

Tellus



UCDB

Universidade Católica Dom Bosco
Instituição Salesiana de Educação Superior

Chanceler

Pe. Ricardo Carlos

Reitor

Pe. José Marinoni

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Cristiano Marcelo Espinola Carvalho

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

ISSN Impresso 1519-9452

ISSN Eletrônico 2359-1943

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

CDD: Ed. 20 -- 980.41

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

Publicação do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI) da
Universidade Católica Dom Bosco

www.tellus.ucdb.br

Indexada em:

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

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

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

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

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

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

Tellus

ano 21
n. 45
maio/ago. 2021
p. 1-237

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

Direitos desta edição reservados à **Editadora UCDB**

Membro da Associação Brasileira das Editoras Universitárias (ABEU)

Editoração Eletrônica: Glauciene da Silva Lima; Nichole Beatriz Munaro da Silva

Gerente Editorial (Portal): Nichole Beatriz Munaro da Silva

Revisão: Os próprios autores

Capa: Foto produzida durante o batismo do milho-branco, uma atividade organizada pela escola junto aos rezadores seu Lídio e seu Florêncio, na TI Te'yí kue, em Caarapó.

Crédito da foto: Yan Leite Chaparro

Criação e arte final: José Francisco Sarmento Nogueira

Editora Responsável

Lenir Gomes Ximenes – NEPPI/UCDB

Comissão Editorial

Eva Maria Luiz Ferreira – NEPPI/UCDB

José Francisco Sarmento – NEPPI/UCDB

Leandro Skowronski – NEPPI/UCDB

Lenir Gomes Ximenes – NEPPI/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 – UFGC

Roque de Barros Laraia – UnB

Rosa Sebastiana Colman

Ruth Montserrat – UFRJ

Wilmar D'Angelis – UNICAMP

Pareceristas Ad Hoc

Andérbio Márcio Silva Martins – UFGD

Cássio Knapp – UFGD

Maxim Repeto – UFRR

Meire Adriana da Silva – UNIFAP

Tercio Jacques Fehlaer – Agraer

Victor Ferri Mauro – UFMS

Yan Leite Chaparro – UCDB



Editadora UCDB

Av. Tamandaré, 6.000 – Jardim Seminário

79117-900 – Campo Grande, MS

Tel.: (67) 3312-3373

www.ucdb.br/editora – editora@ucdb.br

Sumário

Editorial

Artigos

- Uma organização que atravessa dois mundos: aprofundamentos sobre o hibridismo da Educação Escolar Avá-Guarani 9
An organization that crosses two worlds: deepening the hybridity of Avá-Guarani schooling 9
Luis Fernando Moreira Silveira
Márcio Pascoal Cassandre
Wagner Roberto do Amaral
- Os peixes e o bem viver: reflexões na terra indígena Panambizinho do povo Kaiowá 37
Fish and living well: reflections in the Panambizinho indigenous land of the Kaiowá people 37
Wilson Moreira Silva
Anastácio Peralta
Maria Leda Vieira de Sousa
Laura Jane Gisloti
- Notas sobre desigualdad y progreso frente a la educación propia y el buen vivir 71
Notas sobre desigualdade e progresso contra educação própria e bom viver 71
Jazmín Nallely Arguelles Santiago
- Kairós e Chronos: sobre os tempos e a cosmologia Kaingang 87
Kairós and Chronos: about Kaingang times and cosmology 87
Rute Barbosa de Paula
Luci dos Santos Bernardi
Maria de Souza
- Realidade linguística de estudantes indígenas em uma universidade Amazônica 115
Linguistic reality of indigenous students at an Amazonian university 115
Denize de Souza Carneiro
Paula de Mattos Colares
Crislaine Castro de Sousa
- Ymyã-hu Nhandywa – o tempo do castanhal: temporalidades na vida Kagwahiva Tenharin 143
Ymyã-hu Nhandywa - the time of the chestnut: temporalities in life Kagwahiva Tenharin 143
Jordeanes do Nascimento Araújo
- Mulheres Kaingang e seu saber-fazer artesanal: a interrelação entre cosmologia e conhecimento 171
Kaingang Women and their-knowledge to do through handicraft: the interrelation between cosmology and knowledge 171
Eliana Piaia
Joseane Carine Wedig

Estudantes Tikuna em Manaus: entre o protagonismo na escola indígena e o silenciamento de identidades na escola não-indígena	193
<i>Tikuna students in Manaus: between protagonism in the indigenous school and the silence of identities in the non-indigenous school</i>	193
Jucinôra Venâncio de Souza Araújo	
Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel	
Altaci Corrêa Rubim	

Documentos

Coleção “Retomada Terena na Terra Indígena Buriti”: acervo de jornais (2000-2011) – CEDOC Antônio Brand	219
<i>Collection “Retomada Terena na Terra Indígena Buriti”: newspapers archive (2010-2011) – CEDOC Antônio Brand</i>	219
Lenir Gomes Ximenes	
Ana Luíza Benato e Silva	
Diego Augusto Martins	

Escritos Indígenas

Pés no chão	233
Fabio Turibo	
Guerreiras.....	235
Fabio Turibo	
História pra contar.....	237
Fabio Turibo	

Editorial

Prezados/as leitores/as,

Com o propósito de refletir acerca de temas oportunos e necessários aos povos indígenas, a Revista Tellus lança seu número 45.

A seção Artigos oportuniza a discussão sobre educação escolar avá-guarani, conhecimentos tradicionais dos Kaiowá, educação e povos indígenas no México, cosmologia Kaingang, panorama linguístico de estudantes indígenas na Amazônia, temporalidades na vida Kagwahiva Tenharin, artesanato produzido por mulheres Kaingang e o protagonismo de estudantes Tikuna.

A seção Documento traz a apresentação de uma coleção de jornais do Centro de Documentação Indígena Antônio Brand, do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI/UCDB), acerca das ações de Retomada dos Terena na Terra Indígena Buriti.

Aproveitamos a oportunidade para agradecer aos autores, leitores e avaliadores, sempre dispostos a contribuir com as discussões propostas na Tellus, e convidamos a comunidade acadêmica e os povos indígenas de modo geral, para enviarem suas contribuições às diversas seções da Revista.

Boa leitura!

Dra. Lenir Gomes Ximenes
Editora da Revista TELLUS



Artigos

Uma organização que atravessa dois mundos: aprofundamentos sobre o hibridismo da Educação Escolar Avá-Guarani

*An organization that crosses two worlds: deepening the
hybridity of Avá-Guarani schooling*

Luis Fernando Moreira Silveira¹

Márcio Pascoal Cassandre¹

Wagner Roberto do Amaral²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v21i45.710>

Resumo: Dentre as diversas organizações formais/burocráticas presentes nas sociedades modernas, há uma de extrema importância: a escola. No Brasil, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a educação escolar indígena é assumida como modalidade educativa, sendo a escola indígena formalmente reconhecida. A escola indígena é compreendida nesse trabalho pelo seu hibridismo que carrega o traço étnico de cada população nela implicada. Nesse sentido, acredita-se que encarar-la apenas nos aspectos burocráticos que a constitui não seja adequado. Por isso, ela poderia ser entendida como uma multiplicidade de processos entre estabilidade-instabilidade e desconstrução-construção. Este artigo tem como objetivo refletir sobre o hibridismo da educação escolar Avá-Guarani, propondo entender rupturas e aproximações com o conceito de burocracia. A pesquisa é de natureza qualitativa/interpretativista e o campo são as escolas Avá-Guarani do oeste do Paraná. Como principal resultado, afirma-se que a escola Avá-Guarani pode ser compreendida como local de aprendizagem, instrumento político pela luta da demarcação dos territórios indígenas, espaço afetivo e local de afirmação/ressignificação de conhecimentos. A escola como um espaço híbrido deve ser entendida para além da dicotomia conhecimento tradicional e não indígena.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; escola indígena; Avá-Guarani; organização híbrida; burocracia.

¹ Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil.

² Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil.

Abstract: Among the various formal / bureaucratic organizations present in modern societies, there is one of extreme importance: the school. In Brazil, with the National Education Guidelines and Bases Act of 1996, indigenous school education is assumed as an educational modality, and the indigenous school is formally recognized. The indigenous school is understood in this work by its hybridism that carries the ethnic trait of each population involved in it. In this sense, it is believed that looking at it only in the bureaucratic aspects that constitute it is not appropriate. Therefore, it could be understood as a multiplicity of processes between stability-instability and deconstruction-construction. This article aims to reflect on the hybridity of Avá-Guarani school education, proposing to understand ruptures and approximations with the concept of bureaucracy. The research is of a qualitative / interpretative nature and the field is the Avá-Guarani schools in western Paraná. As a main result, it is stated that the Avá-Guarani school can be understood as a place of learning, a political instrument for the struggle to demarcate indigenous territories, an affective space and a place for the affirmation / reframing of knowledge. The school as a hybrid space must be understood beyond the traditional and non-indigenous knowledge dichotomy.

Keywords: Indigenous School Education; indigenous school; Avá-Guarani; hybrid organization; bureaucracy.

1 INTRODUÇÃO

Na esfera dos estudos organizacionais, existe a caracterização de organizações como formais, ou seja, aquelas consideradas associações orientadas por objetivos determinados, racionalidade no estabelecimento de ações, utilitarismo como unidade de cálculo entre meios e fins, cujo objetivo é atender a um grupo ou coletividade humana (BOEHS, 2018).

Elas também são conhecidas como organizações burocráticas. Essa denominação surge por meio dos estudos de Max Weber sobre os modos de organização do trabalho no capitalismo. Etimologicamente, o termo se forma pela junção das palavras *bureau* (Francês) – escritório – *kratos* (grego) – poder. Sendo assim, a expressão burocracia pode ser entendida como o poder exercido em escritórios (NUNES, 2007 *apud* CASTRO, MEIRA; SILVA, 2014).

As organizações burocráticas são parte fundamental da vida em sociedade. Nascer, crescer, morrer e outras tantas atividades do dia a dia de um ser humano são permeadas por ao menos uma dessas organizações. Schein (1982) explica que o indivíduo é incapaz de satisfazer suas necessidades e desejos individualmente.

Para isso, é necessário que diversas atividades sejam coordenadas. Criar e manter organizações constitui pré-requisito para que um grupo de indivíduos seja capaz de atingir um objetivo em comum (SCHEIN, 1982).

Dentre as diversas organizações formais/burocráticas presentes na sociedade, uma desempenha papel central: a escola. Segundo Tragtenberg (2018), em uma sociedade culturalmente ocidentalizada, a estrutura burocrática torna-se princípio fundamental para a organização das instituições, sejam elas públicas ou privadas. A escola está inserida nesse contexto; seu objetivo e, portanto, a forma como é organizada estão ligados às bases da burocracia nascida no seio da produção capitalista.

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e as legislações específicas dispõem sobre diversas modalidades de ensino, dentre elas, a educação de jovens e adultos, a educação especial, a educação profissional e a educação escolar indígena.

Meliá (1989) argumenta que a educação escolar indígena é um produto híbrido do contato entre populações tradicionais e colonizadores. A própria composição da expressão “escola indígena” é formada pela junção de dois mundos, primeiramente o indígena (expressão genérica que abarca centenas de grupos étnicos no Brasil), em que a educação segue modelos tradicionais e a escola, que é uma organização fabricada e desenvolvida historicamente por sociedades não indígenas, marcada nos dois últimos séculos por influências e interesses capitalistas.

A aproximação entre pesquisador e a educação escolar indígena ocorreu por meio da pesquisa de campo para a obtenção do título de mestre em um programa de pós-graduação em Administração. Durante a coleta de dados, ele pôde presenciar, em alguma medida, o funcionamento de diversas escolas pertencentes a comunidades Avá-Guarani do oeste do Paraná.

Os Avá-Guarani consistem em uma parcialidade do povo Guarani, sendo parte do seu território tradicional compreendido no que hoje se caracteriza geograficamente como municípios pertencentes a região oeste do Paraná, como Foz do Iguaçu, Diamante do Oeste, Santa Helena, Terra Roxa e Guaíra, região de fronteira com o estado do Mato Grosso do Sul e o Paraguai.

O contato com a educação escolar Avá-Guarani possibilitou a percepção desse hibridismo apresentado por Meliá (1989). Além disso, foi possível perceber um movimento de ressignificação da burocracia escolar, em seus modos

de organização diários e nas formas do próprio entendimento do que significa escola.

Couto, Honorato e Silva (2019) entendem organizações como uma multiplicidade de processos ligados à história, o que configura uma possibilidade fluída de compreender a estabilidade-instabilidade e desconstrução-construção de espaços organizacionais, sem a pretensão de buscar um modelo universalista de descrição das organizações, respeitando a localidade e as características sócio-simbólicas de uma comunidade de indivíduos.

Seguindo Cavalcanti e Alcadipani (2013), essa compreensão sobre a realidade mutável das organizações, mais próxima de seu dia a dia não enfraquece os estudos do campo da Administração, mas auxilia em uma caminhada na contramão de modelos amplos, que, muitas vezes, não atentam a detalhes da construção organizacional.

Este artigo, portanto, tem como objetivo refletir como o hibridismo da educação escolar Avá-Guarani ocorre, propondo entender rompimentos e aproximações com o conceito de burocracia.

Nesse sentido, não se quer demarcar diferenças, como se a escola estivesse em um local de fronteira intransponível, mas partindo da concepção de Sahlin (1997) em que a cultura é caracterizada como a significação simbólica de um grupo. Essa significação muda com o passar do tempo, se combina com outras, apaga algumas questões enquanto fortalece outras.

O artigo é composto por seis partes para além desta introdução. Uma seção metodológica; em seguida, a apresentação sobre o modo de ser dos Avá-Guarani; posteriormente, um breve histórico sobre a educação escolar indígena; aspectos teóricos sobre a burocracia; a análise dos resultados e as considerações finais.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa qualitativa alinhada ao paradigma interpretativista (SACCOL, 2009). A coleta dos relatos apresentados neste artigo realizou-se durante a etapa em campo para a produção de uma dissertação. Para a coleta, foram utilizadas técnicas como a observação não participante e o registro escrito dos acontecimentos que levaram a *insights*. Durante toda inserção em campo, o pesquisador permaneceu de posse de um diário de campo, procurando registrar

os acontecimentos ocorridos. Em seguida, esses registros, que podem ser entendidos como registros de campo, foram transformados em uma narrativa única, denominada diário de campo. Esses diários foram criados nos dias que se seguiam à saída de campo.

Este artigo é uma análise prévia, apresentando acontecimentos, fatos e situações que ocorreram em diversas terras indígenas Avá-Guarani situadas na região oeste do Paraná. Esta pesquisa pode ser considerada uma pesquisa exploratória, pensando especificamente na realidade das escolas Avá-Guarani do oeste do Paraná.

A coleta se deu em três momentos distintos, cada um deles consistiu em uma ida à determinada região geográfica, dividindo as terras indígenas presentes no oeste do Paraná, de modo que o acesso às aldeias fosse facilitado. Entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 10 professores indígenas e 2 diretores não indígenas, como pode ser visto no quadro 1. Os profissionais faziam parte do quadro das escolas: Escola Estadual Indígena *Teko Nemoingo*, localizada na Tekoha Santa Rosa do Ocoy; Escola Estadual Indígena *Arandu Renda*, localizada na Tekoha Indígena Yva Renda; Escola Estadual Indígena *Teko Mbo E Guarani*, localizada na Tekoha Yv A Renda Pot; Escola Estadual Indígena *Araju Porã*, localizada na Tekoha Itamara e Escola Estadual Indígena *Kuaa Mbo*, localizada na Tekoha Anetete.

Quadro 1 – Relação de entrevistados

NOME	GÊNERO	ETNIA	CARGO	MICROREGIÃO
Taturi	F	Avá-Guarani	Professora de Guarani	Micro região 1
Poha Renda	M	Avá-Guarani	Professor de Ciências	Micro Região 2
Marangatu	M	Avá-Guarani	Professor de Guarani	Micro Região 2
Tajy Potã	M	Não indígena	Diretor	Micro Região 2
Porã	M	Avá-Guarani	Cacique e professor de guarani	Micro região 3
Yhovv	M	Avá-Guarani	Professor de Guarani	Micro região 3
Jevy	M	Avá-Guarani	Professor de Educação Física	Micro região 3
Mirim	M	Avá-Guarani	Professor de Educação Artística	Micro região 3
Korumbei	F	Avá-Guarani	Professora de Guarani	Micro região 3
Nhabeté	F	Avá-Guarani	Professora de Guarani	Micro região 3
Aty Miri	M	Avá-Guarani	Professor de Guarani	Micro região 3
Araguju	F	Não indígena	Diretora	Micro região 3

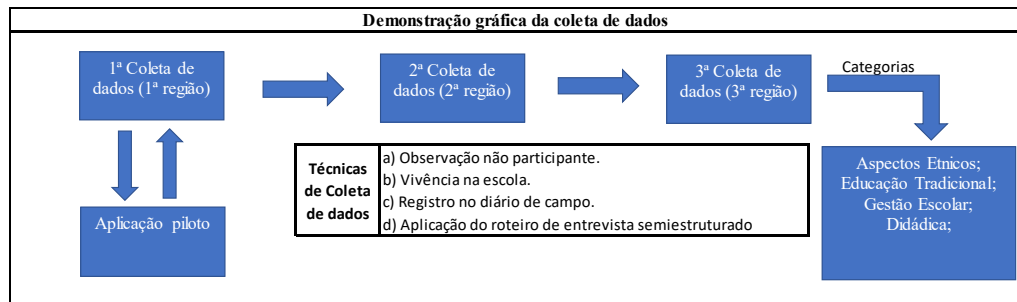
Fonte: elaborado pelos autores.

Roteiros de entrevista semiestruturados foram utilizados com o intuito de compreender o dia a dia da escola, do ponto de vista pedagógico e administrativo, associado ao objetivo da pesquisa.

Buscou-se estruturar durante a análise, parágrafos com excertos retirados de entrevistas, observações dos ambientes escolares, diálogos durante as visitas à casa de reza³. Neste artigo, a intenção é alocar informações relativas ao entendimento do que é escola para os Avá-Guarani, deixando para futuros escritos relações específicas ou provocações que possam levar a outras possibilidades teóricas.

Para aplicação dos roteiros de entrevista um primeiro contato foi necessário, para testar o tempo médio de entrevistas (importante, pois havia pouco tempo para a coleta de dados), possíveis ambiguidades e vocabulário adequado. Isso foi feito no dia inicial da primeira entrada em campo. Não houve nenhum prejuízo e poucos ajustes ocorreram. Em seguida, a coleta dos dados foi feita, usando como base um roteiro com vinte e quatro perguntas-chave, que poderiam incorrer em questionamentos secundários.

Figura 1 – Demonstração gráfica da coleta de dados



Fonte: elaborado pelos autores.

São categorias teóricas do trabalho a escola indígena, seus aspectos étnicos, sua gestão, a didática empregada e os aspectos tradicionais da educação Avá-Guarani, para que a análise pudesse se realizar. A pesquisa consiste em um processo comparativo entre os aspectos da burocracia weberiana, que serão apresentados em seção posterior e os aspectos encontrados no campo. Além

³ A casa de reza, em guarani, *opy* é o local em que tradicionalmente os processos de ensino-aprendizagem ocorrem. É o local em que se aprende o *nhandereko* (modo de ser dos Avá-Guarani).

disso, ela está devidamente autorizada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), conforme Autorização de Ingresso em Terra Indígena n. 40/AAEP/PRES/2018 processo 08620.003941/2018-47.

Para compreender a análise, faz-se necessário a apresentação de como os Avá-Guarani entendem seus modos de ser e pertencer, uma breve explicação sobre o que é escola indígena e abreviada conceituação sobre burocracia, temática já mais desenvolvida na área de Administração.

3 OS AVÁ-GUARANI NO OESTE DO PARANÁ

No que hoje é compreendido como o território brasileiro, muito antes da colonização portuguesa, povos originários já haviam desenvolvido sistemas econômicos, artes, religiões, bem como noções de um território ao qual assimilavam sua origem (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

Um desses povos é o Guarani que, historicamente, tem vivido na Bolívia, Paraguai, Argentina e Brasil, inclusive no que hoje é o Estado do Paraná com datação arqueológica mais antiga de cerca de 80 d.C. (BORGES, 2011).

Os Guarani que, segundo Carvalho (2013), ocupam, tradicionalmente, desde tempos imemoriais, as bacias dos Rios Paraguai, Paraná, Uruguai e seus afluentes, ou seja, a grande Bacia do Prata. Antes de 1500, época marcada pelas grandes navegações espanholas e portuguesas, os Guarani já formavam um conjunto de povos com a mesma origem e idioma, além disso, mantinham uma estrutura histórica e social focada na memória dos anciãos (FUNAI, 2016)

O território Guarani é denominado *tekoha*, o lugar físico, o espaço geográfico onde os Guarani são o que são, onde se movem e onde existem (FUNAI, 2016). O pertencimento a um território específico, no caso dos Guarani, é um dos fatores que delimitam a existência e o pertencimento a esse grupo. É possível identificar um modo de ser que os caracteriza como grupo. Esse modo de ser se denomina *ñande reko*.

Segundo Meliá (1981), ao pesquisar os escritos coloniais que descreveram os Guarani no século XIV, XV e XVI, é possível compreender que havia um modo ser, uma espécie de tradição que os mais velhos passavam para os mais novos como sendo o modo correto de ser, de pertencer à comunidade Guarani.

Meliá (1981) demonstra que a expressão *ñande reko* pode ser traduzida para o português como “nosso modo de ser”, frisando que o termo não se restringe ao seu significado literal. Outro termo importante quando se trata do modo de ser dos Guarani é *teko* que significa “ser, estado de vida, condição, hábito”.

Um ponto importante para compreender esse modo de viver Guarani reside na importância da fala e no conteúdo das palavras. Essa relação é sagrada, portanto, tem expressão religiosa para eles. Meliá (1989) explica que, para os Guarani, tudo é palavra, portanto, a palavra explica a vida e a vida está na palavra. Quando um Guarani nasce, é uma palavra que vive, que se põe de pé, o *ava ñe’ë* (ava: homem, pessoa Guarani; ñe’ë: palavra que se confunde com alma) ou fala, linguagem, que define identidade na comunicação verbal (ALMEIDA; MURA, 2003).

A palavra sagrada se denomina *nhembo’e*, significa algo como aprendizado, aprender com o ritual. Esse aprendizado se dá no dia a dia, contudo, há um local específico em que o Guarani aprende por meio de histórias, danças cerimônias e orações. É na *opy* (casa de reza), onde a palavra sagrada é proferida e repassada aos mais jovens (MELIÁ, 1989).

A religião tem papel fundamental na visão de mundo dos Guarani, até mesmo quando se pensa nos processos de migração. Há um conceito central na crença Guarani denominado “a terra sem mal”. Dessa ideia surge toda a cosmovisão desse povo.

A condução dos Guarani até a terra sem males é uma tarefa encarregada aos *chamoy*, que devem reproduzir rituais religiosos, regras de vida que conduzam esses sujeitos ao encontro desse lugar mítico, em que a abundância jamais falta e a terra pode se confundir com o paraíso (CLASTRES, 1978).

É possível notar que esta seção trata do povo Guarani. No entanto, durante todo o trabalho, tratou-se dos Avá-Guarani, que são uma parcialidade do povo Guarani, sendo as outras três presentes em território nacional: *kaiowá*, *mbya* e *ñandéva*. Embora cada etnia se proclame por um nome, a base histórica, linguística e cosmológica de ambas é a mesma, apresentando pequenas variações.

Na próxima seção, apresenta-se um breve entendimento sobre a educação escolar indígena no Brasil.

4 ASPECTOS SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

É importante que se pense em dois conceitos para entender o atual panorama da educação escolar indígena. Primeiramente, a educação Guarani tradicional, que tem base oral, acontece entre familiares, no fazer cotidiano, na organização do trabalho, dentro das casas de reza, por meio de histórias, lendas e cerimônias (PACKER, 2013).

Outro conceito é o de educação escolar indígena, direito adquirido a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Em seus artigos 231 e 232, reconhece aos povos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, cabendo à União demarcá-las, protegê-las e fazer respeitar todos os seus bens, bem como o direito dos indígenas, suas comunidades e organizações como partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (BRASIL, 1998).

Pensar em uma educação escolar Guarani hoje significa não produzir uma escola para o indígena, ou seja, uma escola pensada pelos agentes públicos, sem a participação da comunidade, e que não contempla as realidades e necessidades dessas comunidades. Na verdade, deve-se buscar uma escola pensada pelas comunidades indígenas, construída conjuntamente por representantes do poder público.

O contato com os povos indígenas fez com que os colonizadores portugueses também impusessem o contato com constructos da sociedade europeia como escolas, hospitais, empregos e salários (MELIÁ; TEMPLE, 2004). Não se pode desvincular o processo de tomada de território dos povos indígenas de algum processo de formatação do conhecimento.

Tommasino (2003) explica que a escola foi uma imposição dos colonizadores com intuito de “domesticação” político-religiosa-cultural. Portanto, um processo violento não só fisicamente, pelo fato de muitas aldeias terem sido destruídas no processo, mas ideológica em uma tentativa de torná-los catequizados e preparados para o trabalho.

A construção do conceito da escola indígena se deu historicamente pelo esforço e luta desses povos, principalmente a partir dos anos 1990. Segundo

Santos e Lima (2014), diversos grupos indígenas na década de 1970 passaram a participar da luta em promoção de mudanças sobre como o Estado brasileiro lidava com a educação escolar dessas populações.

Santos e Lima (2014) explicam que, a partir do engajamento desses grupos indígenas, várias conquistas foram aos poucos sendo alcançadas. Primeiramente, o Ministério da Educação (MEC) passa a assumir a responsabilidade pela política da Educação Escolar Indígena no Brasil, que até o início da década de 1990 era de responsabilidade da FUNAI. Isso levou a criação da Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas (CGAEI), em 1991, responsável pela elaboração e publicação de regras, diretrizes e conteúdos próprios para essa escola, extinta em 2019 pelo governo federal.

A educação escolar indígena no Brasil, portanto, deve ter caráter diferenciado, intercultural, bilíngue e pode ser organizada a partir de territórios etnoeducacionais (PARANÁ, 2012). Segundo a legislação nacional, o projeto político-pedagógico das escolas indígenas deve ser construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas. Deve, com isso, integrar os projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas, contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades (BRASIL, 2012).

Além disso, os projetos políticos-pedagógicos dessas escolas devem ser elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa – lideranças, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, e com os próprios estudantes de todos os níveis e modalidades da educação escolar indígena – contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da sociedade civil (BRASIL, 2012). Dessa forma, a escola indígena deve ser entendida como um movimento político coletivo, criado a partir da interação das comunidades indígenas e dos gestores da política pública de educação estatal. Esse diálogo deve ter como foco o desenvolvimento de um sistema de gestão escolar que possibilite uma pedagogia própria, alinhada ao modo de ser dos Guarani.

No Brasil, a educação escolar indígena é uma realidade que recebe suporte legal e é discutida entre diferentes povos indígenas e agentes não indígenas de

diversas áreas (antropólogos, linguistas, educadores, indigenistas) com ela envolvidos, muito embora, na prática, esse modo de organizar a educação passe por sérias dificuldades estruturais (CIARAMELLO; VESTENA, 2013).

Não há uma fórmula capaz de ser reproduzida para o estabelecimento da educação escolar indígena, nem mesmo para gestão e organização da mesma, mas que fatores importantes para a composição dessas formas de organizar são o contexto histórico do povo indígena a qual se refere, com a realidade do lugar e das relações com a sociedade não indígena, com as políticas de implementação e gestão, entre outros (CIARAMELLO; VESTENA, 2013).

Pensar a escola Guarani significa pensar o modo de ser dos Guarani. Se a escola produz reflexões sobre a condição desses povos, sobre sua história, o valor da terra, dos antepassados e das lutas de resistência, então, uma instituição que não seria para os indígenas, mas dos indígenas, feita por eles e com eles. Pensar o território na escola significa entender as diversas problemáticas geradas pelas incursões colonizadoras a esses povos, ao mesmo tempo em que se pode pensar coletivamente em formas de retomada, de resistência e de gestão desses territórios.

Por outro lado, pensar a escola Guarani também significa incluir no cotidiano das escolas signos, conhecimentos e práticas que são externos à cultura dessa etnia. A escola, como visto anteriormente, é uma fronteira, um espaço em que se pode viver em duas realidades distintas. Essas características da escola indígena favorecem o surgimento de novos conhecimentos e a apropriação de outros que podem ser de grande utilidade para essas populações.

Segundo Ciaramello (2005), a educação escolar indígena continua um sonho, muitas escolas ainda são “para índios” e não escolas indígenas. Nos últimos anos, os professores indígenas, a exemplo do que ocorre em muitas outras escolas do país, vêm insistentemente afirmando a necessidade de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as novas demandas de seus povos. Esses professores reivindicam a construção de novas propostas curriculares para suas escolas, em substituição daqueles modelos de educação que, ao longo da história, lhes vêm sendo impostos, já que tais modelos nunca corresponderam aos seus interesses políticos e às pedagogias de suas culturas (BRASIL, 1998).

A escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam, hoje os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola. Agora, nós índios, estamos começando a discutir a questão. (FERREIRA *apud* FREIRE, 2004, p. 28).

Observando a formação da escola pública no Brasil, é possível verificar a presença de aspectos oriundos da burocracia. A escola regular assemelha-se à fábrica, apresenta hierarquia rígida, os alunos têm hora de entrada e saída, as aulas são divididas, assim como acontece na divisão do trabalho. Se a escola indígena, como já se observou anteriormente, na concepção de Meliá (1989) é movimento híbrido entre a escola (invenção europeia) e o Guarani, que tem sua educação tradicional baseada na oralidade e no cotidiano das famílias na casa de reza), pode ser que se encontrem diversas características que não pertencem aos Avá-Guarani em suas escolas.

Pensar em uma escola amarrada ao que é considerado ser Avá-Guarani não é um caminho assertivo. Como explica Tassinari (2001), a escola é um local híbrido, em que novos conceitos são assimilados e ressignificados, portanto há que se ter um misto entre o étnico e o externo, entre o conhecimento milenar e o convencionalmente escolar. Por isso, dinâmicas aparentemente opostas como uma criança indígena inserida em uma dinâmica de sala de aula, a burocracia presente na legislação e a flexibilidade de tempos, horários e espaços, a casa de reza, a oralidade e a escrita podem se relacionar, produzindo um espaço que instigue os sujeitos para as lutas de seus direitos e de sua condição enquanto indígenas.

Ou seja, a escola pode ser um lugar de resistência, em que a cultura local encontra força para se opor à cultura dominante por meio da ressignificação. Esse processo, explicado por Sahlins (1997), demonstra que a cultura não termina, não se encerra e, por isso, se ressignifica. Nesse sentido, a presença da escola nos territórios tradicionais não consiste em desmonte do que é ser indígena, mas em uma apropriação de uma estrutura estrangeira por cada povo originário.

Conforme deliberação do Plano Nacional de Educação (2001-2010), a educação escolar indígena no Brasil deve ser estadualizada, possibilitando maior articulação entre níveis e modalidades de ensino nas escolas indígenas. No Paraná, essa

modalidade de ensino foi reconhecida e estadualizada por meio da Deliberação 006/2002 do Conselho Estadual de Educação que dispõe sobre criação e funcionamento da Escola Indígena, autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da educação básica no Estado do Paraná, tornando a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) a mantenedora das escolas estaduais indígenas no estado.

5 ASPECTOS TEÓRICOS SOBRE BUROCRACIA

Weber (1991) associa a burocracia ao nascimento do estado moderno e ao surgimento e expansão do capitalismo como forma de arranjo econômico das sociedades, cuja ênfase se encontra na maximização da eficiência para obtenção do lucro. Para tanto, o foco desse modelo de organização estaria voltado a assegurar a continuidade das instituições, tornando seu governo menos pessoal, mais racional, focando em objetivos e no princípio da eficiência.

É a forma mais racional do exercício de dominação, porque nela se alcança o máximo de rendimento em virtude de precisão, continuidade e disciplina, rigor, confiabilidade, intensidade e extensibilidade dos serviços, aplicabilidade formalmente universal a todas as espécies de tarefas. Toda a nossa vida cotidiana está encaixada nesse quadro. (WEBER, 1991, p. 145).

Observando a obra de Weber (1991) pode-se dizer que as principais características da burocracia são: caráter legal de normas e regulamentos, todos os regulamentos devem ser aprovados pela legislação do território a que pertencem; caráter formal das comunicações, que deve ser feita de forma escrita, utilizando canal oficial; caráter racional, para buscar a eficiência; divisão de trabalho, para garantir velocidade de produção; impessoalidade nas relações, significando que as pessoas devem formatar-se segundo o cargo e que a prerrogativa é sempre do cargo e não das pessoas; hierarquia de autoridade, em que todos sabem a quem responder e obedecer; rotina e procedimentos padronizados, ou seja, todos os processos internos devem ser estruturados de forma que qualquer um possa fazê-lo, a capacidade das pessoas torna-se limitada quanto maior a padronização; competência técnica e meritocracia, as promoções, contratações e demissões são feitas por meio de critérios objetivos de desempenho; especialização da administração, em que há gestores profissionais à frente das organizações em detrimento de outras formas de chefia como a carismática; profissionalização

dos participantes, que devem ser assalariados e completa previsibilidade do funcionamento, como um sistema fechado em que é possível controlar todas as variáveis que envolvem a organização por meio da racionalidade.

A educação escolar, segundo Melo Júnior (2010), sendo pública ou privada, é considerada um serviço destinado à parcela da população, com objetivos específicos sujeitas às características da burocracia. Melo Júnior (2010) diz que a educação escolar objetiva atender as demandas da sociedade moderna, que exige a divisão do trabalho e a especialização do trabalhador. Portanto, a educação escolar pode ser considerada como uma organização burocrática.

A educação escolar molda-se à necessidade de gerar mão de obra para o trabalho, hierarquiza as relações sociais nas organizações por meio dos diplomas. Há uma disputa instaurada, em que os sujeitos são levados a profissionalização, aqueles com maior titulação terminam por ocupar cargos elevados nas estruturas organizacionais. A obtenção dos diplomas ocorre pelo reconhecimento do aprendizado técnico/científico em detrimento a outros, como o senso comum, por exemplo (MELO JÚNIOR, 2010).

A educação escolar indígena, por sua vez, está inserida em um contexto específico como sugere Meliá (1989). Ela carrega consigo aspectos da educação escolar inserida no contexto moderno da burocracia ao mesmo tempo em que carrega consigo aspectos étnicos da população que a compõe. Por isso Tassinari (2001) considera a escola um espaço híbrido.

Para Tassinari (2001), a escola indígena é um espaço de encontro entre dois mundos em que se têm a confluência de dois modos de saber e conhecer. De um lado encontra-se o modo de conhecer baseado no conhecimento e tradição ocidental, de outro a tradição indígena. É por isso que Tassinari (2001, p. 47) afirma “[...] ser fértil, considerá-la, teoricamente, como fronteira”, o que poderá ser extremamente útil para compreender melhor seu funcionamento, suas dificuldades e os impasses provocados pelas propostas de “educação diferenciada”.

Rosa (2011) comenta que Barth (1969) entende como “fronteiras” as características étnicas de um povo, essas características demarcam quem pertence a determinado grupo. Tassinari (2001) afirma que, enquanto fronteira a escola indígena não é uma instituição totalmente alheia, contudo também não está completamente inserida na cultura indígena da comunidade a qual pertence.

