado para publicação em 6 de abril de 2020



escritos  
indígenas





# Trajetórias de uma estudante Iny(Karajá): narrativa de acesso e permanência no curso superior

Vanessa Hätxu de Moura Karajá<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v20i41.638>

Pertenço ao povo indígena Iny, “nós” é a forma com que nos autodenominamos. Mas somos mais conhecidos como Karajá. Segundo a cosmologia, o povo Iny viemos do Berahatxi Mahãdu, o povo do fundo das águas do Rio Araguaia; vivemos às margens dele, que se localiza nos estados de Goiás, Mato Grosso, Pará e Tocantins. Falamos a língua Iny rèbe, pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê. Atualmente, nas comunidades Iny, há um grande número de jovens, e eu particularmente pertença à Aldeia Lago Grande (não demarcada), em que a cidade mais próxima é o município de Santa Terezinha, MT. Muitos jovens Iny estão buscando se fortalecer e estão em busca de melhorias para suas comunidades. Ingressar nas universidades é um instrumento de luta e, ao mesmo tempo, de resistência!

E sigo compondo a resistência com o meu povo. No ano de 2014, decidi fazer o vestibular e consegui ser aprovada; foi a primeira vez que consegui ingressar em uma universidade, na Universidade Federal do Tocantins, no curso de Ciências Contábeis. Deixei com meus pais meu filho David Vinnycius Mahalani De Moura Karajá, com dois anos de idade, estudei um semestre, mas acabei desistindo do curso. Não me identifiquei com o curso e sentia muitas dificuldades nas disciplinas, não conseguia compreender quase nada, as disciplinas nas áreas de exatas são complexas e nós estudantes indígenas às vezes passamos por muita dificuldade.

Logo depois, em 2015, consegui ingressar novamente na universidade, mas desta vez na Universidade Federal de Goiás. Estudei dois semestres, mas engravidei nesse período; eu, que já tinha mais um filho, estava grávida de novo. Quando estava próximo de minha filha nascer, tranquei a faculdade e fui para aldeia, pois morava na Casa do Estudante da universidade e não era permitido estudantes

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil.

morarem com crianças na casa. Para nós, ter filhos é sinal de vida e muita alegria, muito diferente na concepção não indígena, já que pensam nos gastos financeiros, veem as crianças como atraso/problemas para seus pais.

Foi aí que eu pude perceber que viver na sociedade não indígena e estudar na universidade não é para qualquer um, e que estudantes mães/indígenas não se encaixam nesse sistema egoísta. Fui para a aldeia do meu companheiro, Leomar Wainnê Xerente, que também é estudante desta universidade (UFG). Fiquei um tempo na aldeia e já estava desistindo de continuar o curso, mas sou resistente; voltei para a universidade, mas deixei minha filha de apenas um ano na aldeia Mrâiwahã, TO.

Não foi fácil, eu estava amamentando a minha filha, Thayná Waiti Kuahiru Xerente. Quantas vezes chorei e ainda choro! Ser estudante, mãe e indígena não é nada fácil, mas somos persistentes, não sou a primeira nem a última estudante indígena a passar por isso. Esse é um dos desafios das Mulheres e Mães Indígenas, principalmente das mais pobres. Sou estudante indígena, assim como muitas(os) como eu, que sonham se formar em um curso superior, mas que se sacrificam de alguma forma com intuito de futuramente poder retribuir de alguma forma com sua comunidade.

Acredito que para nós, como estudantes/mães indígenas, este acesso à educação superior também é romper paradigmas. Quantas conseguem este acesso? “Ter filhos não é um obstáculo para a continuidade de seus estudos, muito pelo contrário, pois elas sentem orgulho em mostrar a eles o quanto é importante se qualificar e, dessa forma, lutar pelos seus direitos” (BERGAMASCHI; KURROSCHI, 2013).

A nossa permanência nesse espaço possui grandes desafios. Nossa decisão de sair da comunidade é algo difícil, pois nós indígenas somos muito ligados aos laços familiares e a palavra COMUNIDADE carrega significados fundamentais para as nossas vidas. Estamos ocupando a linha de frente nessa luta por uma educação de qualidade, acreditamos que, com nossa presença, surgirão, sim, transformações e mudanças para melhor.

Estou quase me formando no curso de Pedagogia, em breve voltarei para minha comunidade e quero retribuir com o trabalho e lutar por nossos direitos. Pois nós estudantes indígenas, depois de formados, nosso objetivo é retornar para nossas comunidades, para que juntos possamos lutar em busca de melhorias.