Ao observar a legislação própria que rege os fundamentos da escola indígena, é possível perceber que a escola é vista como um lugar em que há uma ação de demarcar o que é pertencer à determinada etnia indígena, ao mesmo tempo em que ensina o que está além dessa cultura. Portanto, não se pode pensar na escola Avá-Guarani como uma fronteira que sumariamente exclui e segmenta, mas em algo que apresenta fluidez. Nas palavras de Tassinari (2001, p. 50): “Ela é como uma porta aberta para outras tradições de conhecimentos, por onde entram novidades que são usadas e compreendidas de formas variadas”.

Por isso, é importante analisar de forma mais profunda como a educação escolar Avá-Guarani é produzida. Entender seus rompimentos, aquilo que é tradicional e aquilo que é importado, os novos significados para as características históricas do modelo burocrático podem colaborar para que modos específicos de se fazer escola sejam incentivados.

Não se pode, no entanto, dizer que a escola demarca essas diferenças. Na verdade, ela une em algo novo. Este algo novo não deixa de ser Avá-Guarani, ao contrário, pois potencializa a resistência cultural desse povo. Ou seja, a mudança e adaptação não podem ser vistas como a homogeneização e a morte das culturas tradicionais, mas como pontos de resistência em que toda a sua história é mantida viva, junto com aspectos como a língua, os símbolos, a religião, dentre outros.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O objetivo deste artigo consistiu em refletir como o hibridismo da educação escolar Avá-Guarani ocorre, propondo entender rompimentos e aproximações com o conceito de burocracia. Nesse sentido, o conceito de educação escolar indígena, assim como o da concepção de escola não estão dados e podem ser ressignificados com o passar do tempo pela experiência daqueles que convivem naquele espaço (COUTO; HORONATO; SILVA, 2019).

A escola para os Avá-Guarani é entendida para além da relação ensino-aprendizagem. A escola é um local de segurança. Nas palavras de uma professora indígena entrevistada, “[...] a escola ajuda pela demarcação. Quando abre uma escola é difícil de tirar a gente da terra” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Em outro momento, três professores indígenas, durante uma discussão, disseram: “É muito difícil estudar fora da aldeia. Eu mesmo, repeti muitos anos. O professor não

tem paciência, o pessoal branco⁴ maltrata a gente, bate na gente” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

A escola, portanto, oferece certa segurança jurídica em casos específicos em que o Ministério Público determinou a construção de escolas em terras indígenas não demarcadas, no entanto a maioria dos estudantes Avá-Guarani são atendidos pelas escolas públicas não indígenas. Ela também oferece segurança pessoal aos indígenas, já que mantém as crianças que, muitas vezes, não sabem falar o português, próximas de seus pais. Protege a criança do assédio dos colegas de sala e até mesmo garante sua integridade física.

Pode-se dizer que a escola, originalmente pensada como uma instituição para a formação profissional, é resignificada primeiramente em uma instituição de acolhimento. Ela também representa uma extensão das famílias às crianças. Nas palavras de um jovem professor Avá-Guarani: “[...] *aqui a gente cuida bem das nossas crianças, o pai e a mãe vêm quando precisa, a gente conversa com os pais, eles ajudam. Quando a criança está meio doentinha, a gente leva para a casa de rezar*” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

A escola Avá-Guarani é, portanto, um local de afeto em que os professores podem cuidar das crianças de perto. Muitos entrevistados mostraram-se preocupados com a quantidade de jovens que tem recorrido ao suicídio. Muitos relataram que a falta de perspectiva para o futuro, a dificuldade em estudar e arranjar emprego e a violência praticada por parte da população não indígena em relação aos Avá-Guarani, constituem motivos cada vez mais contundentes para a elevação no número de casos de suicídio entre a população jovem.

A religiosidade tradicional é outro aspecto presente na escola. O *chamoy*⁵ é de suma importância. Ele representa a ancestralidade de um povo, sua medicina, religião, rituais, danças, conhecimentos, lutas. Nas palavras de um diretor não indígena: “[...] *o chamoy vem à escola quando quer, estamos sempre abertos para ele. Não tem como pensar em escola indígena sem a presença dele aqui*” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

⁴ É o modo como alguns Avá-Guarani se referem aos não indígenas, de modo geral.

⁵ Consiste no ancião, pode ser entendido como avô. É o detentor do conhecimento cultural do povo e, muitas vezes, é o rezador/curandeiro da aldeia.

Por isso, a escola Avá-Guarani carrega um aspecto cosmológico com ela. A presença do *chamoy* é a afirmação milenar de uma história que não pode deixar de existir. Há uma intersecção entre a religião tradicional e a escola, tendo em vista os aspectos que caracterizam e afirmam a identidade e a cosmologia Guarani.

Pensando nos aspectos burocráticos que rondam a escola quanto ao caráter legal de normas e regulamentos (WEBER, 1991), é possível dizer que, em grande parte, a organização está em conformidade com o que se espera legalmente. No entanto, para os indígenas, isso é visto como problema. Falas como:

Deveríamos ter um calendário só nosso.

[...] a coordenadora que cuida dessa parte da papelada, é muita coisa que temos que mandar para a Secretaria de Estado da Educação-PR (SEED-PR).

Não podemos fazer tudo o que queremos, tudo precisa de autorização, até para levar as crianças para a casa de reza. Bom, a gente leva elas mesmo assim, às vezes dá um jeito, faz fora do horário de aula, traz o chamoy aqui, pedimos para os pais irem juntos. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Além disso, é perceptível o descontentamento com a obrigatoriedade da comemoração de certas datas. Por exemplo, o “descobrimento” do Brasil, para eles significou mais de quinhentos anos de violência simbólica e material. Nesse sentido, há o abandono dessas datas e a busca por dar maior visibilidade à datas históricas que realcem a luta e a cultura Avá-Guarani.

Destaca-se pelos estudos bibliográficos realizados e a relação com os sujeitos pesquisados, que a resistência histórica Avá-Guarani se efetiva pela sua significativa tradição oral (MELIÁ, 1989). Geralmente, quando eles se reúnem na casa de reza, sob a presença de *chamoy* e do cacique, naquele ambiente sagrado discutem, deliberam e tomam decisões. Um processo amplo, místico de certa forma, pautado pela religiosidade de todos. O próprio Avá-Guarani se entende como uma palavra manifestada pelos deuses. Outra questão importante é que geralmente os mais velhos não sabem ler e escrever, restringem-se à fala. Portanto, confiar na formalidade da comunicação na escola não é de todo positivo para eles, que estão inseridos em uma lógica de sociedade com forte tradição oral.

Existem duas formas distintas de comunicação, a primeira é interna; percorre a direção, professores indígenas, alunos e comunidade, que é oral, em alguns momentos escrita, coisas que eles preferem evitar, como dito por um professor

“Meu negócio é conversar, falar guarani, ensinar as palavras, escrever já não é muito comigo”. Por outro lado, há a comunicação oficial com órgãos governamentais formalmente estabelecidos, cuja forma utilizada é a escrita, nos preceitos da burocracia weberiana (WEBER, 1991). Nesse aspecto, um funcionário não indígena na escola pode ajudar, nas palavras de um diretor

Eu entendo o lado deles, mas aqui eu tenho que fazer o meio de campo, sou um funcionário do estado. A gente tem que se virar, fazer uma escola que seja do jeito deles, mas ao mesmo tempo atentar para as regras e processos da SEED-PR. Dificulta um pouco, mas não tem o que fazer. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Outro ponto importante é a busca pela formação de profissionais que saibam lidar com a papelada e os processos que dependem da escrita. Na fala de um cacique que também é professor *“[...] precisamos de enfermeiros, de médicos, professores e advogados indígenas. A gente precisa que o jovem conheça a linguagem do não indígena para que a gente consiga lutar. Como vamos lutar se não sabemos o que eles estão falando e fazendo”.*

Quanto à racionalidade da divisão do trabalho e a impessoalidade nas relações (WEBER, 1991), pode-se dizer que a escola Avá-Guarani é difusa. Primeiramente, para poder exercer cargos em escolas indígenas do Paraná, é preciso que se tenha assinatura do cacique em afirmativa. Essa regra, do ponto de vista não indígena, pessoaliza as relações dentro da escola, pois entraria em cena as relações afetivas e preferências entre os membros da aldeia. No entanto, culturalmente, a escolha pelo diretor não é vista dessa forma, sendo inclusive caracterizada como uma vitória, já que o cacique, representando a comunidade, escolhe quem está apto para exercer a função de professor e de direção da escola.

Idealiza-se que todos os cargos da escola sejam Avá-Guarani com formação, no entanto a realidade não é essa, como explica um professor:

Seria bom se todos fossem Guarani, não sei se é possível, acho que vai demorar muitos anos se acontecer. Não é que não pode ter gente não indígena na escola, mas seria bom se mais de nós pudéssemos trabalhar na escola. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Um diretor complementa *“Eu estou aqui de passagem, eles precisam ocupar esse espaço”* (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

A escola está na comunidade, então, ocorre que os professores, muitas vezes, ensinam seus parentes mais novos, isso gera confiança, já que os pais acreditam que os filhos serão bem tratados na escola por essa proximidade. Além disso, a escola representa a subsistência de algumas famílias, porque garante alimentação para as crianças, proveniente dos programas estaduais de alimentação escolar e também provê salários para os professores. Saber falar o Guarani para os anos iniciais de ensino é fundamental. Sem isso, o processo educativo das crianças é bastante prejudicado.

Em relação à hierarquia da autoridade (WEBER, 1991), ocorre a centralidade da gestão da escola no cargo de diretor(a). No entanto, a autoridade a que se referem sempre os indígenas é do cacique apoiado pela comunidade. Todos os entrevistados asseguraram que os professores têm autonomia para exercerem suas funções, que eles são respeitados, que o cacique ajuda no que é preciso e que a comunidade está sempre presente. No entanto, a comunidade aparece muitas vezes nas falas dos entrevistados. Essa comunidade é mais evidente quando observamos o papel do pai e da mãe, sempre indo à escola e fazendo parte de seu cotidiano.

Quanto às rotinas padronizadas (WEBER, 1991), é possível dividir em dois momentos: as atividades administrativas e as atividades educativas. As atividades administrativas seguem as normas e procedimentos vigentes em lei, já as estratégias educativas são mais livres, os professores têm maior autonomia para avaliações, aplicação de métodos de ensino.

Essa divisão pode ser explicada por algumas questões. Primeiro porque as atividades administrativas são costumeiramente conduzidas por não indígenas, acostumados à estrutura da SEED-PR. No entanto, os agentes educacionais podem ser indígenas contratados via Processo Seletivo Simplificado (PSS), questão que ainda não é uma realidade tão comum.

Ao longo do trabalho de campo, observamos que nas escolas Avá-Guarani os alunos têm maior liberdade de trânsito, conversam entre si e aparentam maior liberdade, diferentemente das escolas não indígenas em que, costumeiramente, há regras de silêncio e atenção voltada ao professor. Além disso, ocorrem adaptações. Nem todos os materiais são garantidos pelo MEC, já que diversos professores alegaram que falta material didático.

Alguns professores relataram práticas para o ensino das disciplinas. Um professor de ciências relatou o uso de arco e flecha para ensinar distâncias e a metragem. O professor de artes disse que ensina às crianças a produção de pigmentos naturais, os desenhos tradicionais e a pintura do corpo para abordar sobre cores. Um outro relato é o do professor de educação física que, além do futebol e de esportes não indígenas, procura inserir as brincadeiras, o arco e a flecha e a corrida com troncos aos alunos.

Embora os Avá-Guarani tenham relatado que preferem a fala à escrita, uma das professoras informou que o ensino da gramática guarani é uma estratégia para que os mais jovens não esqueçam a linguagem e não passem a utilizar apenas o português. A maioria dos materiais didáticos são próprios, elaborados pelos próprios professores.

A semana cultural também é algo significativo nos relatos, servindo como uma celebração para a comunidade e também uma oportunidade de abrir a aldeia para os não indígenas, a fim de que preconceitos sejam desmistificados. Nessa semana são realizadas atividades dentro e fora das terras indígenas com o objetivo de apresentar a cultura dos Avá-Guarani.

Além disso, “malabarismos” orçamentários são necessários, não no sentido de irregularidades, mas no sentido de manter a escola funcionando bem, já que o orçamento não é suficiente para tudo que se deseja fazer. É preciso “dar um jeito”, contar com o Ministério Público que em alguns momentos, por meio de judicialização tem exigido que o Estado do Paraná arque com reformas necessárias, estar associado a instituições como as universidades públicas da região que possam colaborar não apenas financeiramente, mas em relação a apoio institucional, auxiliando na divulgação de sua realidade.

Existem regiões, no entanto, que o apoio não indígena é inexistente, segundo relatos de diretores os quais se apresentaram coagidos, com medo de ataques por parte de fazendeiros, demonstrando a generalizada falta de apoio institucional de prefeituras e órgãos do governo. Atualmente existem seis escolas Avá-Guarani bilíngues no oeste do Paraná para alfabetização das crianças e para a sua escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental. Nenhuma delas possui ensino médio ou anos finais do ensino fundamental.

Os entrevistados disseram que não há acompanhamento para desenvolvimento de carreiras por parte do Estado do Paraná desde o ano de 2011, ou seja,

o estado atualmente não fornece cursos de formação continuada para atender as necessidades gerais das escolas Avá-Guarani do Paraná e seus professores indígenas e não indígenas. Além disso, há precariedade nos contratos de trabalho dos profissionais que atuam nas escolas estaduais indígenas do Paraná uma vez que todos eles estão vinculados a regimes de Processo Seletivo Simplificado (PSS) com contratos temporários, exceto os diretores dessas unidades.

O item profissionalização dos participantes está relacionado com o anterior (WEBER, 1991). Existe um plano de carreiras vigorando no Paraná, o que ocorre é que a formação de professores para lidar com a realidade da aldeia é deficitária, em que inexistem os cargos específicos de diretor, pedagogo, professor e agentes educacionais indígenas. Muitos cargos ainda são ocupados por não indígenas, muitos deles sem conhecimento de aspectos fundamentais sobre a cultura Guarani, destacando ainda que nenhuma escola estadual indígena no oeste do Estado possui diretor com pertencimento Avá-Guarani.

Evidencia-se pelas falas dos entrevistados que a escola Avá-Guarani é vista como instituição de importância central para a aldeia. Ela funciona como um “porto seguro”. A escola oferece ao jovem Avá-Guarani conhecimentos tradicionais, ao mesmo tempo em que oferece conhecimentos produzidos e socializados vindos por universos não indígenas. Ela se encontra na confluência entre dois mundos e é por esse espaço que os Avá-Guarani podem acessar os mundos não indígenas de forma segura. É por ela que eles poderão acessar à universidade, formando os profissionais necessários para o cuidado com a aldeia, corroborando com as ideias de Tassinari (2001).

As ideias de isolamento num extremo ou aculturação em outro não devem ser aplicadas, e o exemplo disso é a escola. Nela, o que vale são os significados e como os Avá-Guarani lidam com eles. Uma parte deles é mantida, outra é modificada, adentram-se novos significados que eles aprendem a exercer e entender.

Novidades como a emergência de cacicas (mulheres que assumem a liderança nas aldeias), tipos musicais como o rap começam a ser usados para retratar a realidade na aldeia, novos cultos cristãos que associam a dança e a tradição aos ensinamentos bíblicos, uso de câmeras fotográficas e filmadoras para registrar a vida e a linguagem são algumas das possibilidades que encontramos durante as visitas em cada terra indígena. Evidencia-se pela pesquisa de campo nas escolas

Avá-Guarani o que Tassinari (2001) defende como fronteiras fluidas, que permitem a troca e a resignificação de conceitos.

Portanto a escola pode ser entendida como um local de preservação e resignificação em que diversos conhecimentos estão em contato, produzindo novas ideias, usos de ferramentas tecnológicas, em consonância com o que descreve Sahlins (1997) sobre a resistência de culturas locais contra a globalização e a internacionalização. A escola Avá-Guarani é rica em possibilidades nesse sentido.

Após comparar o que se espera de uma escola com o que pode ser diferente em uma realidade indígena específica, como no caso dos Avá-Guarani, conclui-se que tentar separar o que é indígena e o que é não indígena, nesse movimento de construção vivido durante a coleta de dados, na escola, é algo profundamente desafiador. A escola torna-se um constructo histórico próprio desse grupo étnico ao se apropriar desse espaço e assumir os riscos de resignificá-lo. É preciso entender que os Avá-Guarani têm desenvolvido estratégias para sua sobrevivência e que parte desse desenvolvimento perpassa por assimilar conteúdos e formas que não são originais, na medida em que conseguem resignificá-los.

Resignificar, no entanto, não consiste em abandonar ou deixar de ser. A apropriação é uma estratégia de fortalecimento. Quando os Avá-Guarani assumem a escola como um espaço seu, o estão fazendo integralmente. Não interessa apenas o que é indígena, mas o que foi apreendido da convivência com o não indígena.

Durante as entrevistas, eram muito comuns falas como “[...] *o professor da nossa escola tem que ser indígena, mas precisa estudar, aprender coisas novas para nos ajudar*” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). “*Eu acho que um dia todos serão indígenas na escola, eu estou acabando meu curso em ciências biológicas, tem uns se formando em administração, medicina*” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018), “*Hoje em dia não dá mais para você ficar só com o que é tradicional, a gente precisa de coisa nova, mas não pode esquecer nossa cultura, tem que manter*” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Essas falas centralizam o papel da escola Avá-Guarani, os novos conhecimentos não são para esquecer os antigos, mas para aprender a lidar com o não indígena. Uma liderança relatou “[...] *o branco escreve as coisas em leis, nós temos que ter alguém que entende disso, se não como vamos demarcar terras?*” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018). Em outro momento, um professor indicou a importância da tecnologia dizendo:

[...] olha os celulares, a internet, hoje tem tudo. Tem como filmar, tirar foto, colocar nossas histórias para as pessoas verem, isso é importante, nós mudamos, não somos mais os índios de antigamente quando os brancos invadiram nossas terras. (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Portanto, a escola toma um papel político pela luta de demarcação e nas estratégias de sobrevivência dos povos Avá-Guarani. Ela ainda é uma ferramenta para o mercado de trabalho, no entanto ela também se presta a manter a memória, a língua e a oralidade. Os professores podem modificar as aulas, contar aos alunos as dificuldades que os mais velhos sofreram, podem ensinar danças tradicionais, manter o idioma materno vivo. A escola pode levar os jovens a acessar a universidade a se formarem. Embora pareça um processo individual e de certa forma esperado, essa ascensão ao ensino superior e o contato com conhecimentos não tradicionais é fruto de uma preocupação coletiva pela manutenção do *ñande reko* dos Avá-Guarani.

A conclusão a que se chega é a de que a escola indígena, enquanto um espaço híbrido, deve ser entendida para além da dicotomia conhecimento tradicional e conhecimentos escolares não indígenas, integrando o aspecto político e o afetivo. A escola Avá-Guarani se constitui como um local de preparação para as lutas que essas populações enfrentarão localmente e nacionalmente, ao mesmo tempo em que asseguram melhor qualidade de vida para as crianças e os jovens.]

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar Avá-Guarani evidencia o hibridismo, propondo entender rompimentos, aproximações e ressignificações em relação à escola tradicional. Pode-se dizer que o hibridismo verificado nas escolas Avá-Guarani do oeste do Paraná oferece a possibilidade de uma ressignificação do que pode ser entendido por escola, para além de seus aspectos burocráticos e de seu objetivo de formação profissional.

Nesse sentido, verificou-se que educação escolar indígena realmente tem caráter diferenciado, bilíngue, intercultural e com especificidades étnicas, isso não é produzido totalmente pela via da racionalidade burocrática. Evidente que há um desejo e um planejamento das lideranças Avá-Guarani acerca da escola indígena, todavia, esse entendimento sobre a escola e como deve ser pode ocorrer

de forma mais fluída, no dia a dia da organização, em que os sujeitos envolvidos dão direcionamento de acordo com a realidade que se apresenta.

Há mais problemas estruturais que pedagógicos nessas escolas, não há livros, estruturas estão fragilizadas, banheiros precários, falta material didático próprio para a realidade linguística Avá-Guarani. Em relação à responsabilidade governamental há descaso. Nesse sentido, ainda há dificuldade para se pensar a escola indígena mais profundamente. Existem etapas que se misturam, pensar em uma escola que rompa com a burocracia é algo difícil de se fazer, no entanto se entende possível buscar a via da ressignificação, como os Avá-Guarani e os demais povos originários adaptaram a burocracia a seu favor.

Compreender o que é ser Avá-Guarani está para além disso, uma etnografia talvez ajudasse no entendimento de mais aspectos étnicos presentes nas organizações de tais espaços educativos. Conviver com o dia a dia da escola poderia ser um indicativo para futuras pesquisas.

Pensar uma gestão escolar Avá-Guarani é algo que exige árdua investigação, já que esse é um termo também importado, como se poderia exercer uma gestão indígena da escola indígena? Seria possível criar uma nova expressão “gestão indígena” de modo análogo à “escola indígena”? Essas são duas provocações que poderiam aproximar a área da Administração de populações tradicionais.

Por fim, pode-se dizer que este artigo atingiu seu objetivo. As escolas Avá-Guarani ajudam na compreensão de uma organização cosmologicamente construída, que está para além do simbólico ou do religioso, ela conclama a pensar na possibilidade de uma organização que reafirme origens, trabalha com aspectos tradicionais e das memórias de resistência ao mesmo tempo em que ajuda um povo a se projetar para o futuro.

Também pode ajudar no entendimento do papel do administrador, seja ele um profissional indígena ou não indígena. Qual é ele? Servir ao capital, gerando lucro aos acionistas de grandes organizações? Um profissional indígena a frente de uma escola indígena provavelmente caminharia para outros objetivos, essa poderia ser uma modalidade do trabalho do administrador, tornando-o mais rico em possibilidades de ação, ampliando e diversificando a relação entre administrador, gestão e resultados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D.; MURA, F. *Guarani Kaiowa e Nandeva*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2003.

BARTH, F. *Ethnic Groups and Boundaries: the social organization of culture difference*. Bergen / Oslo: Universitetsforlaget. London: George Allen & Unwin, 1969. P. 9- 38.

BOEHS, C. G. E. (2018). Para além dos limites da organização formal como objeto: a discussão de referências renegadas. *Farol: Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 5, n. 13, p. 592-637, 2018.

BORGES, P. H. P. Terra e memória: os territórios Guarani no Oeste do Paraná. *Perspectiva Geográfica*, Marechal Cândido Rondon, v. 6, n. 7, p. 1-17, 2011.

BRASIL. *Resolução n. 5*, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF, 1998.

CARVALHO, M. L. B. D. *Das terras dos índios a índios sem terras, o Estado e os Guarani do Oco'y: violência, silêncio e luta*. 2013. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2013.

CASTRO, S. P. N.; MEIRA, J. N. G.; SILVA, M. A. Burocracia e educação: análise da implantação do par em Pirapora/MG. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 5, n. 2, p. 135-55, 2014.

CAVALCANTI, M. F. R.; ALCADIPANI, R. Organizações como processos e Teoria Ator-Rede: a contribuição de John Law para os estudos organizacionais. *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 556-68, 2013.

CIARAMELLO, P. R. *Educação Escolar Indígena: um olhar desde a Pedagogia*. 2005. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2005.

CIARAMELLO, P.; VESTENA, C. L. B. *Povos Indígenas: movimentos, educação e territorialidade*. In: JORNADA LATINO-AMERICANA DE HISTÓRIA, TRABALHO E MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCACIONAIS, 1., 11 abr. 2013, Foz do Iguaçu. *Anais [...]*. Foz do Iguaçu: Unioeste, 2013.

CLASTRES, H. *Terra sem mal: o profetismo tupi-guarani*. São Paulo: Brasiliense, 1978.

COUTO, F. F.; HONORATO, B. E. F.; SILVA, E. R. Organizações outras: diálogos entre a Teoria da Prática e a Abordagem Decolonial de Dussel. *Revista de Administração Contemporânea*, Maringá, v. 23, n. 2, p. 249-67, 2019.

FREIRE, J. R. B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: CARVALHO, F. L. (Org.). *Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. p. 11-31

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍndIO [FUNAI]. História e cultura guarani. *Funai*, [s.l.], 2016. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/ascom/1947-historia-e-cultura-guarani>. Acesso em: 1 maio 2018.

MELIÀ, B. Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. In: EMIRI, L.; MONSERRAT, R. (Org.). *A conquista da escrita*. São Paulo: Iluminuras, 1989.

MELIÀ, B. El “modo de ser” guaraní en la primera documentación jesuítica (1594-1639). *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 24, p. 1-24, 1981.

MELIÀ, B.; TEMPLE, D. *El don, la venganza y otras formas de economía guaraní*. Asunción del Paraguay: CEPAG, 2004.

MELO JÚNIOR, A. C. Burocracia e educação: uma análise a partir de Max Weber. *Pensamento Plural*, Pelotas, v. 6, p. 147-64, 2010.

OLIVEIRA, J. P. O. F.; FREIRE, C. A. R. *A presença indígena na formação do Brasil*. UNESCO, 2006

PACKER, I. *Violações dos direitos humanos e territoriais dos Guarani no Oeste do Paraná (1946-1988): subsídios para a Comissão Nacional da Verdade*. [S.l.]: CTI, 2013.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Relatório sobre o estabelecimento de ensino escolar indígena no âmbito da educação básica*. Curitiba: SED, 2012.

ROSA, H. P. *Memória e oralidade compoem a História da escola da aldeia Guarani*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE, 1., Florianópolis, SC, 2011. *Anais [...]*. Florianópolis: UDESC, 2011. Disponível em: <http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/stpi/paper/view/370/292>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SACCOL, A. Z. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. *Revista de Administração da UFSM*, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 250-69, 2009.

SAHLINS, M. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (parte I e II). *Revista Mana*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1-2, p. 103-50, 1997.

SANTOS, J. P.; LIMA, M. N. M. Educação escolar indígena: trajetórias históricas e momento atual no Brasil e na Bahia. *Pontos de Interrogação*, Alagoinhas, v. 4, n. 2, p. 147-60, 2014.

SCHEIN, E. H. *Psicología de la Organización*. Hoboken: Prentice-Hall International, 1982.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A. L. S.; FERREIRA, M. K. L. (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 45-70.

TOMMASINO, K. A educação escolar indígena no Paraná. *Mediações: Revista de Ciências Sociais*, Londrina, v. 8, n. 1, p. 71-98, 2003.

TRAGTENBERG, M. A escola como organização complexa. *Educação & sociedade*, Campinas, v. 39, n. 14, 2018.

WEBER, M. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília, DF: EdUnb; Lua Nova, 1991.

Sobre os autores:

Luis Fernando Moreira Silveira: Mestre e Graduado em Administração pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atualmente é professor de Gestão Mercadológica da Faculdade Eficaz. Atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Escolar Indígena, Avá-Guarani, Interculturalidade, Organização Híbrida, Gestão Específica. **E-mail:** luisfmsmoreira@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-7644-9515>

Márcio Pascoal Cassandre: Pós-doutor em *Learning, Innovation and Sustainability in Organisations* pela Aarhus University, Copenhagen. Doutor em Administração pela Universidade Positivo, com período sanduíche pela University of Helsinki. Mestre em Administração pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Marketing pelo Instituto de Ciências Sociais do Paraná (ICSP); e

em Responsabilidade Social e Organizações do Terceiro Setor pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Graduado em Administração pela UNESPAR. Professor adjunto no departamento de Administração da UEM, ministrando disciplina na área de Gestão de Pessoas, e no programa de pós-graduação em Administração. Líder do tema Conhecimento e Aprendizagem da divisão acadêmica Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho (GPR) na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD). Avaliador do Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (MEC-INEP). **E-mail:** mcassandre@hotmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-9415-4315>

Wagner Roberto do Amaral: Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Graduado em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atualmente, é professor associado do departamento de Serviço Social e docente pesquisador do programa de pós-graduação em Serviço Social e Política Social da UEL. Atualmente, é membro da Comissão Universidade para os Índios (CUIA) da UEL e do Paraná. Docente no Programa Iniciativa para Erradicação do Racismo na Educação Superior, coordenada pela Universidad Nacional Três de Febrero (UNTREF). **E-mail:** wramaral2011@hotmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-8555-5915>

Recebido em: 20/06/2020

Aprovado para publicação: 24/05/2021

Os peixes e o bem viver: reflexões na terra indígena Panambizinho do povo Kaiowá

Fish and living well: reflections in the Panambizinho indigenous land of the Kaiowá people

Wilson Moreira Silva¹

Anastácio Peralta¹

Maria Leda Vieira de Sousa¹

Laura Jane Gislotti¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v21i45.679>

Resumo: Este trabalho teve como finalidade um diálogo com a intenção de compartilhamento de saberes com a comunidade Kaiowá, da Terra Indígena de Panambizinho, Mato Grosso do Sul, no intuito de investigar a relação desse povo com os seres aquáticos denominados peixes, além de olhar para os acontecimentos históricos da piscicultura na comunidade, à fim de coletivamente trabalhar a importância das economias e a soberania alimentar deste grupo indígena. Como metodologia utilizamos a pesquisa qualitativa através da observação participante, turnê guiada e entrevistas não-estruturadas. Todas/os interlocutoras/es relataram a dificuldade de se pescar nos córregos e rios da região devido à diminuição do território tradicional. Os peixes mais apontados como benéficos para o consumo foram: piau, jundiá e dourado. Para crianças o consumo de traíra dourado, pacu e piranha não é indicado. Para as mulheres gestantes é indicado o consumo do muçum, por facilitar o parto. De acordo com os mestres tradicionais, a piscicultura não é uma prática tradicional Kaiowá, no entanto pode ser discutida visando a soberania alimentar da comunidade. Este estudo, pretende contribuir com informações acerca dos conhecimentos tradicionais do povo Kaiowá que poderão ser aproveitados na construção da melhoria das relações dos seres humanos com os peixes, com a mãe terra, com os demais seres vivos e com as economias referentes ao bem viver.

Palavras-chave: conhecimento tradicional; conservação da biodiversidade; etnoictiologia; Kaiowá.

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

Abstract: This work is aimed at dialogue and sharing knowledge with the Kaiowá community, of the Indigenous Land of Panambizinho, Mato Grosso do Sul, in order to investigate the relationship of these peoples with aquatic beings, specifically fish, in addition to looking at the historical events of fish farming in the community, in order to collectively work on the importance of economies and food sovereignty of this indigenous group. As our methodology we use qualitative research through participant observation, guided tours and unstructured interviews. All interlocutors reported the difficulty of fishing in the streams and rivers in the region due to the decrease in traditional territory. The fish most pointed out as beneficial for consumption were: piau, jundiá and dorado. For children the consumption of traíra dourado, pacu and piranha is not recommended. For pregnant women, the consumption of muçum is indicated, as it facilitates delivery. According to the traditional masters, fish farming is not a traditional Kaiowá practice, however it can be discussed with a view to the food sovereignty of the community. This study intends to contribute with information about the traditional knowledge of the Kaiowá peoples that can be used in the construction of the improvement of human beings' relations with fish, with mother earth, with other living beings and with savings related to good living.

Keywords: traditional knowledge; conservation of biodiversity; Ethnoichthyology; Kaiowá.

1 REFLEXÕES INICIAIS

Os povos Guarani são falantes da língua guarani pertencentes ao tronco linguístico tupi-guarani com variações étnico-culturais dialetais e entre si. No Brasil encontram-se subdivididos em três povos: Guarani Ñandeva, Guarani Mby'a e Guarani Kaiowá. Esta pesquisa se refere aos Guarani Kaiowá, segundo maior grupo indígena do Brasil, precariamente territorializados no sudoeste do estado de Mato Grosso do Sul, os quais se autodenominam Kaiowá.

O território tradicionalmente ocupado pelos Kaiowá, no Sul o estado do Mato Grosso do Sul, situava-se ao norte até os rios Apa (município de Bela Vista e Dourados) e, ao sul, até a Serra de Maracaju, chegando a uma extensão de leste a oeste de aproximadamente 100 km, em ambos os lados da Serra de Amambai, abrangendo uma extensão de terra de aproximadamente 40 mil km² entre a fronteira Brasil-Paraguai (MELIÀ; GRÜNBERG; GRÜNBERG, 1976). No entanto, as comunidades pertencentes a esse grupo étnico tiveram seus territórios bastante reduzidos ocupando atualmente pequenas áreas situadas em uma faixa de terra de cerca de 150 quilômetros de cada lado da região de fronteira do Brasil com o Paraguai (neste

país são denominados Pãi Tavyterã) (PEREIRA; MOTA, 2012). Essa brutal redução de território foi estimada em 300 mil hectares, segundo Benatti (2004).

Esse povo ocupou esse amplo espaço de acordo com a disponibilidade de locais com riquezas naturais consideradas apropriadas. Assim, preferiam estabelecer suas aldeias em áreas próximas a cursos de água e à mata. Além disso, o local deveria ser livre de doenças, de ameaças sobrenaturais e era desejável que fosse próximo a parentelas aliadas (PEREIRA, 2010). Tradicionalmente são agricultores de floresta tropical, praticam a caça como principal fonte de proteína e a pesca e a coleta como atividades secundárias. Contudo, o território onde habitam se encontra extremamente reduzido e empobrecido devido a degradação ambiental ocasionada pelo manejo inadequado das riquezas naturais de seu entorno e das disputas territoriais decorrente do agronegócio imperante na região (REGO; BRAND; DA COSTA, 2010).

A Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) e outros estudiosos da população, estimam a população Kaiowá sendo superior a 50 mil indivíduos em 2016 (PEREIRA, 2016). Esta população está distribuída em oito reservas, além de quatorze terras indígenas, totalizando 22 áreas indígenas em uma área total de 182,97 km². No entanto, desde o final da década de 1990, o número de áreas vem se ampliando gradativamente. Isto tem ocorrido a partir da reorganização de comunidades que passaram a reivindicar e exigir a demarcação de terras tradicionais expropriadas pela ocupação da agricultura e da pecuária (BENITES T., 2014; PEREIRA, 2016).

Assim, atualmente a maior parte dos Kaiowá vive em condição de reserva, as quais foram criadas no início do século XX, entre os anos de 1915 a 1928, pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI): Reserva Indígena de Dourados, Aldeia Limão Verde, Caarapó, Taquapery, Aldeia Porto Lindo, Sessoró, Amambaí e Pirajuí (CAVALCANTE, 2014). Essas Reservas tinham como objetivo abrigar os indígenas que estavam sendo expulsos de seus territórios étnicos ancestrais por projetos de colonização. Esses lugares fizeram parte de um ideário civilizatório de ocupação dos espaços vazios do interior brasileiro desconsiderando a grande presença indígena nessa região (PEREIRA, 2007; PEREIRA; MOTA, 2012; MOTA, 2015).

A ausência de planejamento na ocupação das áreas agrícolas no Mato Grosso do Sul proveniente dessa política que desconsidera o direito dos povos

originários trouxe consequências desastrosas ao meio, impactando brutalmente na vegetação nativa e promovendo grandes desequilíbrios nos ecossistemas locais. Diante dessas ações, houveram severas mudanças de paisagens levando a desestruturações produtivas, fragilizando a segurança alimentar e nutricional das aldeias (PEREIRA, 2007).

Desse modo, os problemas enfrentados pelos Kaiowá estão intrinsecamente relacionados à perda de parte significativa do território tradicional, às limitações nas reservas indígenas, à degradação ambiental das áreas ocupadas e, por conseguinte, à necessidade de viabilizar a maior parte da economia fora da aldeia, já que no território tradicional a biodiversidade encontra-se substancialmente reduzida. Contudo, estas confirmações não são suficientes para revelar a complexa realidade vivenciada, representando, apenas, os sinais mais emergentes e evidentes de um processo histórico profundamente desfavorável e contrário à manutenção do modelo cultural destas sociedades (VIETTA, 1998a; 1998b).

Ainda assim, desde a década de 1980 os Kaiowá lutam para retomar suas terras, ou seja, recuperar seus territórios tradicionais, que foram sendo roubados no decorrer da história devido ao avanço avassalador do processo de colonização do Estado. No entanto, este processo tem implicado no extermínio da mata nativa para implantação de monoculturas e pecuária gerando um processo de limitação, tanto geográfica quanto cultural, dos Kaiowá no Mato Grosso do Sul, que seguem resistindo e avançando na busca do retorno do bem viver (BRAND, 2003; SALLES; VALÉRIO FILHO; FLORENZANO, 2016).

2 CONHECIMENTO TRADICIONAL, PEIXES E SOBERANIA ALIMENTAR

Conviver com o saber indígena é a preocupação de uma nova consciência humana baseada no respeito mútuo entre as culturas. Este reconhecimento faz parte das preocupações em acordos internacionais para o fortalecimento das comunidades e das culturas indígenas. Ao mesmo tempo, uma parte importante da humanidade, que desconfia do desenvolvimento tecnológico, busca nas formas e nos saberes tradicionais de vivência dos povos indígenas conhecimentos e saberes construídos a partir de outras visões de mundo (MUÑOZ, 2003).

É fato que parte significativa dos desafios que os povos indígenas do Brasil enfrentam hoje tem sua origem na imposição do modelo ocidental de

desenvolvimento altamente excludente, concentrador e aniquilador da natureza. A perda dos territórios e a destruição das riquezas naturais, mediante a imposição do monocultivo, comprometeu as bases da economia indígena destruindo progressivamente os sistemas de auto sustentação e instaurando, dessa forma, um processo ininterrupto de empobrecimento nessas comunidades (BRAND, 2001).

Os conhecimentos ou saberes tradicionais produzidos e compartilhados por comunidades locais, indígenas ou não, incluem, certamente, as técnicas de manejo de riquezas naturais, conhecimentos sobre ecossistemas, sobre relações bióticas e abióticas (SANTILLI, 2002); mas incluem, especialmente, o místico, o mágico, o ritual e enfim, o simbólico. Assim, fazem parte do saber indígena diferentes estratégias e atitudes como as de saber cuidar da natureza, a qual é tarefa não somente humana, mas que compete, também, aos “donos” dos animais e das plantas, que se ocupam de vigiar para que nada se altere na ordem natural da vida no planeta Terra (MUÑOZ, 2003; GALLOIS, 2004).

Esses conhecimentos são construídos a partir da dinâmica da reciprocidade, portanto não tem como objetivo dominar e explorar as riquezas naturais na perspectiva visualizada pelo não indígena, mas sim, compreender cada vez melhor a relação e os processos de comunicação entre as diversas realidades. Assim, a característica principal dos conhecimentos ou saberes tradicionais não é sua antiguidade ou seu conteúdo, mas a forma como estes são construídos, reproduzidos e atualizados, sendo um processo coletivo e acumulativo visualizado no cotidiano dessas populações. Desta forma, o tradicional diz respeito mais à forma específica de sua construção do que ao conteúdo. Nesse sentido, o que faz um grupo social ser caracterizado como tradicional é seu modo de vida baseado nas relações que estabelece com os outros, incluindo nesses outros os outros seres humanos, a natureza e o sobrenatural (GALLOIS, 2005; CUNHA, 1999; 2012).

Desta forma, compartilhar saberes entre a ciência ocidental e o conhecimento de comunidades tradicionais indígenas e não indígenas sobre o meio ambiente é uma área da Ciência que vem chamando atenção dos interessados na construção do conhecimento universal. Neste contexto, a Etnobiologia surge a partir do campo da sociolinguística e da antropologia cognitiva (particularmente da Etnociência), se definindo como um campo de pesquisa multidisciplinar, que investiga as diversas percepções culturais da relação humano/natureza. Ao

relacionar as diferentes formas em que o conhecimento sobre o mundo natural está organizado, a Etnobiologia oferece um tipo de relativismo pelo qual é possível reconhecer outros modelos de apropriação da natureza não necessariamente baseados no racionalismo e pragmatismo da ciência vigente branca, masculina e ocidental (BANDEIRA, 2001). De maneira não menos importante, a Etnobiologia também atua como mediadora entre as diferentes culturas ao assumir seu papel como componente dedicado à compreensão e respeito mútuo entre os povos (POSEY, 1987).

A vertente da Etnobiologia a ser tratada neste estudo denomina-se Etnoictiologia, que segundo Posey (1987), se propõe a estudar a inserção dos peixes em uma dada cultura. Segundo Marques (1995), esta ciência busca compreender o fenômeno da interação entre os seres humanos e os peixes, perpassando aspectos tanto cognitivos quanto comportamentais.

De modo consequente, a Etnoictiologia passou a ser vista como sendo uma ferramenta bastante proveitosa no estudo das mudanças ambientais provocadas por fatores antropogênicos, como o desaparecimento de espécies de peixes, diminuição dos estoques pesqueiros e introdução de espécies exóticas ou alóctones em determinados ambientes (SILVANO, 2001; PAIOLA; TOMANIK, 2002; MOURÃO; NORDI, 2006).

Para além disso, a Etnoictiologia também tem contribuído para que práticas de manejo e ações conservacionistas sejam baseadas na realidade social na qual a comunidade está inserida, visando manter a diversidade biológica e cultural (MOURÃO; NORDI, 2002). Neste sentido, essa pesquisa somou esforços para se unir aos demais trabalhos da área de Etnobiologia focados em uma perspectiva da “Etnobiologia da ação”, ou “Etnobiologia socialmente situada”, ou “Etnobiologia engajada”, conforme defende o etnobiólogo Flávio Bezerra Barros (TOMCHINSKY *et al.*, 2019).

Portanto, este trabalho tem a seguinte finalidade: a reflexão acerca dos conhecimentos e percepções que a comunidade Kaiowá da Terra Indígena Panambizinho, da cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul, possuem sobre os peixes e sobre a piscicultura. É uma análise, sob o ponto de vista sustentável, com a intenção de realizar um diálogo com a comunidade a fim de discutir sobre qual o interesse destes sobre sua cultura e os ensinamentos adquiridos através

de seus pais e avós sobre o pescado, sua forma de pesca, suas armas, o manejo dos peixes e sobre a soberania alimentar nesta comunidade.

3 CAMINHOS DA PESQUISA

3.1 Terra Indígena Panambizinho – a borboleta pequena

Panambizinho significa “borboletinha” sendo uma expressão híbrida que mescla a palavra na língua kaiowá *Panambi*, cujo significado é borboleta, com o diminutivo “-zinho”, do português, de forma que nos relatos de origem, foram os não indígenas que deram esse nome para a comunidade. Originalmente o rezador Pa’i Chiquito teria chamado o lugar de *Yvya Kandire* (Terra esplêndida, Terra Perfeita). Em outros documentos, a área que deu início a Panambizinho consta como Aldeia Pa’i Chiquito (CHAMORRO, 2017).

Esta Terra Indígena está encravada no espaço territorial tradicional dos Kaiowá, denominado *Ka’aguyrusu*, que significa Mato Grosso. Na geografia dos Kaiowá procedentes dessa região, o termo refere-se à área compreendida entre o Rio Brillhante, córrego Panambi, córrego Hũ e córrego Laranja Doce (VIETTA, 2007).

Atualmente, 334 pessoas residem em Panambizinho, segundo a Secretária Especial de Saúde Indígena (SESAI). Esses dados foram fornecidos pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), com base no Sistema de Informações sobre Atenção à Saúde Indígena (SIASI) da SESAI. A área demarcada para a população de Panambizinho é de 1.272.80 hectares, explicitando-se assim o problema de superpopulação, com uma média de 19.89 hab./km² (CAVALCANTE, 2014).

Essa área tem sua origem histórica intrinsecamente relacionada com a aldeia Panambi, localizada no município de Douradina. Antes da chegada da colonização, esses territórios constituíam um só, onde as famílias tinham livremente espaço para circulação, de forma que a divisão dessas aldeias foi resultado da implantação da colonização federal e seus desdobramentos (VIETTA, 1997; CHAMORRO, 2017).

O rezador Pa’i Chiquito teve uma atuação primordial e histórica nesse processo de resistência, mantendo o seu grupo unido para enfrentar a forte pressão por parte dos colonos para que deixassem a região, onde permaneceram por cinquenta anos, em 60 hectares de terra. Desta forma, neste momento, Panambizinho foi uma das menores áreas ocupadas por uma comunidade Kaiowá

(MACIEL, 2006). No entanto, no ano de 2001 a comunidade ocupou um dos lotes vizinho, pressionando o Estado a demarcar suas terras. A homologação ocorreu finalmente em 2004 (MACIEL, 2006; CHAMORRO, 2017).

Contudo, apesar do processo violento aos quais foram submetidos em sua existência e identidade, essa aldeia é considerada uma das mais tradicionais, na qual, até pouco tempo realizava-se ainda a cerimônia de iniciação dos meninos, o *Kunumipepy*. Essas particularidades da aldeia Panambizinho são bem evidenciadas no trabalho de Vietta (2011) onde mostra que:

A atual constituição da aldeia começa a ser delineada no final da década de 1940, através de rearranjos, envolvendo a dispersão e a aglutinação de grupos familiares, em consequência da implantação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados- CAND. Em Panambizinho, os dois *nãnderu* mantêm o seu status em detrimento ao do capitão, muitos dos rituais contam com a participação da maior parte da população e são realizados regularmente na *ogajekutu*, casa tradicional, aliás, uma das poucas existentes nas áreas Kaiowá e Guarani, no Estado. [...] Estes aspectos, certamente, estão ligados ao prestígio pessoal dos *ñanderu*, contudo, outros elementos marcam a distinção desta aldeia. A manutenção, ainda que de uma pequena parte do território tradicional está ligada à figura de Pa'i Chiquito, chefe de família extensa que aglutina em torno de si outros grupos familiares. Através de seu prestígio, Chiquito garante a permanência de muitos deles na região. Tal aspecto representa um diferenciador na história recente dos Kaiowá e Guarani no Mato Grosso do Sul. (VIETTA, 2011, p. 90-1).

3.2 Organização social

A família tradicional Kaiowá gira em torno de uma dinâmica entre produção, consumo e vida religiosa (SCHADEN, 1962). A organização do espaço se dá em torno de quatro casas grandes (construção tradicional habitadas pelas famílias de maior prestígio social), de onde a partir dessas se acomodam outras casas feitas de alvenaria ou madeira, muitas delas deixadas pelos agricultores não indígenas, que provavelmente foram assentados em outro lugar, a partir da ampliação da aldeia em 2014. As construções de sapé, madeira e terra são bastante comuns na aldeia (CHAMORRO, 2017).

O território é habitado por quatro famílias extensas (grupo de parentes cognáticos – *te'yi*), ocupando uma casa comunal cada (*ogajekutu*), compondo

unidades sociais unidas por relações de parentesco, organizadas em torno de um chefe de parentela. Estas quatro famílias extensas ali agregam cerca de 90 famílias. A intensidade dos vínculos de parentesco define o maior ou menor grau de cooperação e de proximidade espacial entre as famílias, proporcionando, pelo menos, dois níveis de relações. Um pequeno número de famílias extensas ligadas por vários casamentos entre si, ocupam uma mesma região, compondo um *tekoha* (VIETTA, 2011; CHAMORRO, 2017).

A unidade socioespacial *tekoha* na concepção e nos conceitos dos Kaiowa aproxima-se da multidimensionalidade de um território específico orientado pela presença e relação com o *nhanderu* e a *nhandesy* (líderes políticos-espirituais) em cada *tey'i* (famílias extensas). Esta última, envolve vários fogos familiares (*che rata ypype*) que compõem a parentela. Várias parentelas compõem um *tekoha*, ou seja, compõem uma rede de relações priorizada pelas alianças amplas, de caráter político e religioso, uma rede de parentesco com forte solidariedade política (SERAGUZA, 2018).

3.3 Floresta e água

A aldeia Panambizinho está localizada em uma região de mosaico entre as fitofisionomias do cerrado e da Mata Atlântica. Essa região compunha a antiga floresta subtropical do Mato Grosso do Sul, conhecida como Matas de Dourados, que atualmente está totalmente dizimada. A única vegetação existente se encontra ao longo da estreita mata ciliar do córrego Laranja Doce e do córrego Hum que cruzam a aldeia (Figura 1) (PEREIRA, 2010; CHAMORRO, 2017).

Em relação aos recursos hídricos, Panambizinho é limitada pelos córregos Laranja Doce e Hum e cortada pelo córrego *Yju Mirĩ*, o qual é única nascente disponível na aldeia e atualmente foi transformada em um açude. Desta forma, recompor as mínimas condições ambientais é um dos novos desafios enfrentados pelos Kaiowá de Panambizinho (VIETTA, 2007).

Figura 2 – A pesquisa de campo na Terra Indígena Kaiowá Panambizinho, Dourados, Mato Grosso do Sul. Dezembro de 2017



Fonte: Autores/as.

Não foi realizada nenhuma coleta de peixes devido a vários fatores, principalmente, obter a autorização de órgãos responsáveis pela questão ambiental e indígena. No entanto, nos foi permitido pelos Kaiowá realizar diálogos, obter imagens de algumas pessoas e atividades, assim como o registro na língua Kaiowá.

Na abordagem metodológica recorreremos à observação participante aliada à entrevista não-estruturada e à turnê guiada como metodologia geradora de dados, na qual se pede para o participante falar sobre o assunto pretendido, ou seja, os peixes e a piscicultura na Terra Indígena Panambizinho. A entrevista é um procedimento específico que permeia cada âmbito da construção das narrativas, dando sentido e significação às experiências vividas e sentidas. Sob a perspectiva deste método, a prática das entrevistas está intrinsecamente relacionada a um processo de encontros e diálogos em que o entrevistador e o entrevistado, na situação de entrevista, devem se reconhecer enquanto colaboradores (POSEY, 1987).

Na seleção dos participantes da pesquisa empregamos a amostragem não probabilística através da técnica bola de neve (ALBUQUERQUE; LUCENA; ALENCAR, 2010), de forma que centramos em uma amostra composta por pessoas que foram indicadas por outras pessoas como detentoras de saberes sobre os peixes na comunidade.

A análise dos dados das entrevistas foi embasada na análise de conteúdo onde buscamos analisar os dados na tentativa de formar categorias, estabelecer os limites das categorias, designar segmentos de dados às categorias, além de sumarizar o conteúdo de cada o tópico (BARDIN, 1977; BAILEY, 1983; TESCH, 1990). Assim, as entrevistas foram transcritas e as transcrições foram categorizadas, de forma que foi realizada a análise prévia do material levantado, o reconhecimento desse material (estabelecimento de categorias e subcategorias) e a análise interpretativa (busca de sentido dos conteúdos). Escolhemos quatro categorias de classificação das entrevistas de acordo com os contextos: sagrado (quando o interlocutor atribuiu aos peixes um caráter sagrado), biodiversidade (quando as narrativas se referiam à diversidade de peixes), hábitos e restrições alimentares (quando a narração se refere aos peixes a partir de hábitos e tabus alimentares) e piscicultura (quando a narrativa fazia alusão à tentativa de criação de peixes).

Os peixes citados foram listados em uma tabela usando a nomenclatura popular, ou seja, aquela usada pelos próprios interlocutores na língua portuguesa, de forma que nomes diferentes para a mesma espécie foram agrupados, por exemplo: lobo/traíra. Neste trabalho, não usamos a nomenclatura científica para as espécies de peixes por ter havido discordância entre os termos e assim optamos por não apresentar esses dados. Realizamos a tentativa de classificar os peixes citados de acordo com a classificação biológica lineana, a partir da apresentação aos interlocutores de imagens digitalizadas dos peixes citados (GIMÊNES JUNIOR, 2019).

O trabalho de campo foi realizado no período compreendido entre abril de 2017 a dezembro de 2018. As entrevistas foram registradas em mídia digital, gravadas pelo celular e os dados foram anotados em caderno de campo. Os áudios das entrevistas, bem como todos os registros gravados tiveram cópias de segurança que ficaram na posse dos pesquisadores responsáveis por este estudo. Salientamos ainda que cópias digitais, contendo as imagens, áudios e vídeos

produzidos foram entregues à liderança da comunidade e sua divulgação será ampla, tanto do aspecto científico quanto do aspecto comunitário, podendo ainda os mesmos requerer acesso, a qualquer tempo, sobre materiais e informações produzidas nesta pesquisa. Isto posto, em observância aos direitos destes povos, à legislação concernente ao tema e ao compromisso ético entre pesquisadores e povos que colaboram neste intercâmbio científico.

Esta metodologia que respeita os povos, esquivando-se de abordagens etnocêntricas, está de acordo com o preconizado por Marques (2002), que versa sobre métodos de coleta e análise de dados em etnobiologia e etnoecologia.

4 OS PIRÁ KUERA NO KA'AGUIRUSU – OS PEIXES NO MATO GROSSO

Como resultado tivemos o registro da narrativa de doze pessoas da Terra Indígena Panambizinho acerca de suas reflexões e impressões sobre os peixes e a piscicultura. A seguir apresentamos nossas/nossos interlocutores/as:

Nelson (liderança política), Rosalina (guardiã das cruzes), *Ñandesy Kunhã Rendyju* (rezadora), *Ava Rendy* (cacique), *Ava Ararunda* (músico ancião), Anastácio (gestor de educação indígena), Cleide (trabalhadora da Escola Municipal Indígena), Neuza (conselheira de saúde indígena), Rafael (estudante), Daniel (estudante), Marcos (estudante), Izael (zelador do *Xiru Karai*).

À fim de nos debruçarmos sobre aspectos da cosmovisão Kaiowá a respeito dos peixes, iniciaremos a exposição de nossos resultados pela gênese da criação exposta pela anciã Rosalina, conhecida na comunidade como a guardiã das cruzes. Dona Rosalina, durante os diálogos e entrevista nos relatou a história da Origem dos Peixes, segundo o povo Kaiowá. A entrevista nos foi concedida na língua Kaiowá e foi interpretada por Anastácio Peralta:

Ela nos conta a respeito da história da criação dos peixes. Ela nos disse que o sol e o lua eram dois irmãos, um era chamado de Pa'i Kwará (sol) e o outro de Jasy (lua). Jasy era o mais moço que é ke'y rusu. Um dia quando seus pais estavam ausentes os dois irmãos saíram, caminharam bem longe, foram até a costa do rio Paraná, onde encontraram com a urutau. Naquela época a urutau ainda era gente e estava com seu irmão mais novo, muito magro e os gauchinhos sofriam muito. Então Jasy convidou o Pa'i Kwará, a urutau e os gauchinhos para irem olhar as guaviras, colher e trazer para as crianças que estavam muito magrinhas. Lá sentiram a necessidade de terem água,

então Pa’i Kwará criou uma água pequenininha que denominou de Y Mirin. Esta água foi abençoada por Deus. Cansados da caminhada foram para baixo de um pé de bacuri, árvore muito bonita, cheia de frutas, então Jasy enciumado do urutau que se apaixonara pelo Pa’i Kwará, convidou todos os pássaros, a urutau e seus irmãos para irem se alimentar do fruto de bacuri, que quando maduro é muito doce. Mas ele queria mesmo era enganar a urutau por ter se apaixonado pelo seu irmão mais velho. De repente todos que estavam ali reunidos ouviram um grande barulho e todos os convidados ficaram assustados. Ao olharem em volta viram a água do Y Mirin correndo próximo deles. Encantados com isso Jasy foi tirando as flores do seu ponchito e foi jogando na água. Dessas flores originou-se o lambari do rabo branco, o lambari do rabo vermelho, o piau, o bagre, a traíra, a piranha, o surubim, o cará, o mandi e todos se alegraram. Os pais viram essa maravilha e, de lá do alto céu, a mãe deles mandou o pacu e outros peixes grandes. Eles abençoaram e depois colheram alguns, moquearam outros e depois serviram a todos que estavam reunidos. Comeram e acharam muito bom, sentiram que os peixes eram sagrados por ter um sabor muito bom. Não era ácido e era muito, muito saboroso mesmo! Então Deus disse para eles comerem de todos os peixes, mas orientou para não deixarem as crianças comerem os peixes bravos tais como: traíras, piranhas, para que elas não cresçam agressivas, mas que dessem às crianças peixes como os lambaris, para crescerem ágeis e calmas. Quando todos os convidados já estavam satisfeitos e felizes com essa criação se entreolharam e ouviram a voz do pai dizendo: “Kaja’a será a dona dos peixes e guardiã das águas. Ela é a filha de nossos avós e foi ensinada a cuidar desses seres aquáticos”. Então ela se banhou com a água que estava dentro de uma porunga, de forma que foi sendo submergida. Após estar totalmente embaixo d’água Deus ordenou-a dizendo: “De hoje em diante tu guardarás estas águas, cuide bem delas”. E desde então a mesma canta e ainda hoje se ouve o canto da sereia. (Rosalina)

A narração sobre a origem dos peixes compartilhada por Dona Rosalina deixa claro o entrelaçar dos pensamentos e sentimentos do mundo natural com o mundo espiritual. Assim, para compreender a relação entre território e sustentabilidade dos Kaiowá é importante refletir sobre o fato de que essas populações construíram conceitos distintos de natureza e, por consequência, da relação entre natureza e seres humanos. Além da profunda interdependência entre o mundo natural, dos vegetais e dos animais, e o mundo dos seres humanos, entendem a natureza como algo vivo com quem se interage e se estabelece uma constante comunicação, apoiada numa visão cosmológica integradora. Portanto, sob a ótica dessas populações, não se trata de explorar a natureza dominando-a, mas

de interpretar sua linguagem para assim compreendê-la, na certeza de que a sobrevivência da humanidade dependerá muito mais dessa capacidade de compreensão e respeito frente ao mundo natural, do que a vontade de domínio ou transformação (BRAND, 2000).

Relatos de cronistas, sertanistas e pesquisadores sobre os Kaiowá concordam em afirmar que é fundamental para a continuidade de seu modo de ser o espaço ocupado por cada aldeia (BRAND, 1998). É esta aldeia, chamada de *tekoha*, o espaço legítimo para a realização dos rituais, cantos e danças, as liturgias que produzem a cosmogenia na vida Kaiowá (PEREIRA, 2010).

Assim, a formação/construção do *tekoha* Panambizinho perpassa por alguns fatos e acontecimentos que certamente influenciaram e influenciam a dinâmica social/espiritual dessa aldeia. De acordo com Pereira (2016), a ideia de *tekoha* fica evidente a partir da explicação de Valdomiro Aquino, neto do já falecido xamã Paulito Aquino, que reflete sobre o surgimento do que denominou de *tekoha* Panambizinho. Segundo ele, no passado, o rezador Pa'i Chiquito chegou com sua parentela (cerca de 30 pessoas), ao local onde hoje se localiza a Terra Indígena Panambizinho. O rezador estava procurando um lugar para fundar um *tekoha* e encontrou o espaço apropriado de acordo com revelações que recebera de deus. No entanto, apesar de existir uma baixada neste local, não havia nascente de água. Desta forma, o rezador Pa'i Chiquito confirmou para as pessoas que o acompanhavam que aquele era o local onde passariam a viver, no entanto seus parentes contestaram porque não havia água. Ele então recomendou que todos rezassem no local por dois dias. Finalizada as rezas, enviou as esposas e filhas para verificarem a baixada e logo elas voltaram satisfeitas, pois havia surgido uma grande mina que projetara a água a alguns centímetros acima do solo. Esse era o sinal esperado e o *tekoha* foi levantado no local.

Portanto, a formação/fundação do *tekoha* Panambizinho está alicerçada em fatores históricos entrelaçados à fatores espirituais e territoriais, de exploração e resistência dentro dessa comunidade, conforme relata Pereira:

No ato de fundação do *tekoha* Panambizinho, os “fatos históricos” se inserem no tempo primordial e são envolvidos na atmosfera mítica, produzindo a história que faz sentido do ponto de vista particular dos Kaiowá. Até hoje a fonte jorra a água criada por Pa'i Chiquito e os líderes que o sucederam na condução espiritual da parentela insistem em permanecer no local em que

a ação divina, protagonizada pelo xamã, sinalizou o espaço adequado para a reprodução do modo de ser. Mesmo com enorme pressão dos colonos instalados no local na década de 1950, pela Colônia Agrícola Federal, criada pelo Governo Vargas, a parentela de Pa'i Chiquito logrou manter a posse de dois lotes da Colônia (60 ha), segurando o local da mina até o reconhecimento oficial e a demarcação da terra, concluído já na década de 1990 (PEREIRA, 2016, p. 121-2).

Assim, quando paramos para refletir sobre a importância dos peixes para esta comunidade, obtivemos consenso entre as/os interlocutoras/es. Todas/os concordam que peixes são seres vivos de grande importância no entendimento de mundo entre os Kaiowá de Panambizinho. Essa importância decorre da cosmovisão desse povo alçada e entrelaçada entre o mundo natural das plantas, animais, água, matas e o mundo espiritual e seus domínios, como exposto pela anciã Rosalina. Desta forma, na concepção desse povo há uma interação cosmológica/espiritual, harmônica e dependente entre a floresta e os seres que lá habitam (BENITES E., 2014). Seraguza (2017) reitera a relevância dos peixes na cosmovisão desse povo confirmando que esses animais são alimentos reconhecidamente dotados de potência positiva entre os Kaiowá tendo grande importância em processos ritualísticos.

Nesse sentido, o fato mais marcante nesta pesquisa pode ser descrito como a potência da espiritualidade tradicional na organização e resistência sócio espacial desse povo, além de direcionar as relações desse povo para com a natureza, como relata as/os interlocutores/as:

Pra tirar peixe tem que rezar, precisa pedir pro dono dele, mas a criança num quer mais aprender, só faz que nem o branco. (Nelson).

A gente fazia a reza nos rios 3 vezes antes de pescar, aí sempre tinha peixe. A reza era para eles não passar direto, eles chegavam no local da reza e parava. Se não rezar não pega, por isso nós fazia o jehovasa. A reza traz o peixe, piau, pintado, vem todos os tipos de peixe. Se não rezar não pega nem se tiver ração. [...] Peixe tem a bastante, basta rezar fazendo o jehovasa, aí peixe vem mais, peixe tem dono. (Kunhã Rendyju).

Quando chegava no rio bem perto já fazia a reza. Do lado da pessoa muita reza. Tinha que levar o mbaraka, cruz, chiru, aí fazia a reza bastante para vim o peixe. (Ava Rendy).

A tecnologia dos índios é a reza, pois tem reza para tudo, plantio, colheita, peixe, terra, água entre outras. (Anastácio).

Nós jovens, quando vamos pescar sempre pedimos permissão aos rios, aos jara, pois assim sempre temos a proteção. Quando saímos de casa para ir pescar, nossa mãe avisa para fazer o sinal de pedido, de licença. Ela também faz para nos proteger. (Marcos).

Na cosmovisão dos Kaiowá, as plantas e os animais dispõem seus *jara* (donos), espécie de seres místicos, responsáveis por protegê-los e de cuidar de sua reprodução. Esses indígenas responsabilizam os não indígenas pelo desmatamento das florestas, o envenenamento do ar, do solo e da água, como também pelo afastamento dos *jara*. Segundo essa cosmovisão é necessário primeiramente pensar em como trazer o *jara* de volta antes de tentar recompor o ambiente. (PEREIRA, 2010).

Pereira (2016) observa que os mestres espirituais exaltam a importância de saber as rezas corretas para conversar com o dono, ou seja o guardião. Dentre eles estão os donos ou protetores da mata - *ka'aguy jara* -, dos animais caçados pelos humanos - *so'ó jara*- e da água - *kaja'a* -, assim como relatou a anciã Rosalina. Expressando suas rezas, o rezador alivia a agressividade própria a estes seres denominados genericamente de *jara*, já que estes seres são extremamente zelosos dos espaços e seres sob seus cuidados, predispostos a agredirem os seres humanos que os prejudicarem.

Desse modo, para os Kaiowá, assim como para muitas sociedades indígenas, o entendimento sobre a realidade está rigorosamente associado às histórias sobre a criação, povoamento e destruição do mundo, ou seja, às concepções de seu sistema de crenças e à relação entre os seres humanos, os deuses e a natureza (VIETTA, 1997).

Assim, nesta pesquisa foram citados 15 tipos de peixes usados na alimentação dos Kaiowá da Terra Indígena Panambizinho (Tabela 1). Todos os peixes citados são espécies de ocorrência natural e que se distribuem em duas sub-bacias da bacia do Prata, Paraguai e Alto Paraná, conforme relatado pelo trabalho de Froehlich *et al.* (2017).

Tabela 1 – Tipos de peixes usados na alimentação Kaiowá da Terra Indígena Panambizinho, Dourados, MS

Nomenclatura popular	Classificação Biológica Lineana	Número de citações
Piau	Anostomidae: <i>Leporinus</i> spp.	12
Lambari	Characidae: <i>Astyanax</i> spp.	9
Dourado	Characidae: <i>Salminus</i> spp.	8
Lobó/traíra	Erythrinidae: <i>Hoplias malabaricus</i>	7
Pintado/surubim	Pimelodidae: <i>Pseudoplatystoma corruscans</i>	6
Pacu	Characidae: Myleinae	6
Bagre/jundiá/Mandi/manguruju	Siluriformes	5
Cará	Cichlidae	3
Cascudo	Loricariidae	2
Piranha	Characidae: Serrasalminae	2
Inguila/Mussum	Synbranchidae: <i>Synbranchus marmoratus</i>	2
Guaparu	Poeciliidae: <i>Pæcilia reticulata</i>	1
Raia	Potamotrygonidae: <i>Potamotrygon falkneri</i>	1
Curimba	Prochilodontidae: <i>Prochilodus</i> spp.	1

Fonte: Autores/as.

Os peixes mais apontados como benéficos para o consumo são: piau (12 citações), lambari (9 citações), dourado (8 citações) e lobo/traíra (7 citações) e conforme destacam as/os interlocutoras/es:

Peixe bom memo é piau, lambarizão, mandi. (Nelson).

Meu pai falava que peixe bom é o piau, bagre, manguruju, mas agora nos modernos aparece qualquer tipo de peixe. Mas peixe de verdade é o piau, bagre, alambari, mandi, peixe bom são esses. (Neuza).

Peixe sadio é piau, lambari, jundiá, lobo. (Ava ararunda).

Peixe eu não largo mão, pois é nossa tradição. Piau e lambari a gente come mesmo. (Cleide).

Os tabus alimentares em relação aos peixes se fazem presentes entre os Kaiowá de Panambizinho. Para crianças o consumo de traíra (10 citações), dourado (7 citações), pacu (7 citações) e piranha (5 citações) não é indicado, conforme

alguns exemplos a seguir:

Peixe tem tudo uma regra para comer, tem peixe que não pode se comer, por exemplo, a traíra as crianças não pode comer, pois é um peixe bravo. (Anastácio).

Quando eu era criança minha mãe falava “não pode comer peixe bravo: lobó, traíra), pois ser um peixe bravo a cultura não permite. Nem para homens e nem para as mulheres durante a fase criança para não crescerem violentos. (Neuza).

O dourado também não pode comer é um peixe muito bravo e considerado um peixe soldado, não pode dar para criança. (Ava ararunda).

Criança pode comer piau, bagre, pintado, o que não pode comer é a traíra, dourado, piranha, pacu. Quando come esses quatro a criança não quer mais escutar os conselhos do pai e nem da mãe, fica bravo. (Kunhã Rendyju).

Os cuidados específicos com as gestantes podem ser evidenciados pelas narrativas adiante. Para as mulheres gestantes são indicados o consumo do muçum/inguila (3 citações), por facilitar o parto. No entanto o consumo de dourado (4 citações), pacu (4 citações) e pintado/surubim (3 citações) é contraindicado:

Mulher grávida não pode consumir, como, pintado, raia, dourado. As mulheres podem como a inguila, pois facilita no parto. (Cleide).

A inguila pode ser consumida também, mas se dá preferência a mulheres grávidas, pois ajuda na hora do parto. (Rafael).

Pintado mulher gestante não pode comer e nem pegar, pois se não a criança nasce e nem mexe, fica quieto. É assim que é peixe pintado. (...) Dourado é complicado mulheres gestante não pode comer e nem pegar, porque senão a criança nasce com feridas, isso quando a mãe não morre pois queima por dentro. (Kunhã Rendyju).

Agora pacu é peixe quando a mulher está gestante não pode comer, devido que solta um limo que atrapalha na gestação e também dá hemorroida. (Ava ararunda).

De acordo com nossas/os interlocutores/as, para os Kaiowá a forma indicada de consumo dos peixes é cozido no vapor (10 citações), não sendo indicado a fritura (8 citações), algumas delas expostas abaixo:

Antigamente meus pais e avós gostava de peixes cozidos, assado para comer. No moderno já faz frito, mas segundo a tradição dos antigos, se fritar o peixe você não pega da próxima vez que for pescar. (Neuza).

Antigamente só se consumia assado e cozido, mas hoje se frita e quem frita não consegue pegar mais quando vai pescar. (Rafael).

Nesta pesquisa as/os interlocutoras/es relatam a dificuldade de se pescar nos córregos e rios da região por conta da retirada da diminuição da área de seu território tradicional. Outro fato relevante é a consciência plena em relação ao roubo de seus territórios e à consequente degradação ambiental de suas terras. Os Kaiowá percebem com clareza o impacto que esses feitos tiveram na diversidade de espécies de peixes que possuía antigamente e que hoje já quase não se encontra para comer, assim como na alteração dos métodos de pesca tradicionais que anteriormente era baseado no uso de ferramentas como o arpão e arco e flecha e que hoje já não são mais praticadas na comunidade, assim como relatam as/os interlocutoras/es:

Eu queria rezar, mas agora não dá mais, porque o pessoal da vila vem pescar e vem com rede, tarrafa e pega tudo os peixes. Está difícil de encontrar os peixes, aí os peixes foi embora tudo. (Kunhã Rendyju).

Hoje em dia, o índio não quer saber mais de usar métodos de pesca tradicional e antigamente era com reza, arpão, arco e fecha. Estão sendo influenciado a novos métodos de pesca introduzida pelo branco como a tarrafa, redes, deixando os rios escasso de peixe. Devido essa escassez índio fica sem pescar e comer peixe, os locais que ainda tem não vai com medo de ser morto por um pistoleiro, que é nas fazendas vizinhas. (Rafael).

Antigamente, quando eu tinha 10 a 12 anos, tinha bastante peixe aqui no rio Laranja Doce. Todos os tipos de peixes nós pegava, dourado é um peixe difícil de pegar, que antes tinha bastante. (Neuza).

Mas agora peixe diminuiu muito, pois tem muito pescador e a água diminuiu muito. As águas, antigamente, tinham muita água, hoje somente tão fazendo muita valeta. Tem só lobó, cascudo. Hoje os rios quase não têm peixe. (Ava Rendy).