Afinal de contas, os indígenas formados nas universidades acumularam conhecimentos novos, que os capacitaram a uma visão crítica e transformadora, e ao retornarem para suas comunidades estarão sedentos de contribuir para as mudanças que precisam ser feitas pela comunidade para melhorar as condições de vidas das pessoas. (BANIWA; HOFFMANN; OLIVEIRA, 2010, p. 9)

Durante séculos, fomos excluídos da universidade. Por muito tempo, fomos e infelizmente somos até hoje vistos como incapazes, mas agora nas universidades estamos mostrando competência. Conforme Claudino (2013 *apud* BERGAMASCHI; KURROSCHI, 2013): “Agora, na universidade, deixamos de ser objeto, para ser sujeito da pesquisa”. Que nós não sejamos vistos como pessoas incapazes, queremos que a universidade seja espaço de diálogos e troca de conhecimentos, que ocorra uma verdadeira inclusão. Não queremos ser objeto de estudo! Desejamos compartilhar nossos saberes, nossa forma de bem viver, a nossa presença no espaço acadêmico nos faz refletir e querer inovar, criar novas formas de ver o mundo.

Os povos indígenas gostariam de compartilhar com o mundo, a partir da universidade, seus saberes, seus valores comunitários, suas cosmologias, suas visões de mundo e seus modos de ser, de viver e de estar no mundo, onde o bem viver coletivo é a prioridade. (BANIWA, 2014)

Nos últimos anos, avanços nas políticas públicas voltados ao Ensino Superior foram de extrema relevância para que fosse, sim, possível a presença de indígenas nas universidades. Vale ressaltar a importância da lei de cotas aprovadas em 2012. “Esta Lei estabelece a obrigatoriedade da reserva de vagas nas Universidades e Institutos Federais, combinando frequência à escola pública com renda e cor (etnia)” (BANIWA, 2014). Questões sobre ingresso e permanência são fundamentais para que nós indígenas consigamos acessar o Ensino Superior, já que durante muitos séculos fomos excluídos desse espaço.

[...] questões centrais: ingresso de estudantes indígenas (modelos de implantação da política e processos seletivos para ingresso) e questões relacionadas à permanência desses estudantes (programas de apoio financeiro e pedagógico, relação institucional com os estudantes, ações de acompanhamento e desafios institucionais na garantia da permanência). (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018)

O Ministério da Educação (MEC) instituiu em 2013 o Programa Bolsa Permanência (BRASIL, 2013), que possibilitou um aumento significativo de estu-

dantes indígenas e quilombolas nas universidades no país. Mas para a permanência de estudantes indígenas não basta só a Bolsa Permanência, a “permanência também se estabelece na medida em que se constituem relações de afetividade no processo de inserção no mundo acadêmico” (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018). Para permanência de estudantes indígenas nas universidades, auxílios financeiros não são o suficiente, e sim um conjunto de fatores que incluem uma aceitação e afetividade.

Por que me leva a escrever uma narrativa? Quantas narrativas indígenas ouvimos? Refletindo sobre isso, resolvi assim escrever, escrever o que sinto, o que penso. Anzadúa, em uma carta, relata a importância de escrever:

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta em mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. (ANZALDÚA, 2000, p. 232)

A escrita para nós é um grande desafio, pois somos de cultura da oralidade, mas temos sentido que escrever também faz parte das nossas lutas e das nossas conquistas. Escrevemos para que outras mulheres indígenas também possam se sentir estimuladas a ocupar esses espaços, para que também vejam como possibilidade de ser autoras de suas histórias em seus diferentes percursos. Concluo o trabalho com as seguintes indagações: o que é necessário para transformar o Currículo? Será que as políticas adotadas para a inclusão de estudantes indígenas estão sendo suficientes para permanência na universidade?

## REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, G. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-36, 1º sem. 2000.

BANIWA, G. A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. *Cadernos de Pensamento Crítico Latino-Americano*, n. 34, 2014. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2014/12/XXXVcadernopensamentocritico.pdf>

BANIWA, G. J. S.; HOFFMANN, M. B.; OLIVEIRA, J. C. *Olhares indígenas contemporâneos*. Brasília: Centro Indígena de Estudos e Pesquisas, 2010.

BERGAMASCHI, M. A.; DOEBBER, M. B.; BRITO, P. O. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 37-53, jan./abr. 2018. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3337>

BERGAMASCHI, M. A.; KURROSCHI, A. R. S. Estudantes indígenas no ensino superior: o programa de acesso e permanência na UFRGS. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 1-20, 2013. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Poled/article/viewFile/45654/28834>. Acesso em: 11 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria n. 389, de 9 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 12, 13 maio 2013.

#### **Sobre a autora:**

**Vanessa Hãtxu de Moura Karajá:** Estudante indígena do povo iny(Karajá), cursa Pedagogia na Universidade Federal de Goiás. **E-mail:** [vns.hatxu@gmail.com](mailto:vns.hatxu@gmail.com), **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-8304-2406>.

Recebido em 3 de julho de 2019.

Aprovado para publicação em 16 de setembro de 2019.