As situações dos rios estão do mesmo jeito dos índios, morrendo aos poucos. As águas estão contaminadas, não existem peixes como antes. As matas não existem mais devido aos venenos que estão acabando com tudo. Não existe nenhum projeto de preservação das matas e nem dos rios para uma boa qualidade dos peixes. (Anastácio).

Os peixes existiam bastante antes, hoje quase não se encontra peixe mais como antigamente. [...] eu não conheço as ferramentas de pesca antigas, somente ouvir falar, mas hoje só utiliza os métodos dos brancos. (Cleide).

Gostamos muito de pescar, mas está muito difícil de se encontrar o peixe, pois eles estão muito pequenos, existindo também só algumas espécies como traíra, lambari e cará. (Rafael)

Agora nossa cultura dos peixes está enfraquecendo, tem a Seara, a cadeia que joga dejetos no rio. Eu mesmo não como mais peixe desse rio. (Ava ararunda).

De fato, a negação e a conseqüente degradação de seus territórios impostos aos Kaiowá vêm gerando um desequilíbrio nas relações entre o mundo dos seres humanos e da natureza, desequilíbrio esse atribuído pelos indígenas não tanto aos problemas decorrentes da superexploração das riquezas naturais, mas à dificuldade na relação com o mundo sobrenatural. Se as atividades de colheita, caça e pesca não geram mais a produção esperada, sob a visão de muitos Kaiowá, é resultado, não tanto da degradação ambiental à qual estão submetidos, mas das mudanças ocorridas no que tange, especialmente, à suas práticas religiosas e espirituais. Portanto, a relação com os animais e as plantas, bem como a recuperação das riquezas naturais, estão estritamente associadas à prática da cultura. A relação equilibrada e harmônica com a natureza demanda uma relação igualmente harmônica com os deuses (BRAND, 1998).

Entre os Kaiowá é recorrentemente destacada a crescente perda da qualidade de vida, principalmente nestas últimas décadas, o que é atribuído de forma direta ou indireta ao extremo contato com a sociedade não indígena. Esta situação está intimamente associada à perda brutal do território e a conseqüente escassez dos recursos naturais nos territórios tradicionais. Assim, as pequenas áreas de mata, atualmente, não são capazes de ofertar as riquezas naturais, de forma que a caça e os itens coletáveis estão cada vez mais escassos. Em muitas aldeias o solo está empobrecido, a coivara é impraticável e, pela pouca oferta, a pesca torna-se uma atividade isolada ou até impossível de ser feita (VIETTA, 1997).

No panorama atual, há manifestações de crescentes pressões que certamente afetarão negativamente a biodiversidade dos seres aquáticos (HARRIS *et al.*, 2005). Alguns desses impactos são resultados das influências indiretas associadas às alterações de uso da terra e do potencial de impacto derivado das alterações nas leis ambientais, que poderá promover desmatamentos no planalto, onde nascem os rios que alimentam as porções da bacia do Paraná e do Pantanal dentro do Mato Grosso do Sul (FROEHLICH *et al.*, 2017).

O esgotamento das riquezas naturais no interior das terras indígenas é explicitado pelos Kaiowá, a partir do momento em que reduz a produção nas roças, além de apurarem que sua tecnologia tradicional não tem tido êxito (BRAND, 2004). No entanto, algumas famílias, tentam recompor seus lotes, principalmente no entorno das casas, formando sistemas agroflorestais semelhantes aos locais onde habitavam, como forma de amenizar os impactos ambientais e a insegurança alimentar. Mas para uma grande maioria é inconcebível tentar recompor o ambiente. Pereira (2010) reflete sobre a concepção dos Kaiowá de não haver sentido quando os não indígenas interferem diretamente nos processos de regeneração da floresta, já que segundo os mestres tradicionais, a recomposição ambiental dependerá da retomada das relações dos líderes religiosos com as divindades, o que só pode ser feito a partir da retomada das rezas e não a partir da proposição do 'branco', já que são eles os responsáveis diretos pelos problemas que enfrentam (PEREIRA, 2010).

No geral, os diálogos apontaram para o desinteresse dos mais jovens em buscar os saberes tradicionais, já que agora a cultura tradicional é colocada em disputa com a cultura hegemônica ocidental. Essa afirmação fica bastante evidenciada entre nossos interlocutores:

Os jovens não querem aprender a cultura dos antigos, não sabem as rezas, perdeu tudo os jovens, pois eles só querem as tradições dos brancos, tão tudo desinteressado. [...], mas hoje em dia modificou tudo a pescaria, não usa mais a flecha, pesca só na rede, anzol, joga tarrafa. Antigamente não usava isso de jeito nenhum. (Ava Rendy).

Hoje em dia o jovem não quer saber de estudar com os mais antigos. Até o ritual de passagem dos meninos quase não se tem mais. As rezas, segundo os antigos, eram constantes, coisa que não existe mais. Ainda existe alguns jovens que seguem a tradição de certo modo, eles sabem sobre tudo, mas não se envolvem muito, não ensinam para os outros. (Rafael).

Hoje os jovens não seguem a tradição, comem qualquer coisa! (Ava ararunda).

Os jovens da comunidade deixaram a tradição de lado, já não fazem a xixa. Meu avô disse que antigamente se consumia xixa todos os dias e em todas as idades, as danças que era comum, as rezas que era constante, os jovens começou a não fazer como antigamente, já não usam as roupas típicas. Os jovens nem caça mais, ficaram sem interesse, pois agora tem dinheiro na

mão deles. Eles compram carne, frango, deixaram de consumir a carne de peixe e caça. (Neuza).

Os jovens foram desestimulados. Em 1988 foi um período que nem a língua tradicional da comunidade não podia falar nas escolas, com isso perdemos muitos costumes e tradição. (Anastácio).

Pudemos perceber que a base do conhecimento da população estudada é empírica e não técnica e que são valiosas as noções sobre aspectos da natureza que envolvem a ecologia e a conservação ambiental, de forma que o conhecimento é culturalmente passado de geração em geração. Assim, entendemos que este conhecimento empírico é de suma importância na construção dos conhecimentos universais, já que amplia a possibilidade de entendimento de mundo a partir de outras visões. Desta forma, o grande conhecimento das espécies de peixes, plantas, animais e ecossistemas que esse povo possui e a consciência do porque tudo isso está se acabando são fatores chaves para a comunidade.

Também refletimos que a degradação ambiental provocada pelo modelo de agronegócio imperante na região, tem feito com que as riquezas naturais, imprescindíveis à vida dessa comunidade, estejam ficando cada vez mais escassas. O desmatamento formou uma paisagem altamente fragmentada, o que representa grande ameaça à biodiversidade (DELAMÔNICA; LAURANCE; LAURANCE, 2001). Devido à alta densidade demográfica, fruto dos aldeamentos forçado, as riquezas naturais ficaram progressivamente mais escassas, sendo impossível replicar as práticas milenares de pesca, caça e cultivo (PEREIRA, 2010).

Assim, nessa perspectiva de cultura passada de geração em geração encontramos a peça chave da pesquisa, pois nos norteou uma pergunta: qual era a visão da comunidade sobre criação de peixes? E como resposta encontramos a surpreendente revelação das/os anciãs/os:

Criação de peixe é bom, mas antigamente não existia isso, era só rezar. (Kunhã Rendyju).

A criação é somente para ganhar dinheiro, pra vender para grande comércio. Não deixa nos pescar, proíbe para indígena. A gente tem que comprar. (Ava Rendy).

São inúmeros os projetos de mudança e desenvolvimento implantados entre as populações indígenas centrados em critérios de avanço tecnológico e

crescimento econômico. Ainda que seja possível vislumbrar suas boas intenções, essas propostas acabam reproduzindo as mesmas relações de dependência que procuram superar. Este cenário é devido ao fato de desconsiderarem ou desconhecerem as características autóctones e distintas das economias indígenas e sua relação com o território. Assim, para alguns planejadores e executores tem sido mais fácil colocar a culpa nos próprios indígenas pelos seus fracassos do que reconhecerem sua incapacidade frente à realidade destes povos (REGO; BRAND; DA COSTA, 2010).

Nestes últimos anos, inúmeros projetos de intervenção, voltadas principalmente para a melhoria da produção econômica, foram discutidos e implementados, no entanto pouco se tem conseguido alterar o quadro de desnutrição e desagregação social entre os Kaiowá. Possivelmente o fator limitante esteja centrado no caráter pontual destes projetos que pautam exclusivamente a produção econômica descontextualizada dos demais aspectos culturais. A desconsideração e o distanciamento desses aspectos prejudicam o êxito dos projetos, já que para essas sociedades indígenas a produção está relacionada primeiramente ao sistema de crenças antes das questões técnicas (VIETTA, 2007).

Durante uma turnê guiada pela aldeia, mapeamos doze tanques abandonados deixado por um antigo projeto de piscicultura ou de antigos colonos. Anastácio nos relata um pouco sobre a história desses tanques:

No ano 2000 até 2005 teve uma crise geral de desnutrição na aldeia, virou uma notícia internacional. Então o prefeito daquele ano fez um projeto sobre a implantação de tanques de peixes na comunidade, aonde a maior parte dos peixes que tinha era o pacu. Nesse meio tempo foi construído 35 tanques em nível de aldeia em Mato Grosso do Sul, 33 em Jaguapiru, Bororó e 2 em Panambizinho na aldeia velha. Mas ainda há alguns tanques que existe hoje na aldeia nova que era de antigos colonos. São entre 10 a 13 tanque que hoje desativados.

No Panambizinho, entre os anos de 2003 e 2006, a Prefeitura Municipal de Dourados e o grupo Idaterra, juntamente com o Ministérios do Meio Ambiente e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, desenvolveram o Projeto de Piscicultura visando a construção de tanques de criação de peixes para combater a fome e a desnutrição na comunidade. O projeto foi instalado envolvendo a comunidade e a escola local numa ação de monitoramento pela gestão indígena, mas devido a

mudança de prefeito e à conflitos internos, os tanques alevinados foram deixados sobre cuidados das famílias ali próxima, que resolveram abrir os tanques libertar aos peixes que ainda restavam, segundo relato de uma liderança da comunidade.

Em 2015, um outro projeto foi inserido através da Escola Municipal Indígena Pa'i Chiquito, assessorado pela equipe da Gestão Indígenas da Prefeitura Municipal de Dourados, através da Secretaria da Agricultura Familiar, onde houve a criação e coleta de uma geração de peixes, os quais foram distribuídos para as famílias que tinham filhos matriculados na Escola. Depois disso, ficaram esquecidas as tentativas do poder público, das universidades e sociedade civil a respeito da piscicultura como alternativa para soberania alimentar desse povo.

De acordo com Nascimento (2013), parte do fracasso do projeto de construção de mais de 30 tanques de piscicultura, foi atribuído por lideranças indígenas de Dourados à falta de assistência técnica que, embora estivesse prevista em todas as ações apoiadas pelo projeto, na prática ocorria de forma esporádica, prejudicando consideravelmente a assistência prestada nas aldeias, tanto em termos de qualidade como de frequência.

Desta forma, a implementação de projetos voltados para a reposição ou restauração das riquezas naturais, assim como para a produção de alimentos e renda pode colaborar no aumento da qualidade de vida e bem-estar, além de fortalecer a autonomia e a organização político-social dessas populações. A principal questão está no formato em como estas iniciativas irão conversar, dialogar e se movimentar respeitando a organização social do respectivo povo. Por outro lado, a incorporação dessa visão indígena e de suas lógicas abre, certamente, novas perspectivas e fortalece projetos centrados numa relação equilibrada com as riquezas naturais, privilegiando a agroecologia, a permacultura e as distintas habilidades humanas no trato da terra e da água, ao invés dos agrotóxicos, dos transgênicos e da mecanização (COLMAN; BRAND, 2008).

É nesse contexto que Gallois (2014) argumenta sobre a necessidade de pensarmos e discutirmos novas práticas nas políticas públicas. Segundo a autora, essas práticas poderiam ser embasadas em dois princípios: o primeiro é assumir que conhecer é o passo inicial para dimensionar a capacidade de sustentação de formas de organização política e social, dos sistemas de produção, troca e consumo, os padrões locais de sustentabilidade; e o segundo, é verificar como podemos

colaborar com as comunidades e garantir que suas formas de organização, produção e troca sejam dinamicamente enriquecidas em experiências conferidas e dirigidas pelas próprias comunidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compartilhar conhecimentos com culturas indígenas é de fato agregador e engrandecedor para a ciência convencional. A possibilidade de refletirmos o mundo natural a partir de outras visões do mundo faz com que outras alternativas possam ser encontradas para resolvermos os desafios da humanidade e aumentar a qualidade de vida das populações. E este é um assunto urgente já que a vida no planeta tem sido pouco valorizada e os movimentos que eliminam a biodiversidade estão cada vez mais atuantes.

Consequentemente, todos os diálogos, os momentos, as vivências foram de grande relevância para compreender aspectos culturais do povo Kaiowá e assim conseguimos chegar numa prévia conclusão: as narrativas nos revelaram a magnífica importância da espiritualidade na construção da visão de mundo desse povo. Para além disso, refletimos que tal leitura de mundo está intrinsecamente associada ao observar, compreender e sentir o mundo natural entrelaçado ao mundo espiritual. Para os Kaiowa todos os seres vivos são dotados de grande relevância no mundo natural e espiritual, portanto devem ser conhecidos e respeitados.

As terras indígenas provenientes do processo de aldeamento na região, por muito anos sofreram e ainda sofrem pressões antrópicas que ocasionaram mudanças profundas na paisagem e no modo de ser Kaiowá e isto alterou diretamente toda a estrutura social, incluindo a segurança alimentar dessas populações realocadas forçadamente.

As histórias narradas pelos Kaiowá de Panambizinho, em diversos aspectos, são distintas das histórias contadas por outros Kaiowá do Mato Grosso do Sul, pois também são diferentes as formas de contato e de roubo ascendida pelas frentes de abuso de seus territórios. No entanto, estas histórias se assemelham quando refletimos sobre as consequências dessa exploração: uma maciça população dispendo de terras minguadas, onde a capacidade de gerir seus próprios recursos é absolutamente insustentável.

As políticas de desenvolvimento disponibilizadas pelo poder público, na tentativa de garantir a segurança alimentar e nutricional das famílias indígenas na região de Dourados, baseiam-se na distribuição de implementos e insumos agrícolas, como sementes transgênicas e agrotóxicos, deixando de incorporar saberes tradicionais e aumentando a busca por fontes externas de renda familiar, além de gerar uma improdutiva dependência por assistência técnica.

Diante de um cenário de aniquilação ambiental, insegurança alimentar e necessidade de distribuição de cestas básicas como forma de suprir as carências nutricionais nas aldeias indígenas do estado, a implementação de sistemas de criação de peixes poderia assegurar às famílias a possibilidade de soberania alimentar, principalmente no que tange ao acesso a proteínas de origem animal. No entanto, os anciãos não acreditam no sistema de criação de peixe. Essas pessoas acreditam que o *jara*, deus responsável pela natureza, tenha o papel de reequilibrar naturalmente os ecossistemas. Porém, com as mudanças e transformações na cultura, devido à introdução e disputa entre a cultura tradicional Kaiowa e a cultura ocidental hegemônica, os Kaiowá já começam a refletir sobre a possibilidade de criação de peixe para alimentação, já que a escassez de peixes nos rios contribui para dificultar os desafios da soberania alimentar dessa comunidade. Contudo, esses anciãos deixam claro a necessidade desses projetos serem pensados, construídos e desenvolvidos pelas pessoas da comunidade envolvida.

Deste modo, o trabalho apresentado é uma contribuição, ainda que resumida, sobre a importância da escuta dos povos tradicionais sobre a tomada de decisão em relação à implementação de projetos sociais e serve como registro, o qual poderá propiciar a profundidade de futuros estudos.

Desejamos que este estudo contribua com informações acerca dos conhecimentos tradicionais do povo indígena Kaiowá, para que assim possam ser utilizados na construção de processos que pautem a melhoria das relações dos seres humanos com os peixes, com a Mãe Terra e com as economias referentes ao bem viver. Neste sentido, almejamos que todas as pessoas tenham clareza sobre a necessidade e a importância do diálogo com os saberes indígenas visando o adiamento do fim do mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos com coração cheio de alegria e esperança toda a comunidade indígena Kaiowá de Panambizinho pela experiência adquirida nas vivências e compartilhamentos de saberes.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, U. P.; LUCENA, R. F. P.; ALENCAR, N. L. Métodos e técnicas para coleta de dados etnobiológicos. In: ALBUQUERQUE, U. P.; LUCENA, R. F. P.; CUNHA, L. V. F. C. (Org.). *Métodos e técnicas na pesquisa etnoecológica*. Recife: NUPEEA, 2010. p. 39-94. v. 1.

BAILEY, K. D. Sociological classification and cluster analysis. *Quality & Quantity*, [s.l.], v. 17, n. 4, p. 251-68, 1983.

BANDEIRA, F. S. F. *Construindo uma epistemologia do conhecimento tradicional: problemas e perspectivas*. Feira de Santana: UEFS, 2001.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.

BENATTI, L. A. C. *O Conhecimento tradicional dos Kaiowá e Guarani e o processo de etnodesenvolvimento na reserva indígena de Caarapó, MS*. 2004. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2004.

BENITES, E. *Oguata Pyahu (uma noca caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva indígena Te'ykuê*. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2014.

BENITES, T. *Rojeroky hina ha roike jevy tekohape (rezando e lutando): o movimento histórico dos Aty Guasu dos Ava Kaiowá e dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha*. 2014. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2014.

BRAND, A. J. Os complexos caminhos da luta pela terra entre os Kaiowá e Guarani no MS. *Tellus*, Campo Grande, MS, n. 6, p. 137-50, 2004.

BRAND, A. J. Biodiversidade, sócio-diversidade e desenvolvimento: os Kaiowá e Guarani no Estado de Mato Grosso do Sul. In: COSTA, R. B. (Org.). *Fragmentação florestal e alternativas de desenvolvimento rural na região Centro-Oeste*. Campo Grande, MS: UCDB, 2003. p. 175-204.

BRAND, A. J. Desenvolvimento local em comunidades indígenas no Mato Grosso do Sul: a construção de alternativas. *Interações*, Campo Grande, MS, v. 1, n. 2, p. 59-68, 2001.

BRAND, A. J. *Os Kaiowá/Guarani no Mato Grosso do Sul e o processo de confinamento: a “entrada de nossos contrários”*. [S.l.]: Conselho Indigenista Missionário; Regional Mato Grosso do Sul; Comissão Pró-Índio de São Paulo, 2000. p. 93-131.

BRAND, A. J. “Quando chegou esses que são nossos contrários”: a ocupação espacial e o processo de confinamento dos Kaiowá/Guarani no Mato Grosso do Sul. *Multitemas*, Campo Grande, MS, n. 12, p. 1-31, 1998.

CAVALCANTE, T. L. V. Demarcação de terras indígenas Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul: histórico, desafios e perspectivas. *Fronteiras*, São Leopoldo, v. 16, n. 28, p. 48-69, 2014.

CHAMORRO, G. *Panambizinho: lugar de cantos, danças, rezas e rituais Kaiowá*. São Leopoldo: Karywa, 2017.

COLMAN, R. S; BRAND, A. J. Considerações sobre território para os Kaiowá e Guarani. *Tellus*, Campo Grande, MS, n. 15, p. 153-74, 2008.

CUNHA, M. C. Questões suscitadas pelo conhecimento tradicional. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 55, n. 1, p. 439-64, 2012.

CUNHA, M. C. Populações tradicionais e a convenção da diversidade biológica. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 13, n. 36, p. 147-63, 1999.

DELAMÔNICA, P.; LAURANCE, W. F.; LAURANCE, S. G. A fragmentação da paisagem. In: OLIVEIRA, A. A.; DALY, D. (Org). *Florestas do Rio Negro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

FROELICH, O.; CAVALLARO, M.; SABINO, J.; SÚAREZ, Y. R.; VILELA, M. J. A. Checklist da ictiofauna do Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. *Iheringia, Série zoologia*, Porto Alegre, v. 107 (supl.), e2017151, 2017.

GALLOIS, D. T. Cultura “indígena” e sustentabilidade: alguns desafios. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 5, n. 8/9, p. 29-36, 2014.

GALLOIS, D. T. Os Wajãpi em frente da sua cultura. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, Brasília, v. 32, p. 110-29, 2005.

GALLOIS, D. T. Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades. In: PANTALEONI, R. F. (Org.). *Terras indígenas e unidades de conservação da natureza: o desafio das sobreposições*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004. p. 37-41.

GIMÊNES JUNIOR, H. Guia ilustrado peixes do Pantanal e entorno: quarentena aquário do Pantanal. Campo Grande, MS: IMASUL, 2019.

HARRIS, M. B.; TOMAS, W. M.; MOURÃO, G.; SILVA, C. J.; GUIMARÃES, E.; SONODA, F.; FACHIM, E. Desafios para proteger o Pantanal brasileiro: ameaças e iniciativas em conservação. *Megadiversidade*, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 156-64, 2005.

MACIEL, N. A. *História dos Kaiowá da aldeia Panambizinho*: da década de 1920 aos dias atuais. 2006. 186 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2006.

MARQUES, J. G. W. O olhar (des) multiplicado: o papel da interdisciplinaridade e do qualitativo na pesquisa etnobiológica e etnoecológica. In: AMOROZO, M. C. M.; MING, L. C.; SILVA, S. M. P. (Org.). *Métodos de coleta e análise de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas*. Rio Claro: UNESP, 2002.

MARQUES, J. G. W. *Pescando pescadores*: etnoecologia abrangente no baixo São Francisco alagoano. São Paulo: NUPAUB; USP, 1995.

MELIÀ, B.; GRÜNBERG, G.; GRÜNBERG, F. *Los Paĩ-Tavyterã*: etnografía guaraní del Paraguay contemporáneo. Assunção: Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, 1976.

MOURÃO, J. S.; NORDI, N. Pescadores, peixes, espaço e tempo: uma abordagem etnoecológica. *Inteciência*, [s.l.], v. 31, n. 5, p. 358-63, 2006.

MOURÃO, J. S.; NORDI, N. Principais critérios utilizados por pescadores artesanais na taxonomia folk dos peixes do Estuário do Rio Mamanguápe, Paraíba-Brasil. *Inteciência*, [s.l.], v. 27, n. 11, p. 607-12, 2002.

MOTA, J. M. B. Territórios de resistência e práticas descoloniais: estratégias de luta Guarani e Kaiowá pelo Tekoha–Mato Grosso do Sul/Brasil. *Campo Território: Revista de Geografia Agrária*, Uberlândia, v. 10, n. 20, p. 416-39, 2015.

MUÑOZ, M. G. Saber indígena e meio ambiente: experiências de aprendizagem comunitária. In: LEFT, H. *A complexidade ambiental*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 282-322.

NASCIMENTO, I. S. *Segurança alimentar e etnodesenvolvimento na terra indígena Panambizinho*. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

PAIOLA, L. M.; TOMANIK, E. A. Populações tradicionais, representações sociais e preservação ambiental: um estudo sobre as perspectivas de continuidade da pesca

artesanal em uma região ribeirinha do rio Paraná. *Acta Scientiarum*, Maringá, v. 24 n. 1, p. 75-180, 2002.

PEREIRA, L. M. *Os Kaiowá em Mato Grosso do Sul: módulos organizacionais e humanização do espaço habitado*. Dourados: UFGD, 2016.

PEREIRA, L. M. Demarcação de terras Kaiowá e guarani: ocupação tradicional, reordenamentos organizacionais e gestão territorial. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 10, n. 18, p. 115-37, 2010.

PEREIRA, L. M. Mobilidade e processos de territorialização entre os Kaiowá atuais. *Revista História em Reflexão*, Dourados, v. 1, n. 1, p. 1-33, 2007.

PEREIRA, L. M.; MOTA, J. G. B. O movimento étnico-socioterritorial Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul: atuação do Estado, impasses e dilemas para demarcação de terras indígenas. *Boletim Dataluta*, Presidente Prudente, n. 58, p. 1-15, 2012.

POSEY, D. A. Etnobiologia: teoria e prática. *Suma etnológica brasileira*, [s.l.] v. 1, p. 15-25, 1987.

REGO, F. L. H.; BRAND, A. J.; DA COSTA, R. B. Recursos genéticos, biodiversidade, conhecimento tradicional Kaiowá e Guarani e o desenvolvimento local. *Interações*, Campo Grande, MS, v. 11, n. 1, p. 55-69, 2010.

SALLES, A. T.; VALÉRIO FILHO, M.; FLORENZANO, T. G. Monitoramento da cobertura vegetal e do uso do solo da reserva indígena Caarapó-MS, através de técnicas de sensoriamento remoto e geoprocessamento. *Multitemas*, Campo Grande, MS, n. 12, p. 100-32, 2016.

SANTILLI, J. A biodiversidade e as comunidades tradicionais. In: BENSUSAN, N. (Org.). *Seria melhor ladrilhar? Biodiversidade como, para que, por quê*. Brasília, DF: Instituto Socioambiental; UnB, 2002. p. 167-79.

SCHADEN, E. *Aspectos fundamentais da cultura Guarani*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1962

SERAGUZA, L. Fazer-se antropóloga na terra do agronegócio: adversidades e desafios no trabalho antropológico em Mato Grosso do Sul. Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 335-49, 2018.

SERAGUZA, L. Do fluxo do sangue aos cortes da vida em reserva: sangue, ritual e intervenção entre as mulheres Kaiowá e Guarani em MS. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 17, n. 33, p. 139-62, 2017.

SILVANO, R. A. M. *Etnoecologia e história natural de peixes no atlântico (Ilha dos Búzios, Brasil) e pacífico (Moreton Bay, Austrália)*. 2007. 190 f. Tese (Doutorado em Ecologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

TESCH, R. *Qualitative research: analysis types and software tools*. London: Routledge, 1990.

TOMCHINSKY, B.; BARROS, F. B.; CORONA-M, E.; MING, L. C.; WELCH, J. R. Publicações científicas das etnociências: caminhos passados e futuros. *Ethnoscientia*, Altamira, v. 4, n. 1, 1-16, 2019.

VIETTA, K. *Tekoha e te'y guasu*: algumas considerações sobre articulações políticas Kaiowa e Guarani a partir das noções de parentesco e ocupação espacial. *Tellus*, Campo Grande, MS, , ano 1, n. 1, p. 89-101, 2011.

VIETTA, K. *Histórias sobre terras e xamãs kaiowa*: territorialidade e organização social na perspectiva dos Kaiowá de Panambizinho (Dourados, MS) após 170 anos de exploração e povoamento não indígena da faixa de fronteira entre o Brasil e o Paraguai. 2007. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.

VIETTA, K. Relatório final da Perícia realizada na Área Indígena de Perícia realizada a pedido do Sr. Juiz Federal da I Vara de Seção Judiciária de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: [s.n.], 1998a.

VIETTA, K. Não tem quem orienta, a pessoa sozinha é que nem uma folha que vai com o vento”: análise sobre alguns impasses presentes entre os Kaiowá/Guarani. *Multitemas*, Campo Grande, MS, n. 12, p. 59-78, 1998b.

VIETTA, K. Programa Kaiowá/Guarani: algumas reflexões sobre Antropologia prática indigenista. *Multitemas*, Campo Grande, MS, n. 4, p. 68-95, 1997.

Sobre os autores:

Wilson Moreira Silva: Licenciado em Educação do Campo pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Agricultor **E-mail:** wilsonmoreira96@hotmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-8168-7419>

Anastácio Peralta: Mestrando pelo programa de pós-graduação em Educação e Territorialidade pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Graduado em Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu pela UFGD. **E-mail:** xirukarai@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-9457-2568>

Maria Leda Vieira de Sousa: Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Fátima do Sul (FIFASUL). Pedagoga. Missionária do Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Militante da causa indígena e sem-terra. **E-mail:** marialeda-vieiradesousa@yahoo.com.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-9994-392X>

Laura Jane Gislotti: Doutora e mestre em Biologia Animal pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduada em Ciências Biológicas pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS). Atualmente, é bióloga. Professora da Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); do programa de pós-graduação em Educação e Territorialidade pela Faculdade de Indiará (FAIND); e do programa de pós-graduação em Entomologia e Conservação da Biodiversidade pela Faculdade de Ciências Biológicas e Ambientais (FCBA). **E-mail:** lauragislotti@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-3954-0245>

Recebido em: 29/01/2020

Aprovado para publicação em: 12/04/2021

Notas sobre desigualdad y progreso frente a la educación propia y el buen vivir

Notas sobre desigualdade e progresso contra educação própria e bom viver

Jazmín Nallely Arguelles Santiago¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v21i45.742>

Resumen: Los procesos educativos etno-políticos surgidos desde el entorno familiar y comunitario han estado al margen de la formación escolar de los niños y niñas indígena-originarios. La identidad cultural, los saberes, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje propios han sido minorizados o excluidos de la educación “oficial”. Tales circunstancias se han dado debido a que la Instrucción Pública se ha constituido como “la ficción social instituida de la desigualdad como retraso” (RANCIÈRE, 2003, p. 72), a través de sus explicaciones y de esos exámenes que las controlan. Resolver la dicotomía entre escuela-pueblo o civilización-atraso, nos llevaría necesariamente a revisar, qué se entiende por educación o educaciones frente al etnocentrismo occidental impuesto². Pues al hablar de educación en plural distinguiríamos que todas las culturas establecen instituciones y mecanismos para reproducirse socialmente y desarrollan para ello sus propios objetivos pedagógicos, metodologías, escenarios de aprendizaje y agentes educativos, cuya práctica permite construir, transmitir e inclusive, evaluar determinados conocimientos.

Palabras clave: pueblos indígenas; educación propia; buen vivir.

Resumo: Os processos educativos etno-políticos surgidos no contexto familiar e comunitário sempre estiveram à margem da formação escolar das crianças indígenas-originárias. A identidade cultural e os saberes, bem como os processos de ensino e aprendizagem próprios, já foram minorizados

¹ Cátedra CONACYT, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Pacífico Sur (CIESAS PS), Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México.

² Quijano (1992) señala que en primer término [es necesaria] la descolonización epistemológica, para dar paso luego a una nueva comunicación inter-cultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de otra racionalidad que pueda pretender, con legitimidad, a alguna universalidad. Pues nada menos racional, finalmente, que la pretensión de que la específica cosmovisión de una etnia particular sea impuesta como la racionalidad universal, aunque tal etnia se llama Europa occidental. Porque eso, en verdad, es pretender para un provincianismo el título de universalidad.

ou excluídos da educação oficial, uma vez que a Instrução Pública tem se constituído como “a ficção social instituída da desigualdade como atraso” (RANCIÈRE, 2003, p. 72), através de suas explicações e dos exames que as controlam. Resolver a dicotomia entre escola e povo ou civilização e barbárie nos levaria necessariamente a rever o que entendemos por educação ou educações perante o etnocentrismo ocidental imposto, já que, ao falarmos de educação no plural, destacaríamos que todas as culturas estabelecem instituições e mecanismos para se reproduzirem socialmente, e desenvolvem seus próprios objetivos pedagógicos, metodologias, cenários de aprendizagem e agentes educativos, cuja prática permite construir, transmitir e até mesmo avaliar determinados conhecimentos.

Palavras-chave: povos indígenas; educação própria; bom viver.

1 EDUCACIÓN Y DESIGUALDAD EN EL ETNOCENTRISMO OCCIDENTAL

En el presente trabajo abordaremos la educación “no oficial” frente al etnocentrismo occidental, considerando que “[...] la igualdad no era un fin a alcanzar sino un punto de partida, una suposición que hay que mantener en toda circunstancia” (RANCIÈRE, 2003, p. 75). Por cuanto es posible reconocer que no hay un único Horizonte Ontológico Semiótico (DE ALBA, 2009), ni “[...] una única forma de conducta racional ni de obtener conocimientos válidos, sino que de hecho hay una diversidad de formas racionales de actuar y de conocer” (OLIVÉ, 2013, p. 39). Lo cual requiere de una concepción pluralista de la educación, el conocimiento y la racionalidad. Considerar lo contrario, nos mantendría en la desigualdad que prevalece en el mundo social: “[...] no es simplemente el mundo de la no–razón, es el de la sinrazón, es decir, el de una actividad de la voluntad pervertida, poseída por la pasión de la desigualdad. Los individuos, al conectarse los unos a los otros en la comparación, reproducen continuamente esta sinrazón, este atontamiento que las instituciones codifican y que los explicadores solidifican en los cerebros” (RANCIÈRE, 2003, p. 46).

Hoy en día, la desigualdad que opera en los sistemas educativos oficiales del mundo occidental neoliberal, específicamente entre los países de la Organización de Cooperación e de Desenvolvimento Económico (OCDE), toma como referente el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), que tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y

habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber – de corte occidental. El informe PISA evidencia aquellos países que han alcanzado un “buen rendimiento” y, a su vez, establece metas ambiciosas para los que no han alcanzado esos niveles. De modo que, al existir desigualdad en los resultados de los indicadores caemos en la cuenta de que “Lo que atonta al pueblo no es la falta de la instrucción sino la creencia en la inferioridad de su inteligencia” (RANCIÈRE, 2003, p. 25)

Modelo educativo occidental=Modelo superior=Modelo universal
Modelo educativo indígena=Modelo inferior=Modelo local

Al parecer, “lo occidental” supone el progreso, lo civilizado y desarrollado, mientras que “lo indígena” constituye la carencia, el rezago y el problema, pues al pretender alcanzar los estándares internacionales más nos alejamos de la educación propia y sus criterios de validez situados. Pareciera que los intereses económicos, sociales y políticos de la OCDE³ presuponen el devenir de las personas y condicionan la formación educativa recibida en los centros escolares durante diferentes etapas de vida. Desde mi punto de vista, dirimir la desigualdad ha de pasar necesariamente por un proceso de “justicia curricular” (TORRES, 2011), a fin de “descolonizar el saber” (DE SOUSA, 2011) y “estar parejo” (comunidades zapatistas) en “un mundo donde quepan muchos mundos” (COMITÉ CLANDESTINO REVOLUCIONARIO INDÍGENA... [CDSL], 1996, p. 1).

Situación compleja, pues cada vez que se implementa a un nuevo plan de estudios o una nueva reforma educativa en nuestro país, se evidencia un déficit de formación y de participación de los maestros y de la sociedad en la orientación y evaluación de las actividades educativas. Incluso, tales relaciones de desigualdad evidencian también la verticalidad de la educación “intercultural”.

De cierto modo, la retórica de la educación “intercultural” está disfrazando en el ámbito nacional la realidad de la castellanización y la asimilación cultural, lo que encubre relaciones desiguales de poder dentro del ámbito educativo. A contracorriente de la política educativa del Estado, las experiencias de los indígenas zapatistas indican que no tiene sentido definir una enseñanza pertinente desde un punto de vista cultural desde afuera de las

³ El 18 de mayo de 1994, México se convirtió en el miembro número 25 de la OCDE. En línea: www.oecd.org/centrodemexico/. Fecha de consulta: 27 abr. 2020

comunidades étnicas y sus instancias de representación interna. (BARONNET; MORA; STAHLER-SHOLK, 2012, p. 44).

La toma de decisiones para articular el currículum nacional y el currículum comunitario propio (CCP), incluiría la participación de los actores de la escuela y la comunidad en su conjunto: no de manera aislada sino colectiva y en relación horizontal. Para ello, primero deberíamos reconocer otras formas de educar y educarse, sin oponer la idea de superioridad e inferioridad en el género humano⁴.

Reconocer otros tipos de educación implicaría reconocer otras pedagogías, las cuales se han mantenido insumisas y en resistencia. Estos sistemas educativos propios consideran la formación de la persona en términos distintos al mundo occidental: son diversos y no estandarizados, enfatizan la identidad cultural y establecen correspondencia a un contexto situado. Por ejemplo, “Entre los tzotziles de Zinacantán, Chiapas, la expresión *ta xtal xa xch’ulel* ‘ya viene el alma’ se refiere al proceso por el que atraviesa un infante para convertirse en persona, proceso que implica la capacidad gradual de atender, entender, comunicar, participar y actuar de manera zinacanteca” (DE LEÓN, 2005, p. 25).

Como vemos, el proceso implementado por cada comunidad indígena ha de adaptarse a las necesidades locales y al contexto sociocultural específico, tomando como punto de partida, los procesos de enseñanza y aprendizaje propios desde las conceptualizaciones que surgen en cada lengua originaria: “Wejen Kajen es una forma de construcción de la persona humana, de conocimientos, de aprendizajes y enseñanza muy distintas al mundo occidental de la escuela oficial. Para los *ayuujk jay’y* de Tlahuitoltepec se educa y se aprende a través de la experiencia vivida, es decir, por medio de hacer las cosas con el ejemplo y la práctica vivenciada” (REYES, 2009, p. 137).

La construcción de una propuesta curricular que dé cuenta de la diversidad y lo que implica vivir en una sociedad indígena-originaria permitiría distinguir que no es la desigualdad (contraída por los indicadores internacionales) sino el derecho a la diferencia (sustentada en el carácter pluricultural y plurilingüe de nuestras

⁴ Tal sociedad rechazaría la división entre los que saben y los que no saben, entre los que poseen y los que no poseen la propiedad de la inteligencia. Dicha sociedad sólo conocería espíritus activos: hombres que hacen, que hablan de lo que hacen y que transforman así todas sus obras en modos de significar la humanidad que existe tanto en ellos como en todos (RANCIÈRE, 2003, p. 41).

comunidades) el principio para una mejor calidad educativa y por consiguiente, una mejor calidad de vida⁵. Si coincidimos en afirmar que el punto de partida es la igualdad de inteligencias, asumiendo que todos y todas somos diferentes, entonces la educación ha de resolver los problemas concretos de la sociedad de la que se forma parte.

Es necesario elegir entre hacer una sociedad desigual con hombres iguales o una sociedad igual con hombres desiguales. Quien tiene aprecio por la igualdad no debería vacilar: los individuos son seres reales y la sociedad una ficción. Es para los seres reales que la igualdad tiene valor, no para una ficción. Bastaría con aprender a ser hombres iguales en una sociedad desigual. Esto es lo que quiere decir emanciparse. (RANCIÈRE, 2003, p. 72).

Me parece que hoy en día continúa la búsqueda de una pedagogía diferente, la cual podríamos resumir como una pedagogía desde, en y para la diversidad⁶, por cuanto nos hace falta una pedagogía que dé cuenta de la realidad actual. Desde mi punto de vista, resulta crucial reconocer los sistemas educativos propios, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje desde los marcos culturales de referencia inmediata, pues es la implementación de la educación propia la que “crea, recrea, transmite y reafirma la identidad cultural, la organización social y política, y los planes de vida para lograr un buen vivir comunitario en armonía con la madre tierra” (CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA [CRIC], 2010, p. 6). Ciertamente, la educación de cada pueblo o cultura tendría que revitalizarse de manera intergeneracional de cara a un futuro sostenible y aunado a un proceso de consentimiento, previo, libre e informado respecto de lo que las instituciones escolares ofrecen a los educandos.

⁵ Los niños takana incluso deben aprender los distintos lenguajes que existen en la naturaleza y saber interpretar estos mensajes, pues esto es importante para tener éxito y eficiencia en actividades productivas, como la caza y la agricultura. Esos lenguajes son: Ejije s’a yana (el habla del monte), Animalu kuana s’a yana (el lenguaje de los animales), aki kuana s’a yana (el lenguaje de las plantas), yawi s’a yana (el lenguaje del agua), beni s’a yana (el lenguaje del viento, badhi s’a yana (el lenguaje de la luna) (CONSEJO INDÍGENA DEL PUEBLO TAKANA [CIPTA], 2010, p. 44).

⁶ El mundo es un conglomerado de culturas y de lenguas y si queremos responder a esa situación del mundo, la educación del siglo XXI tiene que ser aquella que se imponga a sí misma la recuperación de esa diversidad, dar cuenta de ella y preparar a los educandos para que estén mejor habilitados, para manejar y procesar esa diversidad. (LÓPEZ--HURTADO, 2004, p. 219).

2 BUEN VIVIR VS PROGRESO

2.1 ¿Por qué cada vez que se piensa en el “derecho al desarrollo”, se tiene la idea de progreso lineal?

En la presente investigación partimos de considerar el principio del “buen vivir” o “vivir bien”, por cuanto refiere a la vida comunitaria y la cotidianidad de nuestros pueblos originarios en términos filosóficos, pedagógicos, éticos, históricos, económicos, sociales y políticos. Se toma al “buen vivir” como eje rector porque a través de él se trasladan sentimientos, afectos, valores y saberes que guían las formas de pensar y actuar de la comunidad.

2.2 Trayectoria histórica

Desde los años 70 se han realizado investigaciones (NIEL, 2011) sobre la evaluación del bienestar personal, la calidad de vida o “social welfare” y la definición de sus indicadores basados sobre variables materiales e individuales, como el indicador de bienestar económico (IBEE) o el indicador de desarrollo humano (IDH). Sin embargo, dichas investigaciones han surgido como iniciativa del mundo occidental, de sus instituciones y de sus economistas. Toda vez que el mundo social de la no razón tradujo igualdad por progreso y emancipación por instrucción del pueblo.

Tradujo igualdad por PROGRESO y emancipación de los padres de familia pobres por INSTRUCCIÓN DEL PUEBLO. Y para ocuparse de estos seres de razón, de estas ontologías, necesitaba otros seres de razón, las corporaciones. Un hombre puede dirigir un rebaño de ovejas. Pero para el rebaño PUEBLO se necesita a un rebaño llamado SOCIEDAD CIENTÍFICA, UNIVERSIDAD, COMISIÓN, REVISTA, etc., en resumen, el atontamiento, la vieja regla de la ficción social. La emancipación intelectual pretendía desviarla de su propia vía. Entonces ella la volvía a encontrar en su propio camino, erigida en tribunal encargado de escoger entre sus principios y sus prácticas lo que convenía o no convenía a las familias, y de juzgarlo en nombre del progreso, incluso en nombre de la emancipación del pueblo. (RANCIÈRE, 2003, p. 64).

En el caso que nos ocupa, interesa comprender la concepción del buen vivir desde la perspectiva indígena, pues dicho principio resulta relevante por cuanto permite comprender la historicidad y la construcción de nuestras sociedades indígenas contemporáneas, así como la consolidación de Estados plurinacionales en

la región de América Latina. Por ejemplo, el caso de Bolivia, cuyo planteamiento del “sumak kawsay” (quechua), “suma qamaña” (aymara), es decir, “vivir bien”, denota la base de su constitución como país.

Artículo 8. I. El Estado asume y promueve como principios ético-morales de la sociedad plural: ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (vivir bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble).

II. El Estado se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para vivir bien (CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA [CPE], 2009).

Ciertamente, el “buen vivir” o “vivir bien” expresa una respuesta a las demandas reivindicativas en su interior y a la vez, encara la crisis global del mundo actual desde una postura propia. Situación también abordada en Ecuador, donde el “sumak kawsay” alude al sistema de organización actual sustentado en la diversidad de naciones y pueblos para el desarrollo de la vida en plenitud.

El Sumak, es la plenitud, lo sublime, excelente, magnífico, hermoso(a), superior. El Kawsay, es la vida, es ser estando. Pero es dinámico, cambiante, no es una cuestión pasiva.

Por lo tanto, Sumak Kawsay sería la vida en plenitud. La vida en excelencia material y espiritual. La magnificencia y lo sublime se expresa en la armonía, en el equilibrio interno y externo de una comunidad. Aquí la perspectiva estratégica de la comunidad en armonía es alcanzar lo superior. (MACAS, 2010, p. 24).

El concepto del buen vivir ha cobrado relevancia en Ecuador debido al empoderamiento del movimiento indígena de los años ochenta en contra del modelo económico planteado y la celebración de los 500 años de conquista y resistencia indígena en 1992 (NIEL, 2011). Asimismo, a raíz del modelo de vida en el proyecto político de la CONAIE de 1997 y la creación de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi en 2004 con el proyecto Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir:

[...] queremos una educación que devuelva al ser humano su capacidad de aprender a aprender desde sí mismo y en la convivencia con los otros, de tal

manera que recobre su poder para dar sentido a su vida, a la vida comunitaria y a la vida planetaria. (Ent. Gerardo Simbaña, CCI Kitu Kara 27/05/2012).

La concreción de este buen vivir se denota también en la Constitución de la República del Ecuador de 2008, toda vez que han sido plasmados los Derechos del Buen Vivir: agua y alimentación, ambiente sano, comunicación e información, cultura y ciencia, educación, hábitat y vivienda, salud y trabajo y seguridad social. Aunado al Régimen del Buen Vivir sustentado en los capítulos de inclusión y equidad, así como biodiversidad y recursos naturales.

Según ACOSTA (2015) buscar la armonía desde el buen vivir no implica desconocer los conflictos sociales y las diferencias sociales y económicas, ni tampoco negar que estamos en un orden, el capitalista, que es ante todo depredador. Antes, al contrario, el Sumak Kawsay sería un camino para salir de este sistema. Hoy en día, los Estados plurinacionales de Ecuador y Bolivia pretenden restablecer otra concepción y modelo de vida, proponer un modelo propio basado en los saberes ancestrales adaptándolos a sus políticas y estrategias actuales.

En México, el “buen vivir” evidencia la matriz mesoamericana de los pueblos indígena-originarios, cuyos fines se basan en el hacer con buen corazón tanto las relaciones y prácticas de la vida comunitaria como la formación y desarrollo del ser humano, por cuanto todo está vivo, todos somos familia.

Buen corazón porque son buenas gentes, el que es bueno, es bueno. Te va a platicar bien, sus palabras, bonitas palabras, los que son buenas gentes son amables. El que tiene buen corazón porque siente que lo ama, lo quiere otra persona, le habla bien, platica bien y el que es malo lo maldice nomás, habla cosas y ya se va. Otros no respetan. Luego se ve, los que tienen buen corazón no son malos desde chiquitos, son amables, no son peleonistas. Tienen hambre lloran, tienen hambre, ya comió ya está contento, es bueno. Los que les va a hablar bien, platicar bien, dar de comer, dormir bien. Respetan, son amables, pero el que es malo hace cuanta cosa y ya se fue. El que tiene buen corazón, él lo compone, lo agarra una cosa si no está bien lo compone, y ya se va, lo deja bien. (Ent. Julia Hernández 02/01/2015).

En este sentido, las comunidades indígenas asumen el “buen vivir” o “vivir bien” como el equilibrio entre los seres que habitan el territorio – atravesados por el plano celeste y el inframundo- a fin de conseguir armonía en su devenir. Esta construcción de la manera de “vivir bien” inicia desde los primeros años y se perpetúa durante las diferentes etapas de vida del ser humano. De esta manera,

“[...] la construcción de una vida digna y autónoma, o como ya es costumbre decir en tsotsil, construir el lekil kuxlejal”⁷, tiene cabida entre los pueblos originarios toda vez que se persigue el bienestar en la formación de las personas y en su desenvolvimiento en el mundo. En la Huasteca veracruzana el principio de la “buena vida” se expresa a través del “kuali xiistokan”, el cual rige la vida de las personas para “que tengan buena suerte, buena salud, su trabajo que no les falte” (Ent. Sra. Hernández 03/07/2013).

De este modo, desde la construcción de un “nosotros” huasteco, el “kuali tiistokej”, es decir, el “bienestar de nosotros” alude al transcurso de la vida en espacio y tiempo mediante el imperativo “xipaktokan” (vivir con alegría) o “ximokuitlauikan kuali iyolo” (cuidar el buen corazón).

Kuali xiistokan nochi xiuitl, amo ximoilanakan. Kuali tiistokej pan mochan. Xipaktokan nochi xiuitl pan amochan. Xipaktokan, ximokuitlauikan kualika kuali iyolo ka momachtia [Vivir bien todo el año, que no haya enojo. Estemos bien en la casa. Vivir con alegría todo el año en el hogar. Vivir con alegría, cuidar que se lleve y se enseñe el buen corazón]. (Ent. Sra. Hernández 28/08/2013).

El buen vivir se opone al modelo occidental neoliberal en el cual la acumulación, la competencia, el individualismo, la importancia del costo-beneficio y la maximización de las ganancias, la destrucción de la Madre Tierra y el estereotipo del vivir en las zonas rurales como percepción de pobreza son los fundamentos (NIEL, 2011). En este sentido, el concepto de buen vivir no es sólo una filosofía herencia de los ancestros, también se ha traducido en un discurso y una alternativa al modelo eurocéntrico, capitalista y neoliberal.

El “eurocentrismo” de la Modernidad es exactamente el haber confundido la universalidad abstracta con la mundialidad concreta hegemonizada por Europa como “centro”. El ego cogito moderno fue antecedido en más de un siglo por el ego conquiro (Yo conquisto) práctico del hispano-lusitano que impuso su voluntad (la primera “Voluntad-de-Poder” moderna) al indio americano. La conquista de México fue el primer ámbito del ego moderno. Europa (España) tenía evidente superioridad sobre las culturas aztecas, mayas, incas, etc, en especial por sus armas de hierro-presentes en todo el horizonte euro-afro-asiático. [...] Su superioridad será, en buena parte,

⁷ En línea http://radiozapatista.org/?page_id=2191. Fecha de consulta 27 agosto 2020.

fruto de la acumulación de riqueza [...], que acopiará desde la conquista de Latinoamérica. (DUSSEL, 2000, p. 48).

3 EL BUEN VIVIR NO ES VIVIR MEJOR

No es lo mismo vivir bien que “vivir mejor”. El vivir bien o “buen vivir” alude al mantenimiento del universo y el mundo, así como al equilibrio entre la vida y la muerte desde las concepciones de la comunidad. En cambio, el “vivir mejor” está referido a la idea de progreso⁸, la cual va en detrimento de la diversidad biológica, lingüística y cultural. En el caso de Bolivia, los aymaras hablan de “[...] vivir bien, ellos no dicen vivir mejor, sino que todos vivamos bien, porque la palabra mejor resuena a que otro vive peor y el buen vivir tiene que ser algo compartido, de todos a una” (ALBÓ, 2009). En este sentido, el vivir mejor se opone a las nociones de comunidad y las relaciones horizontales de organización política y social.

Vivir mejor es egoísta, desinterés por los demás, individualismo, sólo pensar en el lucro, porque para vivir mejor, frente al prójimo, se hace necesario explotar, se produce una profunda competencia, se concentra la riqueza en pocas manos. [...] En nuestras comunidades no queremos vivir mejor, ya que vivir mejor acepta que unos puedan estar mejor a cambio de que los otros, las mayorías vivan mal. [...] Queremos que todos podamos vivir bien, queremos lograr relaciones armónicas entre todos los pueblos. (HUANACUNI, 2010, p. 37).

Precisamente la definición de vivir mejor proviene del mundo occidental y es propiciada por la OCDE⁹ basándose en indicadores de bienestar económico referidos a vivienda (housing), ingresos (income), empleo (jobs), comunidad (community), educación (education), medio ambiente (environment), compromiso cívico (civic engagement), salud (health), satisfacción (life satisfaction), seguridad (safety) y balance vida-trabajo (work-life balance). Este Índice para una Vida Mejor

⁸ El Progreso, es la ficción pedagógica erigida en ficción de toda la sociedad. El corazón de la ficción pedagógica es la representación de la desigualdad como retraso: la inferioridad se deja aprehender aquí en su inocencia; ni mentira ni violencia, la inferioridad no es más que un retraso que se constata para ponerse enseguida a colmarlo. Sin duda nunca se llegará hasta ahí: la misma naturaleza vela por ello, siempre habrá retraso, siempre desigualdad. Pero se puede así ejercer continuamente el privilegio de reducirla y hay en eso un doble beneficio (RANCIÈRE, 2003, p. 66).

⁹ En línea <http://www.oecdbetterlifeindex.org/>. Fecha de consulta: 2 abr. 2020.

permite comparar el bienestar en distintos países basándose en los 11 temas citados, los cuales la OCDE ha identificado como esenciales para las condiciones de vida materiales y la calidad de vida (una vida que no considera la plenitud, reciprocidad, buen corazón o el equilibrio entre los planos del universo, sino un vivir mejor a costa de los otros (países en vías de desarrollo).

El buen vivir se opone al vivir mejor de la OCDE porque “Si se fuera lógico y consecuente, con los ‘ingresos’ que perciben los ‘pobres’ indígenas bolivianos, ya deberían haber desaparecido de la faz de la tierra hace tiempo” (MEDINA, 2011, p. 34). El ingreso percibido bajo el sistema neoliberal no proporciona una mejor calidad de vida, antes al contrario, alienta la pobreza, pues la regla es conseguir recursos económicos y luego acceder al suministro de alimentos. Cuando la lógica en la comunidad nos dice que desde antaño: “No comprábamos nada porque en la milpa todo se daba. Donde tienen milpa no compran” (Ent. Martina Santiago, 20/10/2013).

Trabajar, por tanto, significa “criar la vida del mundo” (GRILLO; RENGIFO, 1988). A partir de esta premisa, se denota la conceptualización de la vida en su sentido pleno, como vida biológica, humana y espiritual. Por tanto, el buen vivir “[...] no es un sinónimo de una dulce vita del despilfarro o haraganería subsidiada por el Estado” (GUDYNAS, 2009, p. 233), mas bien la emergencia de este concepto es resultado de la inconformidad frente a los estilos de desarrollo convencionales.

En el caso de Ecuador, el Buen Vivir ofrece alternativas para construir una sociedad más justa, cuyo centro de la acción pública es el ser humano y la vida. Asimismo, supera los límites de las visiones convencionales de desarrollo que lo conciben como un proceso lineal, de etapas históricas sucesivas, que reducen el concepto a una noción exclusiva de crecimiento económico.

El Buen Vivir o Sumak Kawsay es una idea movilizadora que ofrece alternativas a los problemas contemporáneos de la humanidad. El Buen Vivir construye sociedades solidarias, corresponsables y recíprocas que viven en armonía con la naturaleza, a partir de un cambio en las relaciones de poder.

[...] Se fundamenta en la equidad con respeto a la diversidad, cuya realización plena no puede exceder los límites de los ecosistemas que la han originado. No se trata de volver a un pasado idealizado, sino de encarar los problemas de las sociedades contemporáneas con responsabilidad histórica. El Buen Vivir no postula el no desarrollo, sino que aporta a una visión distinta de

la economía, la política, las relaciones sociales y la preservación de la vida en el planeta. El Buen Vivir promueve la búsqueda comunitaria y sustentable de la felicidad colectiva, y una mejora de la calidad de vida a partir de los valores. (SECRETARÍA NACIONAL DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO [SENPLADES], 2013, p. 23).

A partir del buen vivir podemos admitir que la conceptualización de la vida y la formación del ser humano será diferente, en tanto existan diversas culturas y formas diversas de percibir el mundo-mundos. Siguiendo con esta exposición, cabe preguntarse, ¿cómo se constituyen las niñas y niños en contextos de diversidad, particularmente entre los pueblos indígena-originarios?, ¿cuáles son los procesos de enseñanza y aprendizaje que construyen su formación personal y comunitaria?

Por otro lado, vale cuestionarnos sobre los principios y acciones que se llevan a cabo en las aulas, ¿educación, incorporación, segregación o exclusión?, ¿conviene estandarizar a los seres humanos para la satisfacción de las NEBAS¹⁰?, ¿es necesario que los resultados de las pruebas estandarizadas provean insumos para la constitución de los seres humanos desde un referente único nacional e internacional?

4 A MANERA DE CIERRE

Desde mi punto de vista, la presente investigación resulta relevante para poner de manifiesto el derecho a la diferencia y el reconocimiento de la cultura inmediata. Situación que posibilitaría la articulación entre el sistema “oficial” y el sistema educativo propio para construir una práctica pedagógica intercultural auténtica con equidad epistémica. En el presente trabajo hemos constatado que el mundo de los niños no se construye de manera aislada sino en interacción. Los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desencadenan en la familia y la comunidad conllevan a la implementación de actividades que los mismos niños determinan y que los constituyen como sujetos críticos, creativos y autónomos.

¹⁰ La Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (NEBAS), aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990), han demostrado ser una guía útil para los gobiernos, las organizaciones internacionales, los educadores y los profesionales del desarrollo cuando se trata de elaborar y de poner en práctica políticas y estrategias destinadas a perfeccionar los servicios de educación básica. En línea: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF. Fecha de consulta: 4 enero 2015.

No sólo en el entorno inmediato sino a través de las redes sociales, puesto que somos cultura viva en la sociedad actual. Los hallazgos que hemos encontrado permiten seguir construyendo, mantener y afianzar la diversidad. Experimentar una propuesta educativa intercultural y bilingüe necesariamente ha de considerar el buen vivir con relación al calendario agro-festivo local, así como las concepciones y prácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en cada etapa de vida.

Consideramos que resulta fundamental fortalecer la educación propia, endógena o intracultural para avanzar hacia una educación intercultural bilingüe crítica. La sistematización de los procesos de enseñanza y aprendizaje propios constituyen un aporte para la formulación de políticas educativas que permitan articular tanto el sistema educativo propio como el “oficial”. En nuestro contexto, las bases para una educación intercultural bilingüe se expresan en la medida que este proceso de construcción sociopolítica y educativa propicia el encuentro entre diferentes instituciones, así como distintas generaciones para interactuar entre sí y apropiarse de los saberes y prácticas del pueblo originario con énfasis en la relación sociedad, naturaleza y espiritualidad.

Comprendemos que la EIB crítica¹¹, recíproca y equitativa es un medio para transformar las relaciones socioculturales en el contexto educativo actual. Por ende, la participación de todos los actores involucrados resulta crucial, incluyendo al profesorado. Esta apertura conlleva a modificar la identificación de los docentes como “[...] sujetos históricamente subalternos y sometidos ideológicamente, entre otros dispositivos, a partir de la escuela monolingüe, monocultural y unificadora” (BERTELY, 2011, p. 14) en agentes educativos capaces de transformarse a sí mismos y los demás en respuesta a las exigencias y características del entorno, el currículo comunitario y el pueblo originario. Ciertamente, esta articulación de la escuela y la comunidad como argumento educativo con tintes sociopolíticos responde a la necesidad de una sociedad incluyente con miras al afianzamiento de la identidad cultural e incita a una transformación de las relaciones de poder en el Estado actual.

¹¹ Diferenciada, no funcional al sistema oficial, sino creada y recreada desde las iniciativas de las bases, desde dentro y desde abajo para el buen vivir de la comunidad.

AGRADECIMIENTO

Agradezco la traducción al inglés por Amanda Earl, PhD Candidate, Teachers College, Columbia University y en portugués, al Licenciado Eduar Andrés Bolaños. Profesor de Portugués, Centro de Lenguas y Culturas-Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.

REFERENCIAS

ACOSTA, Alberto. El buen vivir como alternativa al desarrollo. Algunas reflexiones económicas y no tan económicas. *Política y Sociedad*, [s.l.], v. 52, n. 2, p. 299-330, 2005.

ALBÓ, Xavier. Suma Qamaña = el buen convivir. *Revista Obets Buen vivir, Desarrollo y Maldesarrollo*, Alicante, España, n. 4, p. 25-40, dic. 2009.

BARONNET, B.; MORA, M.; STAHLER-SHOLK, R. Introducción. *Luchas “muy otras”*. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas. México: Universidad Autónoma Metropolitana / Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / Universidad Autónoma de Chiapas, 2012.

BERTELY, María. *Interaprendizajes entre indígenas – de cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales*. México, D.F.: REDIIN/UPN/CIESAS, 2011.

COMITÉ CLANDESTINO REVOLUCIONARIO INDÍGENA – COMANDANCIA GENERAL DEL EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL [CDSL]. *Cuarta Declaración de la Selva Lacandona*. Montañas del Sureste Mexicano, enero 1996.

CONSEJO INDÍGENA DEL PUEBLO TAKANA [CIPTA]. *Aibawekuana etse pamapa aibawekuana takana*. Saberes y aprendizajes en el pueblo takana. La Paz, Bolivia: Proyecto EIBAMAZ/UMSS/PROEIB Andes/UNICEF, 2010.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA [CRIC]. Construyendo el Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP. *Cxayu’ce Revista de Etnoeducación*, Cauca, Colombia, n. 14, p. 4-11, agosto 2010.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA [CPE]. Artículo 8. Referéndum, 25 enero 2009.

DE ALBA, Alicia. *Horizonte ontológico semiótico en la relación espacio epistémico-teoría*. *Revista.unam.mx*, v. 11, n. 2, 2009. Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art22/int22a.htm>. Acceso el: 1º feb. 2020.

DE LEÓN, María de Lourdes. La llegada del alma – lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán México. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2005.

DE SOUSA, Boaventura. *Una epistemología del sur*. México, D.F.: Siglo XXI editores/CLACSO Coediciones, [2009] 2011.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. En: LANDER, Edgardo (Ed.). *La colonialidad del saber – eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO/Ediciones FACES/UCV, 2000. p. 41-54.

GRILLO, Eduardo; RENGIFO, Grimaldo. *Agricultura y cultura en los Andes*. La Paz: HISBOL, 1988.

GUDYNAS, Eduardo. Si eres tan progresista ¿Por qué destruyes la naturaleza? Neoextractivismo, izquierda y alternativas. *Ecuador Debate*, Quito, Ecuador, n. 79, p. 61-81, 2009.

HUANACUNI, Fernando. *Vivir Bien/Buen Vivir*. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales. La Paz, Bolivia: III Convenio Andrés Bello y el Instituto Internacional Integración, 2010.

LÓPEZ-HURTADO, Luis Enrique. Interculturalidad y educación superior: el caso de la formación docente. En: VÍLCHEZ, Elisa; VALDÉS, Silvia; ROSALES, María (Ed.). *Interculturalidad y bilingüismo en la formación de recursos humanos: educación, medicina, derecho y etnodesarrollo*. Lima: CILA/UNMSM/UNE/UNALM/PROEDUCA/PROEIB, 2004.

MACAS, Luis. Sumak Kawsay: la vida en plenitud. En: Sumak Kawsay: recuperar el sentido de vida. *América Latina en Movimiento*, Quito, Ecuador, n. 454, p. 14-16, 2010.

MEDINA, Javier. Acerca del Suma Qamaña. En: FARAH, Ivonne; VASAPOLLO, Luciano (Coord.). *Vivir bien: ¿paradigma no capitalista?* La Paz, Bolivia: CIDES-UMSA/SAPIENZA/Oxfam, 2011.

NIEL, Maïte. *El concepto del buen vivir*. Madrid, España: Universidad Carlos III de Madrid, 2011.

OLIVÉ, León. Hacia un modelo de sociedades plurales de conocimientos y el pluralismo epistemológico. En: HERNÁNDEZ, Sergio E. et al. (Coord.), *Educación Intercultural a Nivel Superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*. México, D.F.: UIEP/UCIRED/UPEL, 2013. p. 35-50.

RANCIÈRE, Jacques. *El maestro ignorante*. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Trad. Núria Estrach. Barcelona, España: Laertes, 2003.

REYES, Sanabria Saúl. *Wejen Kajen; la educación vista desde los pueblos originarios de Oaxaca*. En: FORO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL, MIGRACIÓN Y VIDA ESCOLAR, 4., Miguel Ángel Rodríguez y Sandra Aguilera (Comp.), México, 2009. *Anales [...]*. México, D.F.: CONALITEG-CGEIB, 2009. p. 134-52.

SECRETARÍA NACIONAL DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO [SENPLADES]. República del Ecuador. *Plan Nacional de Desarrollo/Plan Nacional para el Buen Vivir. 2013-2017*. Quito: SENPLADES, 2013.

ENTREVISTAS

Ent. Gerardo Simbaña, CCI Kitu Kara, en 27 mayo 2012.

Ent. Julia Hernández, en 2 enero 2015.

Ent. Sra. Hernández, en 3 jul. 2013.

Ent. Sra. Hernández, en 28 agosto 2013.

Ent. Martina Santiago, en 20 oct. 2013.

Sobre la autora:

Jazmín Nallely Arguelles Santiago: Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México y Magíster en Educación Intercultural Bilingüe por el PROEIB-Andes/Universidad Mayor de San Simón (Bolivia). Activista y nahua-hablante. Es Catedrática CONACYT en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-Pacífico Sur), Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México.

E-mail: nayprim@hotmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-0030-2004>

Recibido el: 12/12/2020.

Aprobado para su publicación el: 10/05/2021.

Kairós e Chronos: sobre os tempos e a cosmologia Kaingang

Kairós and Chronos: about Kaingang times and cosmology

Rute Barbosa de Paula¹
Luci dos Santos Bernardi²
Maria de Souza³

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v21i45.753>

Resumo: No presente trabalho, apresentamos os resultados de uma investigação que teve o *Tempo* como tema de estudo e, como fios condutores, a escuta e o registro das histórias dos *Kofa ag* Kaingang da Terra Indígena Xaçecó, buscando conhecer a concepção de Tempo manifestada através de histórias. A pesquisa teve como metodologia a autoetnografia, por meio da qual uma indígena se tornou autora de estudo sobre seu próprio povo, através de pesquisa documental e pesquisa de campo com os *Kofa ag* da comunidade. Os dados foram analisados à luz da Análise Textual Discursiva. O estudo nos indicou uma tensão entre “viver” o tempo no modo de vida passado e no contemporâneo dos Kaingang, a partir da noção constituída histórica e culturalmente, em suas configurações e significados. Temos como premissa que o bem viver indígena se dá no equilíbrio do tempo *Chronos* e *Kairós*; que os *Kofa ag* vivenciam uma conflitante relação com a natureza, marcada pelo tempo *Chronos* e experienciada em um tempo *Kairós*; que nas rotinas atuais imbuídas pelo tempo relógio encontramos os traços evidentes do tempo *Kairós*, na leitura de mundo que cada um deles nos proporciona.

Palavras-chave: tempo; Kaingang; *Kofa ag*; *Chronos*; *Kairós*.

Abstract: In the present work we present the results of an investigation that had *Time* as its study theme and, as a guiding thread, listening and recording the stories of the *Kofa ag* Kaingang of the Xaçecó Indigenous Land, seeking to understand the concept of time manifested through stories. The research had as a methodology the autoethnography, an investigation in which an indigenous woman becomes the author of a study about her own people, through

¹ Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), Chapecó, Santa Catarina, Brasil.

² Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil.

³ Rede Municipal de Ensino de Chapecó, Chapecó, Santa Catarina, Brasil.

documentary research and field research with *Kofa ag* from the community. The data were analyzed in the light of the Discursive Textual Analysis. The study showed us a tension between “living” time in the past way of life and in the contemporary of the Kaingang, from the notion constituted historically and culturally, in their configurations and meanings. Our premise is that indigenous good living occurs in the balance of time *Chronos* and *Kairós*; that the *Kofa ag* experience a conflicting relationship with nature, marked by the *Chronos* time and experienced in a *Kairós* time; that in the current routines imbued with clock time we find the evident traces of *Kairós* time, in the reading of the world that each of them provides.

Keywords: time; Kaingang; *Kofa ag*; *Chronos*; *Kairós*.

1 INTRODUÇÃO

Na tribo o velho é o dono da história, o adulto é o dono da aldeia e a criança é o dono do mundo. (Orlando Villas-Boas, 1976).

O presente trabalho coloca em tela os conhecimentos de nossos⁴ *Kofa ag* (*velhos*), considerando a importância dos mesmos para nossa comunidade e para a socialização com outras culturas, de forma que possam ser mais valorizados, principalmente a partir dos saberes que trazem consigo. Relata uma pesquisa⁵ desenvolvida que teve o *Tempo* como tema de estudo e o propósito de ouvir e registrar as histórias sobre o tema dos *Kofa ag* da Terra Indígena (T.I.) Xapecó, Ipuçu, Santa Catarina, Brasil. Através dela, objetivamos conhecer a concepção de tempo dos indígenas, manifestada nas histórias orais, expressões fundamentais da cultura imaterial do grupo.

A ideia de tempo sempre esteve presente na cultura Kaingang: tempo de vida, tempo de gestação, as estações do ano, dos cultos, do plantio, da colheita. Por essas e outras manifestações, questionamo-nos acerca de como o Kaingang pensa e interpreta o tempo: que marcadores? Como “sente”, como explicita o tempo que passa? Enfim, muitas questões nos inquietam e mobilizaram essa pesquisa.

⁴ A escrita do texto “constitui-se voz” da primeira autora, que fala sobre si e sobre seu povo. Por isso, ao longo do texto, mesclam-se os usos de primeira pessoa do singular e do plural.

⁵ Monografia intitulada *O Tempo e a Cosmologia Kaingang* (PAULA, 2019), desenvolvida como Trabalho de Conclusão de Curso, na Licenciatura Intercultural Indígena – Matemática e Ciências da Natureza (Unoçapecó).

É necessário considerar que o tempo passa e as histórias de nossos velhos vão ficando esquecidas, vão se perdendo a partir do contato com outras culturas, outros povos. As crenças, o idioma, a culinária, os costumes (como casamento, curas e remédios naturais) são socializados de geração a geração através da oralidade. Porém, no contexto contemporâneo, as pessoas que tinham/têm a sabedoria e a habilidade de contar os fatos estão sendo deixadas de lado em nossas comunidades e, em decorrência, a prática de contar histórias fica esquecida. Ainda, nossos velhos estão morrendo e com eles as narrativas. Com o desenvolvimento da pesquisa que ora apresentamos, realizamos o registro de histórias e oportunizamos que as mesmas sejam lembradas. Dessa forma, contribuindo com o reconhecimento, também, dos sujeitos que as detêm.

Temos muito a aprender com saberes e tempos indígenas, articulando esse acervo ao conhecimento sistematizado por instituições educacionais. A universidade, através dos processos de pesquisa que promove, torna-se um espaço para a mobilização de novos tempos, desenvolvendo ciências e compreensões de coletivos culturais, conduzindo a novas aprendizagens e a novos processos históricos, que correspondem ao processo da ação humana, agindo e interferindo nas relações de produção e do fazer-se sujeito em seu tempo.

O presente texto, considerando o cenário acima exposto, está organizado em quatro seções: na primeira, apresentamos ao leitor elementos sobre o Povo Kaingang e sua Cosmologia; na segunda, colocamos em tela o Tempo e a dualidade *Kairós e Chronos*; na sequência, discorreremos acerca do desenho metodológico da pesquisa desenvolvida e, por fim, apresentamos os achados e miramos sobre o tempo a partir das histórias relatadas pelos *Kofa ag*.

2 O POVO KAINGANG E A SUA COSMOLOGIA

Segundo os mais velhos (Kofa ag), na terra ainda não existia o ser humano. Certo dia, bem de manhãzinha quando o sol estava nascendo, a terra se abriu formando um buraco e nasceu um grupo, olharam e viram o arredondado do sol e deram o nome de kanhru. À tarde, quando o sol estava se pondo, a terra tornou a se abrir, formando outro buraco e nasceu outro grupo, que olharam e viram os raios de sol e deram o nome do grupo de kamé. Esses dois grupos se uniram e estão vivendo até hoje

*e por isso o povo Kaingang tem a cor da terra.
O Surgimento do Povo Kaingang. (NÖTZOLD, 2006).*

A singularidade do povo Kaingang, surgido do interior da terra, como descreve simbolicamente Nötzold (2006), está em pequenos gestos, como a atenção e o respeito com os mais velhos, com as crianças e com a natureza. Está nas histórias contadas por nossos *Kofa ag*, em nossos ritos, em nosso jeito de estar no mundo. Olhar para a nossa cultura, seja ela material ou imaterial, significa conhecer as singularidades daquilo que compartilhamos, o que nos diferencia de outros povos e da sociedade não indígena.

De acordo com Luciano (2006), toda organização social, cultural e econômica de um povo indígena está relacionada a uma concepção de mundo e de vida. Isto é, há uma determinada cosmologia organizada e expressa por meio de nossas singularidades.

Para pensarmos o nosso povo e sua cosmologia, nos reportamos a Veiga (2000) quando preconiza que a cosmologia Kaingang pode ser construída em torno da ideia de um universo marcado por ciclos cósmicos de conflagração e regeneração. A autora organiza a história do grupo em três tempos:

O primeiro tempo do mundo: tempo primordial, no qual a terra foi criada, época em que a diferença entre sol e lua – e, conseqüentemente, dia e noite – se estabeleceu.

O segundo tempo do mundo: tempo da primeira conflagração universal, quando ocorreu a destruição do mundo habitado e sua posterior regeneração a partir da reconstrução da vida sobre a terra pelos heróis míticos Kamé e Kaĩru, pais ancestrais que emprestam seus nomes às metades exogâmicas Kaingang e que repartem entre si os seres que habitam o cosmos: aves, peixes, mamíferos, vegetais. O segundo tempo do mundo Kaingang como sociedade exemplar.

O terceiro tempo do mundo: tempo constituído pelo mundo Kaingang atual. Este mundo está desestabilizado por vários eventos – centre eles, o contato com os não-índios, que desafia as instituições Kaingang e ameaça a própria sobrevivência física desse povo. As desestabilizações do mundo, para muitos povos (inclusive cristãos) são considerados “sinais de transformações cósmicas”. Essas transformações indicam a eminência de catástrofes, ou de um tempo nova conflagração universal, nos termos de Sullivan (1988). Nesse tempo, tanto a reiteração dos rituais Kaingang, quanto a procura de outras formas de segurança, constituem-se em tentativas de reestabilizar o cosmos e permitir a continuidade da vida. (VEIGA, 2000, p. 15).

É **no segundo tempo que se dá o surgimento do povo Kaingang**, cuja sociedade foi organizada em metades que são homônimas de seus pais fundadores, *Kamé* e *Kairu*⁶. As metades também representam os heróis míticos, conforme relata Nimuendaju (1978 *apud* VEIGA, 1994).

A tradição dos Kaingang, como visto na epígrafe desta seção, na voz de Nötzold (2006), conta que os primeiros desta nação saíram do chão. Saíram em dois grupos, chefiados por dois irmãos por nome *Kañerú* e *Kamé*. Cada um já trouxe um número de pessoas de ambos os sexos. Dizem que *Kañerú* e sua gente toda eram de corpo fino, peludo, pés pequenos e ligeiros, tanto nos seus movimentos como nas suas resoluções, cheios de iniciativa, mas de pouca persistência. *Kamé* e os seus companheiros, ao contrário, eram de corpo grosso, pés grandes e vagarosos nos seus movimentos e resoluções. Se aos *Kañerú* cabia iniciar o combate, eram os *Kamé* que davam conta da guerra, sustentando a luta.

A mesma lenda atribui aos Kaingang a origem da vida na terra: foram eles “que fizeram todas as plantas e animais e que povoaram a terra com os seus descendentes, não há nada neste mundo fora da terra, dos céus, da água e do fogo, que não pertença ou ao clã de *Kaneru* ou ao *Kamé*” (NIMUENDAJU, 1993, p. 59).

A **contemporaneidade constitui o terceiro tempo do mundo** na história do povo Kaingang (VEIGA, 2000). Há conflitos de interpretação da realidade entre os indígenas e a sociedade envolvente. O povo Kaingang dá mais importância à terra, aos princípios básicos de nossos costumes, dos valores culturais que regem a vida social de nossa etnia. Essa transmissão de saberes não depende somente dos líderes políticos “caciques”, mas sim dos mais velhos.

É inegável que as crenças estão cada vez mais entrando para o esquecimento do Kaingang. Porém, acreditamos que podemos mudar esse rumo e possibilitar que suas tradições não se tornem apenas mais uma história esquecida. Elas ainda podem ser contadas pelos *Kofa ag*, repassadas para os jovens e as crianças, para que eles, mais tarde, as repassem para as futuras gerações, pois é importante que nossas *Gír* (crianças) conheçam o modo de vida que tinha nosso povo, que é um pouco diferente do que vivenciamos hoje. E isso se dá através das histórias:

⁶ Nos escritos sobre os Kaingang, encontramos variações como: *Kairu*, *Kanhuru*, *Kañru*, *Kanieru*, *Kadnyerú*, *Kañerú*. Utilizamos a nomenclatura *Kairu*, seguindo a nomenclatura corrente na comunidade da T.I. Xapecó.

Sabemos que a maior riqueza da cultura indígena Kaingang está na tradição oral, pois é oralmente que se ditam as leis, crenças, costume, curas e remédios naturais, que vão passando de geração a geração através da oralidade, ou seja, os avós, as mães para os filhos. Mas, hoje percebemos que transmitir oralmente não basta, precisamos registrar o que nos é ensinado, podemos ser escritores de nossa própria história, experiência que torna o convívio social, um modo de cada um de nós buscar nossa autonomia. (GUISO; BERNARDI, 2016, p. 2).

No tempo presente, nossos costumes desafiam-se a constante mudanças, pois estamos inseridos em uma sociedade de culturas diversificadas. A tradição e a modernidade estão lado a lado no cotidiano de nossa comunidade. Não foi mais possível aos Kaingang viverem sem contato com os não indígenas⁷. Desse modo, as trocas de culturas são intensas e o envolvimento nas/com as cidades é inevitável. Ainda assim mantemos traços culturais que nos diferenciam da sociedade não indígena, como por exemplo, nossa relação com a natureza.

Contudo, de acordo com Nötzold (2006, p. 3), “os Kaingang mantêm traços culturais muito fortes, que os diferencia da sociedade envolvente, principalmente referente à concepção de mundo, relação com a natureza, tratamento dispensado às crianças e nas atividades de seu cotidiano”.

Essa é uma importante questão que procuramos trabalhar nas escolas com participação dos *Kofa ag*. As falas de nossos *Kofa ag* nos mostram sempre a importância e o valor nossa cultura e a luta de nosso povo.

3 SOBRE O TEMPO: A DUALIDADE KAIRÓS E CHRONOS

*O que é, por conseguinte, o tempo?
Se ninguém me perguntar eu o sei,
se eu quiser explicá-lo a quem me fizer essa pergunta
já não saberei dizê-lo.* (Santo Agostinho, 1997).

⁷ O povo Kaingang da região do oeste catarinense, onde localiza-se a T.I. Xaçupé, é marcado por uma relação tensa e conflituosa com a sociedade não indígena, principalmente na década de 1970. O conflito é regido por interesses capitalistas de exploração econômica, com questões explícitas até final de 1999 e questões implícitas que se estendem até a atualidade. Podemos afirmar que ainda há bastante preconceito da sociedade majoritária de entorno, como descreve D’Angelis, sendo que “em 90% das comunidades ‘brancas’ que circundam as áreas indígenas no Sul do Brasil, os qualificativos que aplicam aos índios (ali chamados de ‘bugres’) são: preguiçosos, malcheirosos, traiçoeiros, mentirosos, ladrões e cachaceiros (D’ANGELIS, 2003, em nota, p. 35).

O que é o tempo?

Podemos até sentir o tempo, mas certamente, terá dificuldades para compreendê-lo em toda sua complexidade. Compreendê-lo o tempo de fato é uma tarefa difícil, o que torna ainda mais relevante e desafiador tentar apreender as concepções que envolvem a noção de tempo tanto na comunidade indígena quanto em outras sociedades e culturas.

Nosso envelhecimento comprova o óbvio: que o tempo passa! Ficam as lembranças de momentos vividos. Como descrevem Severino Filho e Januário (2011, p. 48):

É certo que o tempo passou, pois em nossas memórias há lembranças, cenas, imagens – às vezes ordenadas, às vezes confundidas entre a realidade vivida e a idealizada pela percepção de criança – as quais sabemos ao menos localizá-las dentro de um tempo contínuo. Pertencem ao passado *distante, lento e extenso* essas memórias que agora trazemos para o presente *instantâneo, fugaz e efêmero*. Contudo, o presente não é mais que o momento em que o futuro, não menos distante, extenso e lento, transforma-se no passado.

Pensar sobre o tema nos leva a várias inquietações. Percebe-se que a vida dos Kaingang sempre foi marcada por ritos de iniciação e de passagem demarcados pelo tempo: nascer, crescer, casar, envelhecer e morrer. Dessa forma, é possível compreender que tal noção pode ser entendida também como “tempos cíclicos”, assim como abordam Ferreira e Arco-Verde (2001, p. 7), quando versam sobre a existência de “tempos individuais e coletivos, como também os ‘tempos cíclicos’, por exemplo, da infância, do trabalho, da velhice, do lazer”.

Por outro lado, esse mesmo “tempo cíclico”, nas palavras de Battestin e Camargo (2016), é visto pelos não índios. Eles recebem como legado a noção de tempo dos europeus e são orientados pelo ritmo cronológico, como desassociado do contexto temporal de conhecimentos vividos. Nas manifestações Kaingang, esse tempo vem acompanhado de normas e restrições de hábitos cotidianos, como por exemplo a alimentação, uso das ervas medicinais e os rituais do povo, vivências de modos e costumes que se consolidam e/ou se transformam ao longo do tempo. O que define o tempo de cada povo são seus costumes e formas de viver.

Cada comunidade possui costumes diversificados com relação ao seu cotidiano. Em minha comunidade, a Terra Indígena Xapecó, nos dias de hoje,

seguimos o tempo cronológico, ou seja, vivemos como os não indígenas. Toda a nossa organização é exclusivamente baseada em relógios e em calendários, da agricultura aos compromissos comunitários. Devido ao contato com o não índio, modificou-se muito a forma e o ritmo de viver.

Battestin e Camargo (2016) nos ajudam a compreender esse fenômeno quando abordam as interferências culturais europeias nas sociedades da América Latina. As autoras inferem que as modificações sociais e culturais dos modos de vida indígenas são vítimas da imposição cultural europeia.

Observa-se que a imposição de uma cultura condiciona ao desmantelamento científico de outra, sendo que na história da América Latina essa foi a máxima para o desaparecimento e a redução de várias comunidades indígenas, os quais perderam elementos que afirmavam a tradição, a organização social e as marcas do seu tempo cíclico em detrimento da célere e desumana civilização branca, sendo engolidos pelo tempo de exploração e capital, sem prerrogativa para compreender e o respeitar as singularidades das coletividades nativas. (BATTESTIN; CAMARGO, 2016, p. 83).

O tempo nos faz pensar nas etapas da vida, do nascer ao morrer. Nesse intervalo, tem-se o período para viver e aproveitar, como as atividades do cotidiano que se transformam em experiência. Os Kaingang de antigamente ocupavam-se de retirar da natureza apenas o que necessitavam para sobreviver e seus conhecimentos eram repassados por seus parentes em rodas de conversas e lendas. Isso significa que a sua relação com o tempo no cotidiano era completamente distinta da de hoje, em que somos todos aprisionados pelo relógio.

Os tempos indígenas, segundo Severino Filho e Januário (2011, p. 53), “são constituídos pelo próprio índio, não podendo haver tempo que não seja um tempo histórico, um tempo vivido”. De outra forma, Tommasino (1995, p. 238) expõe que:

Quando os Kaingang se referem ao passado, e ao modo como viviam, denominam tal tempo de *vãsy* (há muito tempo) ou *gufã* (antigo, ancestral), em oposição ao tempo atual, *uri*. Essa dualidade temporal situa o *vãsy* no tempo em que seus avós ainda existiam e viviam da caça-pesca-coleta-agricultura e eram povos da floresta. No outro extremo, situam-se o *uri*, tempo atual dos Kaingang. Unindo os dois extremos desse processo, há um longo período de adaptação, de rupturas, de reconstrução, de luta, período que, na cronologia ocidental, já dura 150 anos.

Ou seja, o tempo anda lado a lado com os fatores históricos que propiciam mudanças no modo como se vive. É esse tempo vivido que permite a nós, indígenas, perceber o quanto se modificou na nossa forma de viver em sociedade e o quanto nossa cultura se transforma com isso.

Sendo assim, para Severino Filho e Januário (2011, p. 53), o tempo, apesar de descontínuo, não é fragmentado. A vida se torna contínua na individualidade, nas etapas que vivenciamos “desde o nascimento, os rituais de passagem, as aprendizagens, o amadurecimento, o envelhecimento e a morte”. Por outro lado, para os autores ora citados, esses processos não se concebem em uma perspectiva individual, mas sim, na coletividade. E é no coletivo que assumimos um movimento circular de evolução, pois o passado e o futuro se confundem, já que no presente temos aqueles que vivenciaram o passado e exercem influências em nossos cotidianos e, nas palavras dos autores, principalmente no plano espiritual, com efetiva influência no plano físico.

Por isso, somos guiados pelo tempo que não se separa da sociedade ou da natureza. Com nossos velhos, aprendemos a lidar com as noções que o tempo nos impõe de maneira que possamos continuar valorizando as manifestações culturais de nossos ancestrais, pois a concepção de tempo se faz relevante para todos os povos. Assim como descrevem Severino Filho e Januário (2011, p. 54):

As sociedades indígenas construíram seus conhecimentos sobre o tempo observaram os padrões de fenômenos, aprenderam sobre as diversas inter-relações entre o tempo, sem separá-lo da sociedade ou da natureza, sem desconsiderar as informações percebidas pelas suas crenças e as experiências dos ancestrais, sempre dentro de uma lógica que explique e simbolize a existência da vida.

O modo como essa sociedade capitalista vê o tempo se dá de maneira que as pessoas vão sendo coisificadas e são controladas a todo instante. Nesse sentido, consideramos que a concepção de tempo dos indígenas se contrapõe ao que preconiza a sociedade capitalista para a qual todo o tempo deve ser consumido, negociado, utilizado e controlado.

Entendemos, então, que, no cenário em que vive o povo Kaingang de nossa região, inserido na sociedade de entorno e em diálogo constante com a mesma, o grupo vivencia continuamente um sentimento de dualidade em relação ao

tempo. Cada membro da comunidade experiencia o tempo de forma diferente. Vivenciamos a dualidade *Kairós e Chronos*.

Na definição do tempo entende-se o Chronos a temporalidade cronológica construída pela sociedade, que limita, fragmenta e marca nos tornando atrelados ao tempo do relógio, dos prazos e calendários, na grande forma sistematizada que se relaciona com a frase clichê “tempo é dinheiro”, nos tornando reféns da produção produzida por nós mesmos. Em contrapartida, o tempo Kairós estabelece a existência do momento vivido, conhecido como oportuno, é o tempo que traz o sentimento e a sensibilidade da ação e das experiências constituindo-se na maneira com as utilizam no “aqui e agora”. É o deixar fazer e levar-se pelos sentidos e ação.

Enquanto o Chronos é objetivo o Kairós é subjetivo, enquanto um limita o outro liberta. O tempo é uma linha paralela que une esses dois extremos. na busca do ser humano por um equilíbrio, ambos se movimentam nas diversidades da vida e procuram um equilíbrio entre homem e natureza, mas que muitas vezes não se encontra e que se perde na fluidez cronológica. (CHASSOT; CAMARGO, 2015, p. 64).

Não é fácil esses dois tempos caminharem juntos em nossas rotinas e se equilibrarem. O cronograma, o calendário, os nossos horários determinados precisam ser cumpridos para termos a oportunidade de vivenciar um tempo livre. Dessa forma, vivemos subordinados ao tempo *Chronos* para, de alguma forma, podermos desfrutar, como nossos antepassados, um tempo *Kairós*.

Assim, podemos pensar que o questionamento de Ferreira e Arco-Verde (2011, p. 14) tem âncoras na realidade: “[...] se é possível aceitar que o homem dominou o tempo e o tempo o dominou, devemos afirmar que Chronos se transformou em ciência e aprisionou Kairós no seu processo civilizatório?”.

Fico a imaginar como meu povo conseguia viver sem o tempo contado, ou seja, sem contar as horas no relógio. Eles se baseavam no sol, quando o sol estava bem forte e bem no “meio” era meio-dia, e quando começava se pôr sabiam que a noite estava chegando. Viviam em um tempo *Kairós*, esse era um aspecto qualitativo do tempo. Ao contrário do que vivemos nos dias de hoje. Segundo Ferreira e Arco-Verde (2001, p. 4):

Hoje, parece inacreditável que em alguma época da história humana alguém pudesse ir trabalhar, marcar um encontro, planejar sua vida sem a consciência do tempo, sem a ajuda de um relógio ou de um calendário. Como imaginar

que um homem, como nós, só que situado na era primitiva ou nas seguintes, sem os saberes que temos hoje, fosse capaz de ligar os acontecimentos de seu cotidiano, como a caça, a noite, a morte, utilizando noções de tempo ou de causalidade mecânica? Os mitos eram suas representações. Até para uma ordenação do mito, há de se imaginar quanto esforço intelectual foi necessário para as sínteses realizadas. Foi dominando a natureza que os mitos foram sendo substituídos.

O povo Kaingang também fazia suas medições de tempo através das trocas de luas: cheia, minguante, crescente e nova. Se organizam conforme necessidade da comunidade. Por exemplo, seus plantios, colheitas, caça, pesca, entre outras atividades como as rezas, os rituais, todas essas tarefas eram feitas a partir da necessidade da comunidade, era o tempo *Kairós*. Nos dias de hoje, vivenciamos muito mais o tempo *Chronos*. Todas as tarefas em nossa comunidade são realizadas a partir desse tempo, fazendo uso de relógios, calendários, e até mesmo o plantio e colheita também são organizados como o fazem os não índios.

[...] tempo ou tempos são tanto Chronos quanto Kairós. Chronos, além da fragmentação e da mensuração, traz também a sequêncie a continuidade, por outro lado, Kairós é a intensidade. Se o primeiro é o fluir, o segundo é o bordar, a mudança na triangulação entre trama e urdidura. Se alegoricamente Chronos é o semear, o jogar a laço e as relações com a agricultura, Kairós é o laçar, caçar, o vigiar o momento oportuno, o pastorear e as relações do cuidado com os animais. São os laços, os elos, as amarras que dão intensidade e encadeiam os significados no fluir (PAULA, 2010 *apud* CHASSOT; CAMARGO, 2015, p. 64).

Precisamos nos questionar: por que vivemos o tempo de um e não de outro? Ainda estamos sujeitados a uma cultura dominante? Mesmo estando cientes de que cada cultura estabelece seus modos de vida e que não há aquele que seja mais ou menos correto, as sociedades vivem submetidas a uma cultura dominante que favorece uns e desfavorece outros. Por essas e outras reflexões é que se faz necessário não apenas aceitar que o outro vive de maneira diferente, mas compreendê-lo no mundo, entendendo-se apenas como diferente e não como inferior.

Do mesmo modo, ocorre com a forma com que cada povo lida com as noções de tempo, pois compreendê-las vai além de aceitá-las, já que não basta dizer que se aceita e não permitir que esse tempo seja vivido. Faz-se necessário viver o tempo que rege o capital e a economia no mundo, o *Chronos*.

Uma das formas que nos propicia compreender melhor o tempo é expressa nas palavras de Battestin e Camargo (2016, p. 76), “o tempo é uma linha paralela que une esses dois extremos na busca por um equilíbrio que se movimenta na vasta diversidade da vida”. Sobre nosso povo, podemos dizer que ainda compreendemos os dois tempos, mas vivemos muito mais o tempo *Chronos*.

4 AS ESCOLHAS E OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

No entrelaçamento da cultura indígena e da ciência, no campo da pesquisa, julgamos importante informar sobre os caminhos metodológicos percorridos e as escolhas operadas no estudo que deu origem a este trabalho.

A pesquisa desenvolvida caracterizou-se como de cunho qualitativo e a ideia inicial indicava uma pesquisa do tipo Etnográfica. Em sua origem, a palavra Etnografia vem do grego *graf(o)*, que significa escrever sobre, escrever sobre um tipo particular – *um etn(o)* ou uma sociedade em particular. Uma denominação oriunda dos Antropólogos, objetivando descrever a cultura de um determinado grupo étnico, nesse caso, a comunidade Kaingang da TI Xaçepó.

Porém, concordando com Guisso e Bernardi (2017), entendemos que, na visão que se consolidou ao longo da história do Brasil em relação aos povos indígenas, sempre ocupamos o lugar do “etnografado”: sobre quem se investiga, sobre quem se descreve, sobre quem se estuda o modo de vida, enfim, o objeto de muitas pesquisas da academia, reafirmando a relação colonizador e colonizado. Assim, se queremos ser de fato protagonistas de nossa história, precisamos assumir a função de registrar nossas histórias, o nosso modo de vida, nossos costumes, tradições e crenças, que são repassadas de geração para geração. Dessa forma, dando continuidade à nossa cultura e organização social, e essa ideia desenha a metodologia proposta no presente trabalho, a partir do conceito de *autoetnografia*.

De acordo com Bittencourt e Silva (2002 *apud* GUISSO; BERNARDI, 2017, p. 11), a palavra autoetnografia é utilizada por Mary Louise Pratt em seu livro *Imperial Eyes* (1992). A autora afirma que esse uso é feito para designar as representações que os colonizados constroem sobre si mesmos num diálogo com as representações projetadas pelos colonizadores em seus textos etnográficos. Dessa forma, segundo as autoras, é possível designar a versão que nós indígenas

desenvolvemos sobre as histórias de contato e, estramos ainda, apresentando uma escrita na nossa perspectiva.

Ainda, Guisso e Bernardi (2017) compreendem, a partir dos estudos desenvolvidos sobre a autoetnografia como caminho metodológico, que, na discussão de autores como Klinger (2007) e também a partir Mary Louise Pratt, é possível entender a autoetnografia como um conceito que abrange o momento em que os ‘etnografados’ se assumem como protagonistas de suas histórias e seus estudos. São as narrativas feitas por membros de grupos minoritários que, até então, tinham suas histórias contadas pelos antropólogos, nos escritos etnográficos.

Assim, compreendemos nossa pesquisa como autoetnográfica. É uma investigação na qual uma indígena⁸ torna-se autora de estudo sobre seu próprio povo, os Kaingang. O trabalho foi desenvolvido em três etapas:

- a) Pesquisa documental em registros de histórias feitos com os *Kofa ag* da comunidade, que se encontram publicados na mídia escrita e digital, ou no acervo da Escola Básica Cacique Vanhkre;
- b) Pesquisa de campo com dois *Kofa ag* da comunidade, para que os mesmos nos transmitam seus ensinamentos, principalmente sobre como faziam a organização do tempo;
- c) Análise de dados a partir da Análise Textual Discursiva.

4.1 Os *Kofa ag* da Terra Indígena Xaçecó com quem dialogamos

Sabe-se da importância das memórias de nossos *Kofa ag* da T. I. Xaçecó, dos ensinamentos que vêm sendo transmitidos de geração para geração. Trabalhar com a oralidade, no resgate dessas memórias, proporciona grandes ensinamentos transmitidos pelos anciões da comunidade.

A Terra Indígena Xaçecó – Aldeia sede, conta com um total de 90 *Kofa ag*, número estimado a partir de dados do posto de saúde. Desse total, escolhi como sujeitos da pesquisa dois *Kofa ag*, senhor Cesário Pacífico e senhor Pedro Kresó Alves de Assis. A escolha se deu considerando que são anciões com os quais tenho mais proximidade e que estão sempre envolvidos em atividades que são realizadas

⁸ É importante considerar o protagonismo da autora indígena nas etapas **a** e **b**, desenvolvendo a autoetnografia na escuta de seus irmãos.

na escola, repassando seus conhecimentos as nossas crianças e jovens. Cada um deles está caracterizado, como segue.

a) O Kofa ag Cesário Pacífico

Senhor Cesário Pacífico, marca kamé, nasceu no dia 29 de janeiro de 1953, na T.I. Xaçecó, filho de Bonifácio Pacífico e Etervina Alípio. Em 1972, casou-se com Dona Maria Oralina Pinheiro, com a qual vive até hoje. É pai de oito filhos, tendo oito netos e oito bisnetos. Estudou até a quarta série e seu primeiro professor foi o senhor Arvilino Alípio Fongre. Por volta de 1972, começou a trabalhar na antiga serraria que era localizada na comunidade de Olaria e, quando a mesma faliu, passou a ser funcionário da FUNAI. Se aposentou no ano 2016, por tempo de serviço.

b) O Kofa ag Pedro Kresó

Pedro Kresó Alves de Assis, nome em Kaingang Kresó, nasceu no dia 29 de junho de 1965, na sede da T.I. Xaçecó, Ipuaçu. É filho de Seu José Genhmyre Alves de Assis e de Dona Deonilinda Ginso de Assis, ambos da etnia Kaingang.

Começou a estudar no ano de 1975, na escola sede da T.I. Xaçecó. Concluiu o Ensino Fundamental na Escola Básica Samburá, numa comunidade vizinha na T.I. No ano de 1983, iniciou o curso de habilitação profissional plena de técnico em agropecuária do ensino de 2º grau, concluído em 1985. De 1986 a 1990, trabalhou como técnico em agropecuária pela FUNAI, na T.I. Xaçecó.

Em 1991, começou a trabalhar no movimento indígena, na luta pela questão do território no Sul e pelo respeito e reconhecimento de seu povo. Foi um dos primeiros professores de Ensino Fundamental na Escola Básica Vitorino Kondá, na T.I. Xaçecó. No ano de 1993, iniciou o supletivo, no nível de 2º grau, na habilitação de professores indígenas bilíngues Kaingang-português. O curso foi realizado no centro de Bom Progresso, no estado do Rio Grande do Sul. De 2002 a 2015, trabalhou na nova escola EIEB Cacique Vanhkre, na T.I. Xaçecó. No ano de 2016, seguia trabalhando com a educação escolar indígena, especificamente com a língua Kaingang na Escola Cacique Karenh, na T.I. Toldo Imbu. No ano de 2018, lecionou na EIEB Cacique Vanhkre.

4.2 O processo de escuta: os fios de conversa com o *Kofa ag*

Os dados foram coletados através de entrevistas nas casas dos anciões. Nas conversas, tentei buscar o máximo de informações/histórias de como os indígenas se organizam no tempo. As entrevistas foram gravadas e transcritas, mantendo fidelidade à forma de falar de cada um. Não foram feitos registros com fotos, apenas conversas gravadas.

No primeiro momento fui até a casa de seu Cesário⁹ e conversei com ele sobre a pesquisa que eu estava desenvolvendo. Conversamos muito, ele sempre tomando seu chimarrão, então fiz a entrevista. Ele logo disse que não gostava de fotos, então, deixei o celular e o gravador sobre um banco e fui fazendo a conversa com ele sobre meu tema.

Para sistematizar a entrevista com Pedro Kresó Alves de Assis¹⁰, fiz uma primeira conversa com ele na Escola Indígena de Educação Básica Caci que Vanhkre. Apresentei detalhes de minha pesquisa e pedi se ele poderia me dar uma entrevista sobre o tema que estava trabalhando. Ele aceitou e, no dia seguinte, fiz a entrevista com ele. Nossa conversa durou aproximadamente uma hora e meia. O professor disse que sempre esteve pronto para ajudar a todos que o procuram para fazer entrevistas e trabalhos acadêmicos. Falar sobre o nosso povo, ele diz, é um imenso prazer, afinal quer repassar seus conhecimentos para que nunca se percam nossas raízes. Também durante a entrevista, ele pediu para que nós, mais jovens, nunca percamos o interesse em aprender cada vez mais sobre nossa cultura, nossos costumes, a língua Kaingang, principalmente, que está aos poucos se perdendo.

4.3 As lentes para examinarmos as histórias

As falas expressas pelos *Kofa ag* foram transcritas com especial cuidado para manter a expressão de cada um deles. Os principais elementos sobre o tempo expressos nas narrativas, bem como os significados atribuídos a eles estão identificados e relacionados. Analisamos as diferenças entre como concebem/

⁹ Entrevista concedida por Cesário Pacífico, em fev. 2019. Entrevistador: Rute Barbosa de Paula. Terra Indígena Xapecó, Ipuacu, SC, 2019.

¹⁰ Entrevista concedida por Pedro Kresó Alves de Assis, em fev. 2019. Entrevistador: Rute Barbosa de Paula. Terra Indígena Xapecó, Ipuacu, SC, 2019.

organizam o tempo nossos antepassados e como nos organizamos na atualidade. Sabemos que ouvir as histórias contadas pelos nossos velhos é um sinal de respeito para com os mesmos. Mais do que isso, ouvi-los é de suma importância para conhecermos cada vez mais os saberes de nosso povo.

Para analisar as materialidades coletadas, baseamo-nos na metodologia da Análise Textual Discursiva de Moraes (2003). Para o autor, essa metodologia permite construir novas percepções para um texto já formado.

[...] a análise textual parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos que examinamos. Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados sobre seus conhecimentos e teorias. A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados é o objetivo da análise. (MORAES, 2003, p. 193).

Nesse sentido, as entrevistas realizadas com os *Kofa* foram transcritas de acordo com a fala dos mesmos. Para Moraes (2003), a análise dos textos ou do *corpus* na ATD passa por quatro etapas principais:

No **primeiro momento** acontece a desmontagem dos textos, em que ocorre a leitura atenta dos mesmos e atribuição de significados.

O **segundo processo** proposto pelo autor é o estabelecimento de relações, por meio das quais começa-se a construir as unidades de sentido. Nesse momento, associamos semelhanças e significados entre as falas, o texto foi separado e desenvolvido, possibilitando novas formas de compreendê-lo. Dessa maneira, atribuímos cinco unidades de sentido para o nosso texto, dentre elas, os costumes; as fases da lua; o respeito aos ciclos da fauna e da flora; o tempo e a religiosidade; e crenças e costumes.

Após esta etapa, Moraes (2003) propõe o **terceiro momento**, que é a captação do novo emergente, e trata do estabelecimento de relações que oportunizam o processo de categorização. No desenvolvimento deste, ocorre a relação entre as unidades de sentido que emergem de uma reflexão sobre as mesmas e que, de alguma forma, representam o diálogo entre as unidades de sentido. São construídas, assim, duas categorias principais: (i) o tempo e a natureza; (ii) a religiosidade, o corpo e as relações com o tempo.

O **quarto** e último processo desenvolvido por Moraes (2003) chama-se processo auto-organizado. É nele que se expressam as compreensões atingidas. A

partir desses diferentes estágios, apresentamos, na sequência, as compreensões que foi possível atingir com este estudo.

5 UM OLHAR SOBRE O TEMPO: O QUE NOS DIZEM OS *KOFA AG*

Nesta seção, apresentamos elementos de análise da concepção de tempo dos indígenas Kaingang, manifestada pelos mais velhos da T.I. Xapecó, os *Kofa ag*, através de histórias. Trazemos as reflexões que foram possíveis a partir da análise das entrevistas, nos guiando pelo referencial teórico que este trabalho utilizou para refletir acerca das manifestações dos *Kofa ag* e as relações com o tempo.

Organizamos o texto em dois tópicos principais. Num primeiro momento, apresentamos as relações entre o tempo e a natureza, visto que, ao falar sobre o tempo, os entrevistados se reportaram várias vezes à natureza. Nesse sentido, dividimos este segundo momento em duas etapas, uma que corresponde às fases da lua e outra ao modo como eles se referem à natureza, com respeito aos ciclos da mesma. Na segunda etapa, abordamos as relações entre tempo e religiosidade. Apresentamos aspectos voltados à religião e aqueles voltados aos costumes tradicionais, que de alguma forma também se articulam.

5.1 O tempo e a natureza: relação de cuidado e respeito

Percebe-se que nossos *Kofa ag*, ao falarem sobre o tempo, remetem esse tema ao respeito com a natureza. Nesse aspecto, concordamos com Severino Filho e Jenuário (2011, p, 38), quando afirmam que:

O ancião indígena é o elemento social mediador do seu povo com o tempo e a natureza, na garantia do relacionamento recíproco e harmonioso, em que nem o sujeito nem a natureza se desvinculam um do outro. Em que, nos diversos momentos da vida e da morte, o tempo e a comunidade se determinam e mutuamente influenciam seus ritmos, constituindo o tempo cultural.

Precisamos conscientizar nossas crianças e jovens sobre nosso dever com a natureza, buscando regatar a relação de amor pela natureza que existia antigamente, e assim cuidar das plantas e dos animais. Nos tempos passados, os indígenas se orientavam até pelo canto de um pássaro: quando ele começava a cantar, sabiam que estava iniciando o verão. Hoje, é o calendário que dita essas

mudanças. Muitos animais estão se extinguindo, fazendo com que não seja possível prever o tempo a partir dos fenômenos naturais, pois estes mudaram nos mais variados sentidos.

Como exemplos da organização do tempo pelas fases da lua, tem-se que, para sair pescar tinha a fase certa da lua, se fosse em uma lua que não era propícia, não dava peixe. Como é possível visualizar na fala de seu Kresó:

Por exemplo muitas coisas ele também era, digamos assim é a experiência que os velhos nossos tinham também vale muito pela lua neh, como a lua desde a caça, dai eles sabiam tudo certinho qual a lua que era bom pra pescas ou pra caça também porque se fosse num tempo errado digamos assim você vai te um tempo que, certa data do ano que num da pra pesca digamos assim neh, [...]. (Kresó, 53 anos).

Também para plantar, eles se baseavam nas fases da lua. Existia um tempo certo para esse plantio. Acreditavam que, se não fosse feito no tempo certo, não daria nada do que havia plantado.

A lua era muito importante também no, nos plantios a gente sabe que cada semente tem um tempo certo pra fazer o plantio neh, o que da dentro da terra por exemplo tem uma lua, pra não já digo assim pras raízes não, é não sofrer umas crises umas quedas neh e os outros plantios também neh, milho, feijão, tem toda uma época certa pro plantio baseado tudo em lua, digamos assim. [...] Então nossos antepassados eles plantavam muito pela lua, mudança de lua segundo eles são quatro estações digamos assim, que eles falam de lua cheia, lua minguante, lua crescente, lua nova assim neh, tudo tem uma mudança nesse sentido, essas estações era muito respeitada e muito prático, pra que nossos antepassados fizessem seus plantios, e assim várias coisas até mesmo pra coleta de ervas medicinais tem todo um, [...]. (Kresó, 53 anos).

Outra forma usada para marcar o tempo eram as trocas de estações, também observadas para realização dos plantios.

Os marcadores naturais de tempo, como o sol e a lua, diferentes do tempo linear de calendários e relógios, mostram a indissociabilidade entre o social e o biológico, entre o homem e a natureza, considerando as necessidades coletivas que o povo Kaingang instituiu. Nossos velhos contam que tinham um grande respeito também pelos animais e as árvores, um respeito aos ciclos da fauna e da flora.

Quanto aos animais, havia todo um cuidado para não fossem maltratados ou mortos. Até os peixes recebiam atenção, sendo a pesca feita conforme a lua,

no tempo certo de pescá-los, em um sinal de respeito e amor pelos animais. Com reafirma seu Kresó¹¹:

[...] tão vai vê que tem ali os animaizinhos pra nascer também, tão tinha todo esse respeito pra não... não mata, tipo os peixinhos, então tinha todo tempo certo pra fazer essa pescaria, a caça". É, a gente sabe sobre o tempo que muitas coisas eram feitas pelos nossos, eram utilizados pelo nosso povo, pelos nossos antepassados, que a gente sabe que tudo tem um tempo certo, desde a pescaria neh, desde a... caça, a própria caça, então essas coisas [...]. (Kresó, 53 anos).

Evidencia-se, a partir das falas do *Kofa ag*, a importância do respeito à natureza, considerando o *tempo certo* para realizar as atividades que envolvem a fauna e a flora. De forma alguma poderíamos violar esse tempo, afinal, o que precisamos vem da natureza, como alimentação e remédios. O respeito pela natureza é uma forma de agradecimento por nos fornecer elementos fundamentais para vivermos.

Os *Kofa ag* relatam que os frutos também tinham os tempos para coletar e só levavam o necessário para suas casas. Não se armazenava, não se comercializava. Hoje em dia, um dos exemplos de desrespeito é a coleta do pinhão. Na maioria das vezes, não se observa estar no momento certo para coletar e é colhido verde, derrubando-se as pinhas. Para os velhos é um sinal desrespeito com a natureza.

As comidas, também não tinha como armazená, tipo as folhas neh, por exemplo, o urtigão, a madioqueira que são comidas do passado, a varaneira. Elas vão florescendo... então nessas épocas já fica ruim pra utilizar como alimentação, então tem esse tempo. As frutas também têm todo tempo certo pra dá, elas são outras variedades diferentes neh, a pitangueira, a jabuticaba, enfim são épocas que era aproveitada essas épocas então ela tem o tempo certo pra coletar neh, pra madura, as guavirova eu sei bem que são nas épocas de novembro. (Kresó, 53 anos).

Antigamente, os povos indígenas não consumiam muitos alimentos existentes hoje, como arroz, por exemplo. Em contrapartida, também não existiam doenças atualmente causadas por má alimentação, como diabetes, hipertensão e outras patologia

¹¹ As autoras do artigo optaram por não fazer intervenções, ao transcreverem a fala dos entrevistados, de modo a respeitar a variedade linguística que os caracteriza.

A urutagua é um pássaro que tinha grande valor e respeito para o povo. Ainda existe, porém, já não tem mais o mesmo significado que antigamente. Nos dias de hoje nos orientamos pelo relógio e calendário, outros instrumentos para nos orientar no tempo e não mais pelo canto dele.

A partir dos relatos percebe-se que os pássaros tinham o tempo certo para avisar o povo, para orientá-los nas mudanças de tempo. Quando o sabiá cantava, era para avisar que as guabirobas já estavam maduras e já podiam ser coletadas.

Também o tempo era muito importante para os pássaros, por exemplo, os sabiás neh, tinha muita fruta nesse sentido. (Kresó, 53 anos).

Tudo tem o tempo de roça, bamo dize, fim de dezembro nós roçava pra planta o feijão de janeiro, o feijão do tarde, que nós chamava; o milho também, se nós plantasse nós dizia que era do tarde, quando é perto de abril, antes da jada já tem milho verde, maio cai jada, aquele tempo caia jada no tempo certo. Mas agora cai jada em tempo errado, agora é perigoso, se ir prantá em agosto é perigoso cai jada e matá as pranta, é capaz de perdê. (Cezário, 66 anos).

Pudemos observar que, durante as entrevistas, os *Kofa ag* citam várias vezes as vantagens do tempo passado, pois não precisavam seguir relógios, organizavam-se conforme as necessidades da comunidade em que viviam. Por exemplo, sabiam que, para fazer suas roçadas, precisavam fazer antes de dar geada para que o mato morresse mais rapidamente. O plantio só poderia ser feito depois das geadas. A prática já não é mais possível, devido às mudanças climáticas.

A natureza era ponto de partida para as marcações de tempo de nosso povo, sendo que fazíamos à nossa forma, já que as condições do ambiente natural mudam em cada localidade e permitem que cada povo desenvolva seus modos de vida. Assim como apontam Battestin e Camargo (2016, p. 81):

[...] existem diferentes formas de compreensão sobre as noções e o uso do tempo, ou seja, de acordo com as diferentes coletividades e saberes, será possível observar as diferenças cíclicas do tempo, uma vez que a natureza interfere nestas mudanças, por exemplo, em certas regiões o sol permanece mais tempo do que a lua, em outras, a colheita dos frutos da terra ocorre em tempos alternados.

É nesse sentido que propomos a reflexão sobre as questões que envolvem a natureza e a importância de cuidarmos dela. Assim como aprendemos com os

não índios, eles também têm muito a aprender conosco. Além disso, de certo modo, tempo e natureza estão aliados em todas as culturas.

Por fim, observamos que toda essa relação do tempo com a natureza, estabelecida pelos *Kofa ag*, está ancorada em um tempo *Kairós*. São os laços que dão significado, como inferem Chassot e Camargo (2015, p. 65), a um tempo “[...] que segue no seu compasso, muda e altera, sem prefixo, não assenta. Ele vive, desfruta e agracia a liberdade que é permitida com a passagem temporal”. Para os autores:

[...] a baliza do tempo chronos é a fragmentação, do dia em horas e suas medições, as semanas em dias, os meses em semanas, os anos em meses que seguem para décadas, séculos e milênios, sendo elencada pelo passado, o presente e o futuro e outros; podendo nossa vida, ser mensurada, nesse percurso, muito mais pelo que produzimos do que vivenciamos. (CHASSOT; CAMARGO, 2015, p. 66).

Nesse cenário, observamos ainda que os *Kofa ag* vivenciam uma conflitante relação com a natureza marcada pelo tempo *Chronos* e experienciada em um tempo *Kairós*. Assim, nas rotinas atuais imbuídas pelo tempo relógio, encontramos os traços evidentes do tempo *Kairós*, na leitura de mundo que cada um deles nos proporciona.

No passar do tempo, historicamente, o ser humano transformou sua relação com a natureza, nas diferentes sociedades. Isso se dá também com as comunidades indígenas, por isso precisamos rememorar e valorizar mais o que nossos velhos têm para nos ensinar e procurarmos estabelecer novas relações com o tempo.

5.2 A religiosidade, o corpo e as relações com o tempo

Apresentamos, neste item, a relação do tempo com a religiosidade, de maneira que também se relaciona com os costumes cultuados pelo nosso povo. Nas comunidades antigas, as crenças eram pautadas no ciclo do nascer, crescer, envelhecer e morrer.

Para manter a saúde, fundamental para o ciclo, existia a figura do “remediador”, de grande importância para nossa comunidade. Antigamente, um cuidava do outro, vivia-se na coletividade. Nesse cuidado, um dos ritos fundamentais era o uso de remédios naturais, na forma de chás, de cataplasmas, de extratos ou de tinturas.

Bamo dize que hoje, os remédios, algum vem buscá neh, não tinha remédio na casa, não tinha enfermaria, não tinha nada no tempo dos antigo. Era os remedieiro que faziam um pro outro, um fazia remédio pro outro, foia do mato, por exemplo, as veiz chegava algum doente de manhã já [...]. (Cezário, 66 anos).

A coleta das ervas do mato era feita pelos *Kofa ag*, especialmente os “remedieiros”. Algumas ervas só podiam ser coletadas nos dias santos, tudo tinha um tempo certo e ele era sempre respeitado. Não existiam enfermarias, quando alguém da comunidade ficava doente, usavam os remédios naturais. Sempre iam à procura dos mais velhos da comunidade para que ele fizesse o chá e cuidasse da pessoa que estava doente.

E tem uma época que se colhe os tal remédio, tipo assim, eu não lembro agora qual é. Tem uma época de um santo que eles colhiam tem uns remédios que se colhe naquelas datas, naqueles dias de santos, até o remédio ele vai tê uma época certa para produção dele, toda planta é assim: tem umas que cria semente, tão já não vai podê mais sê utilizado, então, tem que colher os remédios num (não) nessa época que ela vai madurando neh, [...]. (Kresó, 53 anos).

Para retirar um remédio do mato, fazia-se uma oração para pedir permissão. eram as demonstrações de respeito e cuidado com a natureza, feitas para não lhes faltar o que precisavam para sobreviver. Hoje, já se busca mais a medicina do não índio. Embora essa seja muito eficaz, precisamos considerar que os remédios naturais também eram e são eficazes. O uso de plantas medicinais é mundialmente conhecido, com grande contribuição dos saberes indígenas.

Além dos “remedieiros”, existiam também os curandores ou *Kujá*, também conhecidos por *Pajés*. Eles faziam os trabalhos espirituais, acreditavam nos chamados guias, que os orientava para fazer os remédios. Era uma crença espiritual que muito se respeitava.

*Eu tava lembrando também da própria gestação, essa questão tem todo um acompanhamento também, além do tempo pelo antigos curandores ou até mesmo *Kujá*. Essas pessoas, tanto homem quanto mulher, são conhecidos como *Pajés*, é uma pessoa que faz trabalhos, digamos assim, espirituais. Eles explicam pra gente, são os guias. Então na verdade, na vida *Kaingang* haja parte por uma crença que eles acreditavam muito neh e como era otros tempo de formação, digamos assim, existia esse *Kujá*. Tinha também as mulheres parteiras pra acompanha essa mulher que tivesse na fase da*

gestação, quando os adolescentes neh, tem essa mudança neh, digamos de criança para adolescente. Nos Kaingang, que eu saiba, essas mudanças sempre aconteceram normal com a mãe, a família neh. Sei lá. [...]. (Kresó, 53 anos).

As mulheres gestantes tinham o acompanhamento do *Kujá*. Certamente que nos dias de hoje o mais certo é que as mulheres grávidas procurem sempre um médico para auxiliá-la no que lhe compete, mas naquele tempo os bebês nasciam em casa e era tomado todo cuidado tanto com a mãe, quanto o bebê.

Quando uma muié táva grávida com três meis, antes ela ta apurando, bamo dize neh, daí tem remédio do mato, vai lá buscá aquela foia, cozinha, só não pode tomá e ela perde a criança, daí cozinha o remédio e puxava ela, duas veis no meis era puxado ela com o remédio. Tem o remédio na hora que ela tá ganhando. Tem o remédio que nós ia buscá no mato, pra ela tomá, daí dava um copinho de remédio com uns 15 ou 20 minuto, ela já ganhava a criança. Agora tem que ir no hospital, cortam a muié pra ganha a criança, mas antigamente não tinha essas coisa de hoje, naquele tempo... a minha mãe me ganhou na casa. Não é tudo mundo que pode e sabe fazê esse remédio, é só umas pessoas que sabiam, e tem uns que sabem ainda hoje... mas nós não ensinamo. (Cezário, 66 anos).

Podemos observar na fala no *Kofá ag* que os tempos *Chronos* e *Kairós* se misturam. Como nos coloca Ferreira e Arco Verde (2001, p. 7), ao afirmar que “A ideia de tempo guarda em si faces contraditórias, tanto de um “tempo intemporal” – abstrato, heterogêneo e infinito – quanto de um “tempo temporal” – concreto, homogêneo, contínuo e regular. O tempo pode ser definido também como único e singular ou múltiplo e plural.

É importante destacar que a noção de tempo também é expressa ao se referirem a uma pessoa ficava doente. Quando isso ocorria, dizem os *Kofá ag*, havia alguém para ajudá-la, ou seja, com tempo para fazer isso.

No ciclo de vida Kaingang, o casamento também tem um papel fundamental. Eram feitos conforme os jovens se conheciam. Nem sempre o casamento era comemorado com festa. Os pretendentes eram levados até a liderança para receber conselhos de que um precisava cuidar o outro, e a partir de então, passavam a viver juntos. Também se respeitavam as marcas *Kamé* e *Kairú*. Isso, porém, com o passar dos tempos, também foi se perdendo. Já nos dias de hoje, se fazem grandes casamentos, e já não se respeitam as marcas em nossa comunidade.

O casamento não tinha hora certa, quando queriam casá, o rapais proseava com a moça e de repente levava ela. Depois, daí levava lá na liderança, eles davam um conselho pra um cuidá do outro, e que não podiam se dexá. E daí ficavam morando junto um tinha que cuida do outro. Era assim, agora não é mais como era. Hoje fazem festa nas igrejas, não carecia corre com-prá ropa, carniá porco, era mais bão no tempo antigo, não gastava nada. (Cezário, 66 anos).

O casamento não tinha o tempo certo, desde que o rapaz assumisse suas responsabilidades de cuidar da moça, eles se casavam.

Em relação aos costumes, é preciso lembrar da prática de buscar a alimentação em sua maioria direto da natureza. Para isso, lembra o senhor Cesário, eles iam em busca dos alimentos na mata.

Nóis ia buscá assim de manhã, bamo dize, nóis fazemo a mistura na casa neh, aí nóis tinha a farinha de miô, bamo dize neh, aí nóis já assamô o bolo, dai ia buscá a foia pra mim comê junto com aquele bolo. Quarquê hora pra nois busca! Esse negócio de produto pra nóis come era quarquê hora, quando dava fome. Bom, daí nós assava o bolo cedo e já ia pro mato buscá, bamo dizê, o que mais nóis comia era que era mais fácil, como urtiga. Essa nóis ia cortá as pontera dela, trazia e já cozinhava, fazia sopa, o bolo já era a mistura dele. Comida de índio neh, dai nóis não tinhas as veiz feijão, não tinha arroz naquele tempo, mais a gente comia canjica, socava que nem hoje, pra nóis comê que nem amanhã cedo, dai nóis comia aquela canjica com feijão, que nem agora nóis comemo arroz e feijão, mas no meu tempo nós comia canjica com feijão. não tomava café, nóis num conhecia açúcar, era só comida de sal de manhã neh, feijão, canjica, bolo, pra dai nóis i trabalha neh, faze alguma coisa, as vezes tinha q ir limpá o milho com enxada. De meio dia nós comia também canjica, feijão, nóis não tinha essas comidas que tem hoje. (Cezário, 66 anos).

A alimentação era totalmente diferente da dos dias de hoje. O bolo na cinza era feito em suas casas e os demais alimentos eram retirados da natureza: de manhã saiam em busca dos alimentos para sua sobrevivência.

A noção de tempo expressa pelo nosso *Kofás* nos remete a pensar que para eles é preciso também considerar o que se perde e o que se ganha com tempo. Para o povo indígena, é com o passar do tempo que se ganha sabedoria e experiência... mas também se tem muitas perdas, já que nossos costumes vão se desvalorizando com o tempo, nossa cultura se transformando e se afastando de nossa tradição.

É possível refletir que o modo como falam do tempo de antigamente é expresso na riqueza do *Kairós* e o modo como expressam o tempo de hoje é relacionada ao *Chronos* e suas interferências advindas da sociedade em que vivemos. Aos poucos, vamos adentrando na cultura do colonizador porque esta é a que está associada ao capital que rege o mundo. Pode-se dizer que nós, indígenas, vivemos essa dualidade, o que não é uma tarefa das mais fáceis. Somos cobrados o tempo todo com o cumprimento de algumas rotinas com horários determinados para tudo, as nossas aulas, reuniões, etc. Embora isso seja tão exaustivo, é necessário até para que possamos compreender o quanto precisamos vivermos o tempo *Kairós*.

Como nos colocam Chassot e Camargo (2015, p. 73), “Por conseguinte, em meio às urgências que nos tornam muitas vezes ‘reféns’ do tempo *Chronos*, também encontramos evidências do tempo *Kairós*” .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo proporcionou a compreensão de que o tempo se faz presente em todas as culturas. Compreender as diferenças entre o conceito de tempo *Chronos* e *Kairós* nos permitiu entender que nosso povo vivia muito mais em uma perspectiva *Kairós* no passado. Porém, o tempo *Chronos* foi se inserindo em nosso meio, colocando aquele referencial que guiava nossa cultura de lado.

Outra compreensão que fica acerca da noção de tempo, a partir do contato com os *Kofa ag*, é de que a natureza era o ponto de partida para as marcações de tempo, e que hoje isso não é mais possível pelo fato de que as interferências colonizadoras nos causaram perdas. Elas ocorreram tanto em nosso mundo cultural, pois estamos nos adaptando a cultura do não índio, quanto natural, pois os fenômenos da natureza já não acontecem mais da mesma forma.

Para os entrevistados, nos tempos de antigamente, todos buscavam trabalhar em harmonia na comunidade. Faziam as tarefas de caçar, pescar, roçadas, coleta de folhas e de remédios sempre juntos com parentes mais próximos ou vizinhos. Já nos dias de hoje, cada um vive para si, ou seja, trabalham para o sustento de suas famílias, mas não existe mais aquela coletividade que existia nos tempos de antigamente.

A grande preocupação de nossos *Kofa ag* é que, daqui a algum tempo, todos os costumes se percam. Por isso, eles gostam de participar de atividades feitas na escola, mas ainda sonham com um lugar para sentar e contar as histórias vividas por eles para as crianças da comunidade. Isso nos levou à reflexão de que talvez a escola não ofereça um lugar e um tempo adequados para que esses ensinamentos aconteçam de maneira mais efetiva, já que é está regulamentada pelo tempo *Chronos*, o que vai na contramão do tempo *Kairós*, cultivado principalmente pelos mais velhos com maior ênfase. Ainda, os lugares já não são mais como antigamente, quando o contato com a natureza era intenso. Contrariamente, na maioria das vezes, hoje precisam acontecer entre paredes de concreto.

Por fim, acreditamos que o tempo *Kairós* qualifica a nossa vida, que significa o momento certo, momento oportuno, que pode estar presente dentro de um tempo físico determinado por *Chronos*. Essa é uma grande lição para pensarmos no tempo, para pensarmos em nossas vidas, indígenas e não indígenas. Se, por um lado, o povo indígena está aprendendo a viver as necessidades de um tempo marcado por *Chronos*, a sociedade não indígena perceberá que, em determinado momento, a realidade pode ser acalentada por um tempo *Kairós*.

REFERÊNCIAS

BATTESTIN, Cláudia; CAMARGO, Camila G. Experiências interculturais: a marca do tempo Chronos vivenciada no Tempo Kairós. In: TAPIA, Pedro C.; CASTILHOS, Mariana C. *Los claroscuro del debate: pueblos indígenas, colonialismo y subalternidad en América del Sur*. Siglos XX y XXI. Santiago, Chile: Ariadna Ediciones, 2016. p. 75-96.

CHASSOT, Ático I.; CAMARGO, Camila G. A interculturalidade e as intempéries de chronos e kairós: sobre tempos indígenas e não indígenas na universidade. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 17, n. 34, p. 59-74, jan./abr. 2015.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Propostas para a formação de professores indígenas no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 20, n. 76, p. 34-43, fev. 2003.

FERREIRA, Valéria M. R.; ARCO-VERDE, Yvelise F. S. Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 63-78. 2001.

GUISSO, Cíntia; BERNARDI, Luci dos S. *Narrativas kaingang: autoetnografia como caminho*. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (II SENPE), 2., São Paulo, 2016. *Anais [...]*. São Paulo: Pedro João, 2016.

GUISSO, Cíntia; BERNARDI, Luci dos S. O significado da sociocosmologia nas histórias dos Kofa ag: o mundo e a vida Kaingang. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 143-66, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-6524.72932>

KLINGER, Diana. *Escritas entre si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O Índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/LACED/Museu Nacional, 2006.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NÖTZOLD, Ana Lucia V. (Org.). *Ouvir memórias contar histórias: mitos e lendas kaingáng*. Santa Maria: Palotti, 2006.

NIMUENDAJU, Curt. *Etnografia e indigenismo: sobre os Kaingang, os Ofaié-Xavante e os índios do Pará*. Marco Antonio Gonçalves (Org.). Campinas: UNICAMP, 1993.

PAULA, Rute Barbosa. *O Tempo e a Cosmologia Kaingang*. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Intercultural Indígena em Matemática e Ciências Naturais) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, SC, 2019.

SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. São Paulo: Paulus Editora, 1997.

SEVERINO FILHO, João; JANUÁRIO, Elias. Os marcadores de tempos indígenas e a etnomatemática: a pluralidade epistemológica da ciência. *Zetetiké*, Campinas, v. 19, n. 1, 2011.

TOMMASINO, Kimiye. *A história dos Kaingang da bacia do Tibagi: uma sociedade Jê Meridional em movimento*. 1995. 340p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1995.

VEIGA, Juracilda. *Organização social e cosmovisão kaingang: uma introdução ao parentesco, casamento e nomeação em uma sociedade Jê Meridional*. 1994. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1994.

VEIGA, Juracilda. *Cosmologia e práticas rituais kaingang*. 2000. 367 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

VILLAS-BOAS, Orlando; VILLAS-BOAS, Cláudio. *Xingu: os índios, seus mitos*. 4. ed. São Paulo: Zahar, 1976.

Sobre as autoras:

Rute Barbosa de Paula: Indígena Kaingang Graduada em Licenciatura Intercultural Indígena em Matemática e Ciências da Natureza (Unochapecó). Professora da Escola Básica Cacique Vanhkre na Terra Indígena Xapecó, Ipuáçu, SC, Brasil. **E-mail:** rute.barbosa@unochapeco.edu.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-2327-5096>

Luci dos Santos Bernardi: Doutora em Educação Científica e Tecnológica, e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Matemática pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professora pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). **E-mail:** lucisantosbernardi@gmail.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0001-6744-9142>

Maria de Souza: Mestre em Educação na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Graduada em Artes Visuais – Licenciatura – pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Professora da Rede Municipal de Ensino de Chapecó, SC. **E-mail:** marialuzia@unochapeco.edu.br, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0002-0812-7677>

Recebido em: 22/12/2020

Aprovado para publicação em: 27/04/2021

Realidade linguística de estudantes indígenas em uma universidade Amazônica

Linguistic reality of indigenous students at an Amazonian university

Denize de Souza Carneiro¹

Paula de Mattos Colares¹

Crislaine Castro de Sousa¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v21i45.763>

Resumo: Pretende-se apresentar, neste artigo, os resultados de um levantamento sobre a realidade linguística dos indígenas da Universidade Federal do Oeste do Pará. Trata-se do resultado de uma pesquisa sobre o repertório linguístico dos estudantes, a sua situação de mono-, de bi- e/ou de plurilinguismo e sobre os usos das línguas faladas. O estudo foi realizado a partir das reflexões teóricas da Sociolinguística, na linha da Sociologia da linguagem (cf. DE HEREDIA, 1989; FISHMAN, 1964 *apud* FONSECA; NEVES, 1974). Além dos aspectos sociolinguísticos, buscamos compreender se problemas de comunicação em Língua Portuguesa podem ser considerados como principal fator para um desempenho não satisfatório nos cursos de graduação dos referidos estudantes, conforme sugere discurso usual na instituição. Os dados analisados foram obtidos a partir da realização de entrevistas junto aos estudantes indígenas, ancoradas em questionário semiestruturado e, também, em observações da interação comunicativa dos alunos no espaço universitário. Os resultados mostram que, de 74 participantes, apenas 27 apresentam bi- e/ou plurilinguismo ativo nas línguas indígenas e no português, os demais, em sua quase totalidade, são monolíngues em português. Desse modo, embora se atribua à ausência de domínio do português a razão de os indígenas ficarem retidos nas disciplinas ou não concluírem seus cursos, esse não parece ser o principal problema.

Palavras-chave: Sociolinguística; bilinguismo; valor funcional; indígenas no ensino superior.

Abstract: The aim of this article is to present the results of a survey concerning the linguistic reality of the indigenous people at the Federal University of Western Pará. This is the result of a survey on the students' linguistic

¹ Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém, Pará, Brasil.

repertoire, their situation of mono-, bi- and / or plurilingualism and on the uses of spoken languages. The study was carried out from Sociolinguistics theoretical reflections, in Sociology of language's line (cf. DE HEREDIA, 1989; FISHMAN, 1964 *apud* FONSECA; NEVES, 1974). In addition to the sociolinguistic aspects, we seek to understand whether communication problems in the Portuguese language can be considered the main factor for an unsatisfactory performance in the undergraduate courses of these students, as suggested by the usual discourse around the institution. The analyzed data were obtained from interviews with indigenous students, anchored in a semi-structured questionnaire and also in observations of their communicative interaction in the university space. The results show that of the total 74 participants, only 27 have bi- and / or multilingualism active in indigenous languages and Portuguese and the rest, almost entirely, are already monolingual in Portuguese. Thus, although the lack of mastery of Portuguese is attributed as the reason that the indigenous people are stuck in the subjects or do not complete their courses, this does not seem to be the main problem.

Keywords: Sociolinguistics; bilingualism; functional value; indigenous students in higher education.

1 INTRODUÇÃO

São faladas, atualmente, no mundo, cerca de 6.700 línguas. Mais de 70% delas concentram-se em 20 países, incluindo o Brasil, que ocupa a nona posição com aproximadamente 250² línguas. Porém, das quase 7 mil línguas, estima-se que 5.000 não serão faladas por muito tempo, visto que já estão em situação de línguas “ameaçadas”, “anêmicas” ou “moribundas” (IPOL, 2013; BASSANI, 2015; FREIRE, 2017). Daqui a 80 anos, é possível que exista somente 10% delas, pois

² O Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística – IPOL (2013) estima esse número de línguas no Brasil considerando: cerca de 180 línguas indígenas e 56 línguas imigrantes e línguas de sinais. É importante mencionar que a essa estimativa diverge da apresentada pelo IBGE (2010), que dá conta de 274 línguas indígenas. A estimativa do IPOL, dissonante dos dados do IBGE, é corroborada pelos dados apresentados por especialistas de referência no estudo das línguas indígenas, como Rodrigues (2013), que alega existir apenas cerca de 180 línguas indígenas, na atualidade. Esse autor explica que precisar informações demográficas e linguísticas dos indígenas no Brasil sempre foi uma tarefa difícil. As diferentes metodologias empregadas (como, considerar dialeto como língua, somando três dialetos como línguas distintas), a ausência de censos mais precisos sobre grupos que já substituíram a língua materna pela portuguesa, a existência de pelos menos 20 grupos indígenas isolados, sobre os quais quase não se tem informação, impossibilitam apresentar dados precisos e atualizados. Sendo assim, Rodrigues adota dados aproximativos, cujos números admitem certa margem de erro para mais ou para menos em virtude dessas imprecisões. É essa estimativa de 180 línguas indígenas, apresentada pelo IPOL e por Rodrigues que adotaremos nesse trabalho.

qualquer língua falada por menos de 100 mil pessoas tem sua sobrevivência ameaçada (RODRIGUES, 2005). Lamentavelmente, todas as línguas indígenas brasileiras estão incluídas nessa situação, já que poucas línguas apresentam mais de 10 mil falantes. A língua com maior número de falantes é a *Tikúna* que conta com uma população de cerca de 50.000 pessoas (ISA, 2014).

Se as línguas indígenas (minoritárias/dominadas) estão enfraquecidas, correndo risco de desaparecer em algumas décadas, é possível que os indígenas estudantes da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) não saibam a língua portuguesa (majoritária/dominante)? Essa questão nasce de um discurso³ comum na instituição, que considera como razão para a retenção acadêmica dos indígenas o não domínio do português. Porém, não encontramos pesquisas sobre o *status* linguístico dos indígenas nessa universidade, o que nos instigou a realizar uma pesquisa sociolinguística para levantar dados sobre o assunto. Nosso objetivo nesse artigo é, então, apresentar um quadro ilustrativo da situação linguística dos discentes indígenas que cursam graduação na Ufopa/Sede, com o propósito de conhecermos o seu repertório linguístico, a sua situação linguística (se de *monolingüismo*, *bilingüismo e/ou plurilingüismo*) e o *valor funcional* das línguas, além de refletir se as dificuldades em português podem ser consideradas o fator primordial para justificar o seu “insucesso acadêmico”.

Os dados que serviram de base para a análise foram obtidos por meio de entrevistas⁴ junto a 74 acadêmicos indígenas, de 13 povos, nos anos de 2018 e 2019, apoiadas em questionário⁵ semiestruturado, previamente estabelecido. A

³ Esse discurso de que os graduandos indígenas não sabem o idioma português é enunciado como argumento para explicar suas retenções nos componentes curriculares, durante reuniões institucionais (realizadas pelas pró-reitorias e institutos), com o objetivo de discutir estratégias para melhorar seu “desempenho acadêmico”. Apesar de ser uma fala um tanto comum, não localizamos textos escritos, abordando esse tema. Esses discursos apontam para uma inconsistência que é resultado do desconhecimento das diferentes realidades indígenas na Ufopa, já que a maioria dos estudantes indígenas da instituição é monolíngue em português, dado desconhecido por parte da comunidade acadêmica.

⁴ Tais entrevistas foram realizadas por três discentes público-alvo das políticas de Ação Afirmativa da Ufopa, sob a orientação de uma das autoras deste trabalho.

⁵ As questões do questionário foram organizadas em 6 blocos, de forma a atender os propósitos do trabalho, a saber: (1) questões sobre dados contextuais referentes à vida na cidade (endereço, dados de contato, moradia, situação socioeconômica, cursos acadêmicos, outros); (2) sobre o movimento migratório; (3) sobre o repertório e habilidades linguísticas; (4) sobre o uso das línguas; (5) sobre a atitude linguística e (6) sobre questões que impactam a vida acadêmica.

análise foi realizada com base nas respostas dadas pelos estudantes e em nossas observações acerca da interação comunicativa deles no ambiente universitário. Nessa análise, levamos em conta as variáveis: sexo, idade, constituição familiar, tempo de residência na cidade, migração e escolaridade, importantes em estudos sociolinguísticos, uma vez que podem influenciar no comportamento linguístico dos falantes.

Esse estudo faz parte do projeto “Situação sociolinguística dos indígenas na Amazônia Central”, realizado a partir do enfoque teórico e metodológico da Sociolinguística, linha da Sociologia da Linguagem, e tem o propósito de caracterizar a situação sociolinguística dos indígenas na referida região. Pesquisas dessa natureza são importantes por contribuírem com a produção de conhecimentos acerca das línguas indígenas na Amazônia paraense, rica em culturas e falares e, também, pelo interesse teórico que constituem quanto à questão das línguas minoritárias no espaço urbano, considerando que trabalhos *com* e *sobre* indígenas que migraram para as cidades ainda despertam pouco interesse nos pesquisadores.

Os indígenas presentes na Ufopa correspondem a 484⁶ estudantes ativos, que tiveram seu ingresso por meio do Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI)⁷ e pelo Processo Seletivo Regular (PSR) – Cotas, pertencentes a 15 povos, são eles: Apiaká, Arapium, Arara Vermelha, Borari, Jaraki, Kumaruara, Maytapu, Munduruku, Munduruku Cara Preta, Tapajó, Tapuia, Tupinambá, Tupaiú, Sateré-Mawé e Wai Wai.

Neste artigo, apresentamos um levantamento da situação linguística de 74 estudantes indígenas, realizado com base nos estudos de De Heredia (1989) sobre o bilinguismo individual e nos estudos de Fishman (1964 *apud* FONSECA; NEVES, 1974) sobre o bilinguismo social e, ainda, nas reflexões sobre a relação de conflito entre as Línguas Indígenas brasileiras e a Língua Portuguesa, apresentadas por linguistas brasileiros (BRAGGIO, 2002; RODRIGUES, 2005; MAHER,

⁶ Com base no banco de dados do *Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas* (SIGAA/UFOPA), consultado em abril de 2020 e disponibilizado a nós pelo DRA/PROEN/UFOPA.

⁷ A Ufopa foi criada em 2009 e realizou seu primeiro processo de seleção de alunos em 2010. Já naquele ano, foi instituído um Processo Seletivo Especial Indígena em paralelo ao Processo Seletivo Regular. O PSEI é realizado anualmente em duas etapas: uma redação em língua portuguesa e, posteriormente, uma entrevista, com o objetivo de preencher vagas reservadas à indígenas em todos os cursos regulares existentes na instituição. Em 2015, foi criado também um Processo Seletivo Especial Quilombola.

2006; MONSERRAT, 2006; FRANCESCHINI, 2011; D'ANGELIS, 2012; RODRIGUES, 2013). Apresentamos, também, alguns dados sobre os desafios que impactam negativamente a vida acadêmica dos estudantes, tal como apresentados por eles.

2 BILINGUISMO: ALGUMAS NOÇÕES CONCEITUAIS

O estudo sobre a atual situação linguística dos indígenas na Ufopa foi realizado a partir do enfoque teórico e metodológico da Sociolinguística⁸, linha da Sociologia da linguagem, que tem, no seu escopo, estudos referentes ao *monolinguismo*, ao *bi- e/ou plurilinguismo*, às *atitudes linguísticas*, à *manutenção e mudança linguística*, bem como sobre *planejamento e standardização da língua vernácula*. Porém, restringimo-nos à questão do nível de *bi- e/ou plurilinguismo* e ao *valor funcional das línguas*.

Refletir sobre o *bilinguismo* não é uma tarefa fácil devido aos diversos pontos de vista teóricos e critérios para sua concepção. Essa situação linguística, por muito tempo, foi tratada apenas como uma característica do comportamento linguístico individual. É a partir de pesquisas em comunidades bilíngues que tal fenômeno passou a ser estudado, também, como um fenômeno social, no âmbito de trabalhos sociolinguísticos.

Mediante a isso, restringimo-nos às reflexões de autores que abordam o assunto nas perspectivas do *bilinguismo individual* e do *bilinguismo social*, que também podem ser utilizadas para caracterizar o *plurilinguismo*. Abordamos o *bilinguismo* como o “domínio” de duas línguas, já o *plurilinguismo* como o “domínio” de mais de duas línguas, em oposição ao conceito relativo de *monolinguismo*, “domínio” de uma língua.

De Heredia (1989) analisa o *bilinguismo numa perspectiva individual* e, em seus estudos com comunidades plurilíngues na cidade de Paris, classificou dois tipos de *bilinguismo*: o *bilinguismo ativo* e o *bilinguismo passivo*. Em uma situação

⁸ Segundo Pagotto (2006, p. 52), sob o rótulo “Sociolinguística”, distinguem-se três linhas de estudo do funcionamento da língua em seu contexto social: (1) a Teoria da variação e mudança linguística (com foco no núcleo gramatical); (2) a Etnografia da fala (com o foco nas regras sociais) e a (3) Sociologia da linguagem (com foco nas relações “maiores” entre língua e sociedade, buscando compreender como uma língua se espalha por uma determinada comunidade e quais as relações entre esse espalhamento e as estruturas de poder).

de bilinguismo ativo, os indivíduos compreendem e falam duas línguas de seu repertório linguístico, portanto se diz que o indivíduo é fluente nas duas línguas. Por outro lado, em uma situação de *bilinguismo passivo*, os indivíduos compreendem duas línguas de seu repertório linguístico, porém, falam apenas uma. Isso ocorre por não saberem falar, mas apenas entender ou por se recusarem a falar uma das línguas, situação observada entre alguns povos indígenas no Brasil, que, embora entendam sua língua materna, deixam de falá-la em função da supervalorização da Língua Portuguesa, detentora de maior prestígio em relação às línguas indígenas, que são consideradas inferiores e, muitas vezes, chamadas de “gírias”, apesar de serem línguas com sistemas linguísticos próprios.

De Heredia considera que há graus de bilinguismo, isto é, que um indivíduo pode não ser tão proficiente em uma das línguas do seu repertório, condicionado por diferentes motivos, como relações de poder entre sociedades, migração e outros. Grosjean (2008) também entende que um indivíduo pode ser mais ou menos fluente em uma língua do que em outra, isso dependerá da necessidade de comunicação e do domínio das habilidades de entendimento, de saber falar, ler e escrever; bem como da situação, do assunto da conversa e do interlocutor. Assim, esse autor considera bilíngue o indivíduo que possui uma das quatro habilidades linguísticas- entendimento, fala, leitura e escrita –, uma vez que parece corresponder mais à realidade.

Fishman (1964 *apud* FONSECA; NEVES, 1974) propõe uma análise na perspectiva do bilinguismo social, examinando a interação entre o uso de uma dada língua e a organização social do comportamento de uma comunidade de fala. Não se trata de uma preocupação apenas com a língua em si mesma, mas com as atitudes e com o comportamento dos falantes em relação à sua língua, a fim de verificar quais são as regras de uso social das variedades linguísticas da comunidade de fala.

O autor distingue dois momentos de análise: um sincrônico e um diacrônico. No primeiro, procura descrever os padrões de organização social existentes no uso das línguas na comunidade de fala e o comportamento dos falantes em relação a estas línguas, considerando que as comunidades de fala nem sempre manifestam o mesmo uso ou o mesmo comportamento. Na sincronia, procura-se responder a indagações como: quem fala, ou escreve? Que língua, a quem? Quando e para que fim? Na diacronia, por sua vez, busca-se investigar os fatores que motivaram

ou motivam as diferentes mudanças na organização social do uso da língua, assim como no comportamento em relação à língua.

Nessa ótica do bilinguismo social, Fishman (1964 *apud* FONSECA; NEVES, 1974) classificou dois tipos de comunidades bilíngues, a saber: o *bilinguismo estável* e o *bilinguismo instável*. Se as funções das variedades do repertório linguístico dos falantes estiverem sendo mantidas de forma sistemática, isto é, se as línguas estiverem sendo usadas nos domínios que lhes eram próprios, encontram-se em uma situação de *bilinguismo estável*, visto que os domínios sociais não estão em disputa de espaço e estão funcionalmente distintos. Por outro lado, se as funções das línguas não estiverem bem definidas e houver flutuação entre os domínios, quer dizer: se uma língua ocupar domínios de outra, encontra-se em uma situação de *bilinguismo instável*, visto que uma das línguas estará perdendo seu valor funcional, deixando de ser falada em domínios sociais que antes lhe pertenciam e, portanto, a comunidade de fala está caminhando para uma situação de *monolinguismo*, caso de muitas comunidades de fala indígenas no Brasil.

3 AS LÍNGUAS INDÍGENAS E O PORTUGUÊS: LÍNGUAS EM CONTATO OU EM CONFLITO?

Considerando as expressões *línguas em contato* e *situação de conflito linguístico*, conforme Franceschini (2011), podemos caracterizar as “relações” entre as Línguas Indígenas brasileiras e a Língua Portuguesa, no decorrer da história, muito mais como situações de conflito do que de contato.

A relação de *conflito* caracteriza-se como a “coexistência antagônica de duas ou mais línguas em um espaço geossocial”, refletindo outros conflitos, que estariam mais relacionados a conflitos de poder; já a expressão *línguas em contato* caracteriza-se como situações “harmônicas” entre línguas faladas em determinado espaço geossocial (ARACIL, 1965; WEINREICH, 1953 *apud* FRANCESCHINI, 2011, p. 42). Contudo, a noção de *línguas em contato* é criticada, uma vez que ela esconde a realidade das línguas, que pode ser de um processo de substituição da língua minoritária.

De fato, a história linguística do Brasil foi constituída por meio de grandes *conflitos*, pois o Estado Português e, posteriormente, o Estado Brasileiro sempre tiveram, como política linguística, o *monolinguismo em português*, ou seja, a

redução do número de línguas no país a partir da *estratégia do glotocídio* (assassinato de línguas), o que levou ao desaparecimento de centenas de línguas (OLIVEIRA, 2009).

Rodrigues (2005) estima que havia, no território que se tornou o Brasil, cerca de 1.200 línguas, faladas por cerca de 6 milhões de pessoas. Atualmente, tem-se um quadro de apenas 180 línguas indígenas ainda faladas (RODRIGUES, 2013), porém, destas, mais de 70% possuem menos de mil falantes, dados que as colocam no quadro de línguas fortemente ameaçadas de extinção, pois, segundo esse autor, línguas faladas por menos de mil falantes encontram-se em potencial processo de desaparecimento, já que é difícil, conforme Braggio (2002), resistir aos impactos tecnológicos e socioeconômicos decorrentes do sistema de homogeneização do mundo globalizado.

Desde o início, as políticas linguísticas que visavam o *glotocídio* foram efetivadas por meio da Escola Formal, que, segundo D'Angelis (2012), pode ser organizada em três modelos: (a) Escola de Catequese; (b) Escola das Primeiras Letras e Projeto civilizador e (c) Escola de Ensino Bilíngue.

A *Escola de catequese* manteve-se de meados do século XVI a meados do século XVIII. Seu objetivo primeiro foi o de catequisar os indígenas. Para isso, era necessário que aprendessem a se comunicar em português, razão pela qual os religiosos se dedicaram ao ofício de ensiná-los (D'ANGELIS, 2012).

A *Escola das Primeiras Letras e Projeto civilizador* manteve-se de meados do século XVIII a meados do século XX. Tinha como objetivo tornar os indígenas "civilizados", por meio da estratégia do *assimilacionismo*, processo simultâneo de abandono de sua língua e cultura tradicional e de aquisição da língua e cultura ocidental, cujo *ideograma* pregava "um povo, uma língua, uma nação". Para tanto, devia-se substituir o *multilinguismo* existente pelo *monolingüismo* em português. A primeira determinação para isso ocorreu no início do século XVIII, com a assinatura do *Diretório dos Índios*, por Marquês de Pombal, uma vez que já haviam-se passado 200 anos de colonização e grande parte da população indígena não falava a língua do rei. As línguas da comunicação continuavam sendo as línguas indígenas e as línguas gerais, sendo essas últimas as responsáveis pela comunicação entre indígenas, colonos, missionários, escravizados e mestiços (D'ANGELIS, 2012).

Em 1910, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), primeiro órgão indigenista oficial brasileiro, que tratou de desenvolver uma política de atração e aldeamento com o objetivo de “pacificar” e “civilizar” os povos indígenas transformando-os em “trabalhadores nacionais” (SOUZA LIMA, 2011). A escolarização e o trabalho eram os veículos de implementação desse projeto. Por isso foram criadas escolas para crianças e adolescentes indígenas, sendo que tal medida, assim como as anteriores, levava a cabo a política do *monolingüismo* em português. As escolas funcionavam como as demais escolas rurais, cuja meta era: alfabetizar, ensinar a ler e a escrever em português. Até esse momento, o uso das línguas indígenas continuava proibido para não atrapalhar o ideal de unidade nacional e, estrategicamente, para viabilizar seu apagamento no imaginário social brasileiro (BRAGGIO, 2002; D’ANGELIS, 2012). Devido a isso, boa parcela da sociedade, hoje, desconhece o *patrimônio linguístico* e cultural do país.

O terceiro modelo – *Escola de Ensino Bilíngue* -, por sua vez, teve início na década de 1970 e perdura até nossos dias. No início, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que substituiu o SPI, em 1967, era responsável pela oferta de educação escolar para povos indígenas. Em sua política, estabeleceu, como uma forma de “respeitar” as comunidades indígenas, o *ensino bilíngue*, porém, sem ter e dar condições para isso. Tentando atingir tal meta, associou-se ao Instituto Linguístico de Verão (SIL), de missionários americanos, que, sob o rótulo de escola bilíngue, acabou por dar continuidade à política assimilacionista que norteou os modelos anteriores, já que seu trabalho consistia em descrever as línguas autóctones com o intuito de facilitar a transmissão dos “valores nacionais” aos indígenas e, também, para dar continuidade ao seu processo de “conversão” ao cristianismo, mas, dessa vez, por missionários evangélicos (D’ANGELIS, 2012).

Constatando a enorme dificuldade de alfabetizar uma criança em uma língua que ela não conhece, o SIL passou a alfabetizar as crianças na língua indígena nas séries iniciais e, conforme elas familiarizavam-se com a escrita e o funcionamento, passavam para a alfabetização em português, cujo uso era supervalorizado em detrimento do uso das línguas indígenas, que, gradualmente, eram eliminadas da sala de aula. Esse bilingüismo é o chamado *bilingüismo de substituição* (ou *subtrativo* ou de *transição*), uma vez que as línguas indígenas serviam apenas como ponte para a aquisição do português (MAHER, 2006).

Com o caminho aberto pelo florescimento do movimento indígena, apoiado por instituições da sociedade civil e indigenistas, surgiu, nos anos 90, um novo modelo de política para populações indígenas, dessa vez amparado pela legislação brasileira. A Constituição Federal de 1988 passou a assegurar, às populações indígenas, o direito de viverem de acordo com suas especificidades socioculturais (organização social, crenças, tradições) e linguísticas; bem como o direito à terra que tradicionalmente ocupam. Em seguida, surgiu a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (em 1996) e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (em 1998). Ambos os documentos buscavam orientar e definir parâmetros para a Educação Escolar Indígena, estabelecendo, por exemplo, uma educação escolar bilíngue e intercultural (D'ANGELIS, 2012; MONSERRAT, 2006).

É nesse contexto que se desenvolveu o *bilinguismo aditivo*, em oposição ao *subtrativo*, cujo programa é primordialmente comprometido com a manutenção e com a defesa das línguas indígenas. Nele, o estudante não precisa deixar de falar a sua língua para adquirir a portuguesa. Busca-se adicionar o português ao seu repertório linguístico, mas também torná-lo mais proficiente na língua de seus ancestrais. Para tanto, é de extrema importância que a língua de instrução de toda a vida escolar seja a indígena, que, no bilinguismo de transição, era contemplada apenas nas séries iniciais (MAHER, 2006). O *bilinguismo aditivo*, por razões técnicas e sociais, é considerado o mais adequado para as comunidades indígenas, mas sua efetivação ainda é incipiente. Apesar de a legislação favorecer a valorização das línguas indígenas, por meio de seu ensino oral/escrito nas salas de aula, na prática, as línguas indígenas ainda são usadas apenas como ponte para se chegar ao português. Isso indica que o bilinguismo subtrativo ainda é fortemente adotado em muitas escolas indígenas no Brasil (MONSERRAT, 2006).

Isso posto, percebe-se que há, no discurso amparado pela legislação, uma Política Linguística em benefício das línguas e culturas indígenas, mas a política que vigora no país ainda é a do apagamento, ou melhor, a do silenciamento das línguas indígenas, pois cada vez mais elas estão sendo substituídas pelo português e, paulatinamente, desaparecendo. Entende-se, com isso, que a relação de conflito linguístico, ou melhor, de conflitos de poder perdura há mais de 500 anos e continua norteando, na prática, o ensino de línguas no país.

4 OS POVOS INDÍGENAS PRESENTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ (UFOPA)

A Ufopa conta com a presença de indígenas de diversos lugares, localmente conhecidos como: Baixo, Médio e Alto rio Tapajós; Calha Norte e Médio Amazonas, os quais abordaremos brevemente nesse tópico.

Os povos da região do *Baixo Tapajós* são os Arapium, Borari, Jaraki, Kumaruara, Munduruku, Munduruku Cara Preta, Maytapu, Tupinambá, Tapuia, Tapajó, Tupaiú, Arara Vermelha e Apiaká⁹, que totalizam, aproximadamente, 7.000 mil pessoas, as quais vivem em 71 aldeias, situadas no curso baixo do rio Tapajós e, também, às margens dos rios Arapiuns e Maró, pertencentes a 18 territórios, nos municípios paraenses de Santarém, Aveiro, Belterra e subregiões do Planalto Santareno e Alter do Chão (SOUSA, 2019).

Há mais de 500 anos, esses povos sofrem com os impactos da colonização no Brasil. Um deles foi a negação das identidades indígenas por conta das ameaças do projeto colonizador português, situação que ocorreu por muitos anos nessa região, impactando as redes de circulação das línguas e de diversos saberes que faziam parte da cultura desses povos. Porém, com o reconhecimento dos *Direitos Indígenas*, contemplados na legislação brasileira, e, também, devido à conscientização acerca da importância dos povos originários da Amazônia, há, em curso, um processo de reconhecimento e autoafirmação indígena no Baixo Tapajós. Florêncio Vaz Filho (2010) identifica tal movimento como *etnogênese*, pois se trata de grupos indígenas que eram considerados extintos, mas que “ressurgem” afirmando-se etnicamente. Esse processo vem ocorrendo há mais de 20 anos e, desde então, essa região encontra-se em amplo processo de territorialização.

Devido à colonização, tais indígenas não chegaram a aprender a língua dos seus ancestrais, pois elas foram substituídas pela *Língua Geral Amazônica (LGA)* ou *Nheengatu*. Conforme ocorria o avanço da colonização na região, a LGA também foi substituída, mas, dessa vez, pela Língua Portuguesa. Hoje, observamos, cada vez mais, o interesse dos indígenas do Baixo Tapajós pelo *Nheengatu*, o que nos motivou a querer conhecer a situação linguística dos estudantes originários dessa

⁹ Há comunidades dessa etnia também situadas no Médio Tapajós, porém, não contamos, ainda, com a presença de estudantes Apiaká, dessa região, na Ufopa.

localidade para verificar se eles estariam tornando-se bilíngues em Português/Nheengatu.

Os indígenas do Médio e Alto rio Tapajós presentes na Ufopa são da etnia Munduruku, administrativamente ligados aos municípios paraenses de: Jacareacanga e Itaituba. De acordo com o Instituto Socioambiental (2017), a população Munduruku soma o total de 13.755 pessoas, que vivem no limite de três estados da Amazônia brasileira: Amazonas, Pará e Mato Grosso, mas é no Pará que se concentra a maior parte desse povo.

Os Munduruku são falantes da língua dos seus ancestrais, cuja denominação é a mesma da etnia. Rodrigues (1986) classifica-a como pertencente à família linguística também denominada Munduruku, integrante do tronco Tupi. De acordo com essa classificação genética, tal família é constituída apenas por duas línguas: a Munduruku e a Kuruaya, sendo que esta última, por contar com apenas 130 falantes, encontra-se fortemente ameaçada de extinção. Os Munduruku também sofreram os impactos negativos da colonização, como a dispersão do povo, que resultou no desaparecimento da língua indígena em diversas comunidades dessa etnia, como as situadas na região do Baixo Tapajós (BATISTA, 2019).

Os povos da Calha Norte (rios Trombetas, Mapuera e Nhamundá) são de língua e cultura Karib, conhecidos pelo termo genérico Wai Wai, o qual designa vários subgrupos indígenas que habitam uma região que contempla o Sul da Guiana, o Leste de Roraima e o Noroeste do Estado do Pará. Trata-se dos subgrupos do complexo cultural *Parukuto-Charuma*, composto pelas etnias Wai Wai, Hexkaryana, Xereu, Mawayana, Karapawyana, Tunayana, Parukuto e Katuena, e caracterizado a partir de critérios linguísticos, culturais e de proximidades geográficas (FRIKEL, 1970 *apud* QUEIROZ, 2015).

Os estudantes indígenas do povo Wai Wai são originários de três Terras Indígenas: da Terra Indígena Nhamundá-Mapuera; da Terra Indígena Trombetas-Mapuera e da Terra Indígena Wai Wai. A T.I. Nhamundá-Mapuera conta com uma população de aproximadamente 2.218 pessoas, localiza-se nos estados do Amazonas e do Pará e é composta por cinco aldeias: Nhamundá, Mapuera, Tamiurú, Pomkurú e Bateria. A T.I. Trombetas-Mapuera conta com 416 pessoas, localiza-se no extremo Sul de Roraima, no extremo Norte do Amazonas e no Noroeste do Pará e é composta por seis aldeias: Kwanamary, Inajá, Placa, Cobra,

Jatapuzinho e Katuwal. Por sua vez, a T.I. Wai Wai situa-se no Estado Roraima e sua homologação ocorreu em 24 de junho de 2003. Atualmente, conta com uma população de 365 pessoas (GAMA, 2019).

O povo Wai Wai é falante da língua de mesmo nome, classificada, por Rodrigues (1986), como pertencente à família linguística isolada *Karib*. Tal língua é considerada uma espécie de língua geral, isto é, uma língua comum a grupos sociais que falam, cada um, um idioma diferente, com a finalidade de estabelecer a comunicação, caso dos subgrupos que constituem o complexo cultural *Parukuto-Charuma* (GAMA, 2019).

O povo do Médio Amazonas corresponde ao Sateré-Mawé, que, atualmente, conta com uma população de 17.243¹⁰ pessoas, as quais vivem na Terra Indígena Andirá-Marau, situada na divisa do Estado do Amazonas com o Pará, em comunidades localizadas às margens dos rios Andirá e afluentes, Marau e afluentes, Manjuru, Urupadi e Waikurapá.

Esse povo é falante da Língua Sateré-Mawé, classificada, por Rodrigues (1986), como o único membro da família linguística Mawé, pertencente ao tronco Tupi.

5 A REALIDADE LINGUÍSTICA DOS INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ

5.1 A pesquisa e os sujeitos participantes

A pesquisa foi realizada na cidade de Santarém/PA, em 2018 e 2019, junto a indígenas¹¹ de 34 aldeias, que migraram para essa cidade motivados pela possibilidade de cursar o Ensino Superior. Trata-se de 74 estudantes pertencentes a 13 povos, a saber: 01 Apiaká; 01 Maytapu; 01 Tapajó; 01 Sateré-Mawé; 02 Jaraki; 03 Arapium; 03 Borari; 05 Tupaiú; 05 Kumaruara; 06 Tupinambá; 08 Tapuia; 16 Wai Wai; e 22 Munduruku. Os participantes homens correspondem a 59,5% dos

¹⁰ Informação oral, obtida na Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI/Parintins/AM), em agosto de 2019.

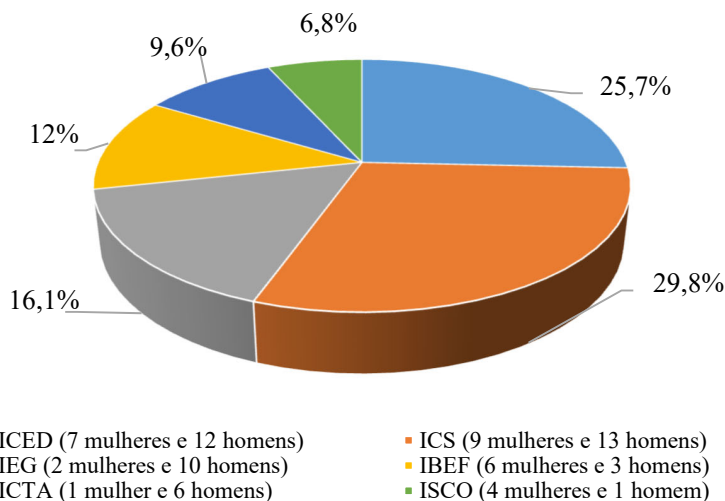
¹¹ Parte-se, aqui, da autoidentificação como critério de definição de pertencimento étnico, nos termos adotados na Convenção 169 da OIT, ratificada pelo Brasil, que compreende a autoidentificação como processo duplo: se reconhecer como indígena e ser assim reconhecido pela coletividade indígena da qual é parte.

entrevistados (na faixa etária de 19 a 49 anos) e as mulheres a 40,5% (na faixa etária de 19 a 44 anos).

Esses indígenas são estudantes de 28 cursos de graduação, dos 06 institutos da Ufopa, ofertados nos Campus localizados em Santarém, a saber: Instituto de Ciências da Educação (ICED)¹²; Instituto de Ciências da Sociedade (ICS)¹³; Instituto de Engenharia e Geociências (IEG)¹⁴; Instituto de Biodiversidade e Florestas (IBEF)¹⁵; Instituto de Ciências e Tecnologia das Águas (ICTA)¹⁶ e Instituto de Saúde Coletiva (ISCO)¹⁷.

O gráfico 01 mostra a porcentagem de estudantes por instituto.

Gráfico 1 – Porcentagem de estudantes por Instituto da Ufopa



Fonte: Autoria própria.

¹² Licenciaturas em: Biologia e Química, Matemática e Física, Informática Educacional, Geografia, Pedagogia, Letras e História.

¹³ Arqueologia, Gestão Pública e Desenvolvimento Regional, Direito, Ciências Econômicas e Antropologia.

¹⁴ Ciências da Computação, Interdisciplinar em Ciências da Terra, Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia, Geofísica, Ciências de Informação e Ciências Atmosféricas.

¹⁵ Agronomia, Biotecnologia, Engenharia Florestal, Interdisciplinar em Ciências Agrárias e Zootecnia.

¹⁶ Engenharia da Pesca, Biologia e Gestão Ambiental.

¹⁷ Farmácia e Interdisciplinar em Saúde.

Pode-se notar que houve maior participação de estudantes do Instituto de Ciências da Sociedade (ICS) e do Instituto de Ciências da Educação (ICED), com 29,8% e 25,7%, respectivamente. Esse quantitativo não é aleatório, ele reflete maior interesse dos indígenas nos cursos de ciências humanas e de ciências sociais e aplicadas, oferecidos nesses institutos.

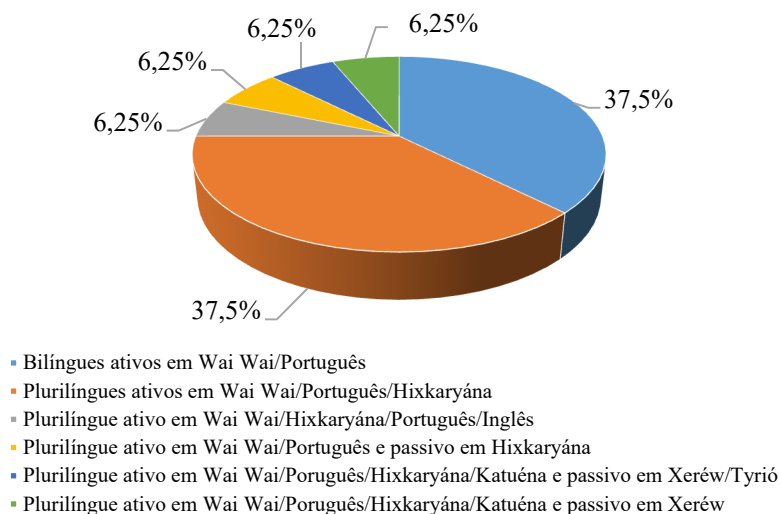
5.2 Situação linguística dos indígenas na Ufopa

Para a apresentação da situação linguística dos estudantes indígenas da Ufopa participantes da pesquisa, os organizamos em três grupos: (a) povos Wai Wai; (b) povo Munduruku (incluindo as três regiões do rio Tapajós de onde se origina: Alto, Médio e Baixo); e (c) povos Apiaká, Arapium, Borari, Jaraki, Maytapu, Tapajó, Tupinambá, Tapuia, Tupaiú e Kumaruara.

De acordo com os dados coletados, 10 línguas fazem parte do repertório linguístico desses indígenas, são elas: Wai Wai, Hixkaryána, Xeréw, Katuéna, Tyrió, Munduruku, Sateré-Mawé, Nheengatu, Português e Inglês.

Os Wai Wai apresentam maior diversidade linguística, com sete línguas no seu repertório, conforme pode-se observar no gráfico 02.

Gráfico 2 – Situação linguística dos estudantes Wai Wai



Fonte: Autoria própria.

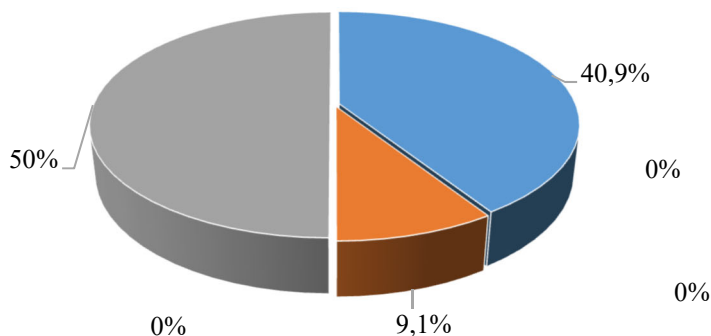
Não há casos de monolingüismo entre os Wai Wai consultados na pesquisa. Todos os estudantes são bilíngues e/ou plurilíngues, apresentando as seguintes situações: 37,5% são bilíngues ativos em Wai Wai/Português; 37,5% são plurilíngues ativos em Wai Wai/Hixkaryána/Português; 6,25% são plurilíngues ativos em Wai Wai/Hixkaryána/Português/Inglês; 6,25% são plurilíngues ativos em Wai Wai/Português e passivos em Hixkaryána; 6,25% são plurilíngues ativos em Wai Wai/Português/Hixkaryána/Katuéna e passivos em Xerév/Tyrió; 6,25% são plurilíngues ativos Wai Wai/Português/Hixkaryána/Katuéna e passivos em Xerév. Mediante tal repertório, constata-se que 100% dos indígenas apresentam domínio das línguas Wai Wai e Portuguesa.

Quanto ao valor funcional, os estudantes dessa etnia usam a Língua Wai Wai para se comunicarem com: cônjuges, filhos e amigos do mesmo grupo, mesmo em espaços públicos. Porém, essa língua já começa a perder função no seio familiar de alguns estudantes, domínio que lhe era próprio, pois eles estão tomando a decisão de se comunicarem em casa apenas em português, alegando a necessidade de aprimorarem sua proficiência nessa língua com vistas a melhorarem seu desempenho acadêmico. Observa-se que, além da pressão para “integrarem-se à vida da cidade”, com o intuito de evitarem sofrer preconceito, os estudantes indígenas sentem-se pressionados a buscar a fluência de um falante monolíngue em português, e, inclusive, dispostos a abandonar a própria língua, por acreditarem que ela pode estar atrapalhando seu aprendizado do português, especialmente no que tange à norma padrão. É uma situação preocupante, dado que a língua majoritária retira funções da minoritária, o que pode levar esses falantes ao monolingüismo em português.

As demais línguas Karib (Hixkaryana, Katwena, Xerév e Tyrió) que fazem parte do repertório linguístico dos Wai Wai entrevistados quase não são usadas na cidade, pois, além dos estudantes, não há ninguém que as “domine”. Contudo, dependendo do interlocutor, essas línguas são usadas em conversas telefônicas quando os parentes e amigos viajam de suas aldeias para locais onde tenha sinal de celular. Por sua vez, a Língua Portuguesa, em geral, é usada com indígenas de outras etnias e com os não indígenas em todos os domínios sociais nos quais se encontram: nas ruas, no comércio, em instituições públicas e privadas.

Diferentemente dos Wai Wai, entre os indígenas Munduruku há muitos casos de monolingüismo e nenhum caso de plurilingüismo, conforme mostra o gráfico 3.

Gráfico 3 – Situação linguística dos estudantes Munduruku



- Bilíngues ativos em Munduruku/Português (Alto Tapajós).
- Bilíngues ativos em Português e passivos em Munduruku (Médio e Baixo Tapajós)
- Monolíngues em Português (Baixo Tapajós).

Fonte: Autoria própria.

Os Munduruku do Alto Tapajós correspondem a 40,9% dos estudantes e apresentam uma situação de bilinguismo ativo em Munduruku/Português. Os demais são oriundos do Médio e Baixo Tapajós, sendo que 9,1% são bilíngues ativos em português e passivos na língua indígena e 50% são monolíngues em português.

É importante informar que os estudantes na situação de monolingüismo, na verdade, não chegaram a adquirir a língua Munduruku, consequência das políticas linguísticas colonizadoras. Agora, amparados pela legislação brasileira, manifestam interesse em aprendê-la, pois consideram que é um processo viável, já que essa língua é falada na região do Alto Tapajós. Eles informam que já houve, em algumas de suas aldeias, aulas de Munduruku na escola formal, mas, apesar do esforço das lideranças, não há vontade política das instituições de educação para que essa atividade continue.

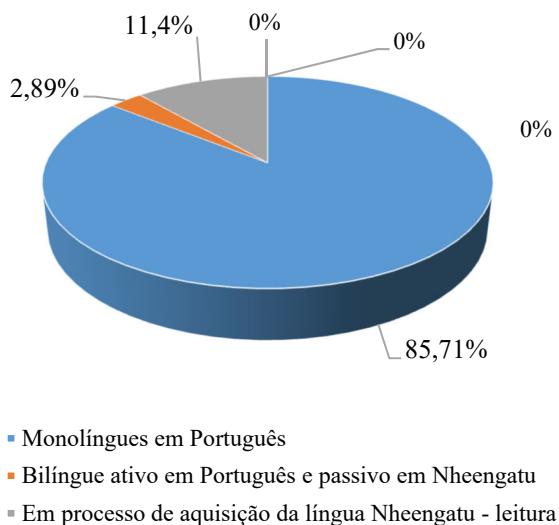
Assim, o português é a língua da comunicação dos indígenas do Baixo e do Médio Tapajós. A Língua Munduruku exerce função, juntamente com a Portuguesa, apenas entre os indígenas do Alto Tapajós: a primeira é usada intergrupo dentro e fora das aldeias; a segunda é utilizada extragrupo em todos os domínios linguísticos para comunicação com não indígenas, com os Munduruku não falantes da língua indígena e com os membros de outras etnias. É importante sinalizar que

essa língua indígena também já começa a perder função no domínio doméstico. Embora os estudantes manifestem, em seus discursos, o interesse pela continuidade na transmissão da sua língua, alguns estão deixando de interagir em Munduruku com seus filhos, o que coloca a língua materna em uma situação de vulnerabilidade no ambiente urbano.

Além dos Wai Wai e dos Munduruku falantes de língua indígena, há, na Ufopa/Sede, apenas uma estudante do povo Sateré-Mawé. Ela apresenta uma situação de bilinguismo ativo na língua da sua etnia e também na portuguesa, com boa habilidade de fala, leitura e escrita nas duas línguas. A língua Sateré-Mawé é utilizada por telefone para falar com familiares e amigos, tanto via ligação quanto via mensagem de *WhatsApp*. A Língua Portuguesa é usada com todas as pessoas com quem convive em Santarém.

Quanto aos indígenas Apiaká, Arapium, Borari, Jaraki, Maytapu, Tapajó, Tupinambá, Tapuia, Tupaiú e Kumaruara, quase todos são monolíngues em português, conforme mostra o gráfico 4.

Gráfico 4 – Situação linguística dos Apiaká, Arapium, Borari, Jaraki, Maytapu, Tapajó, Tupinambá, Tapuia, Tupaiú e Kumaruara



Fonte: Autoria própria.

Os dados mostram que somente 2,89% dos participantes apresentam bilinguismo em Língua Portuguesa (primeira língua) e Língua Nheengatu (segunda língua), sendo ativos na primeira e passivos na segunda (só entendem, não falam). A grande maioria, 85%, é falante apenas da Língua Portuguesa. Pela mesma razão que os Munduruku do Baixo Tapajós, eles não chegaram a aprender a língua dos seus ancestrais. Porém, nos últimos 20 anos, esse quadro vem, aos poucos, se revertendo, pois mesmo diante da forte resistência da sociedade hegemônica, que não aceita a sua “descaboclição”¹⁸ (cf. VAZ FILHO, 2019), esses povos vêm lutando pelo reconhecimento da sua identidade étnica e seus direitos como tal. Em função disso, alguns deles estão se interessando por aprender a Língua Nheengatu, que assumiram como sua. Nessa pesquisa, 11,4% deles dizem estar em fase de aquisição dessa língua por meio da leitura de textos e já conseguem ler e falar algumas frases curtas.

Resumindo, os dados analisados mostram que dos 74 estudantes entrevistados apenas 27 ainda falam uma das línguas indígenas (minoritárias), a maioria (47 estudantes) fala somente o português (majoritária). Além disso, constata-se que as funções das variedades do repertório linguístico dos falantes não estão sendo sistemática e amplamente mantidas. Isso significa que as comunidades de fala dos indígenas da Ufopa não estão mantendo o seu padrão sociolinguístico e encontram-se numa situação de *bilinguismo instável* (FISHMAN, 1971). A relação de conflito linguístico é evidenciada aqui, visto que os domínios sociais estão em disputa de espaço e, infelizmente, a língua majoritária está em vantagem, já que vem ganhando terreno no domínio do lar e na interação com as crianças, que eram domínios próprios das línguas indígenas.

5.3 Afinal, o problema dos indígenas na Ufopa é o português?

De acordo com os dados¹⁹ da presente pesquisa, todos os estudantes indígenas entendem, falam, leem e escrevem em Língua Portuguesa, tanto que foram apro-

¹⁸ Processo que vem ocorrendo da década de 1980 à atualidade. Ou seja, diversos povos (como os Mura, Kambeba, os Kontanawa e os 13 povos do Baixo Tapajós) “irrompem no cenário regional e político como índios, exigindo reconhecimento legal de seus territórios como Terras Indígenas (TI)”, educação formal e serviços de saúde de acordo com os direitos assegurados pela Constituição brasileira aos povos indígenas (VAZ FILHO, 2019, p. 116).

¹⁹ Apresentados pelos estudantes indígenas durante as entrevistas.

vados para os cursos da instituição pelo aspecto linguístico²⁰ e elaboram trabalhos acadêmicos apenas nessa língua. Desse modo, embora se atribua à ausência de “domínio” do português o fator para que os indígenas não sejam aprovados nas disciplinas e não concluam seus cursos, os resultados mostram que, apesar de haver alguma dificuldade linguística, isso não parece ser o principal problema, pois 100% deles comunicam-se em português (tanto na modalidade oral quanto na escrita).

Ao indagarmos sobre o que mais impacta negativamente na sua vida acadêmica, sete situações foram recorrentes na fala dos estudantes, embora a maioria esteja mais relacionada a dificuldades financeiras, a lacunas advindas do ensino básico e a condições de estudo, conforme apresentamos a seguir.

Finanças – Os indígenas declaram que o custo de vida na cidade é muito alto quando comparado ao estilo de vida na aldeia e que sua sobrevivência depende totalmente de bolsa de auxílio estudantil, ainda que ela não supra, integralmente, seus gastos. Ademais, por razões socioculturais, os indígenas casados, quando ingressam na universidade, migram para a cidade com toda sua família, o que demanda mais recursos para sobrevivência.

Ensino básico precário – Os indígenas alegam que as lacunas deixadas pelo Ensino Básico atrapalham significativamente sua aprendizagem na graduação, visto que a maioria cursou no modelo modular²¹, muitas vezes estudando conteúdo de componente, referente a um ano, em duas semanas.

Moradia – Os estudantes encontram muitas dificuldades para obter moradia em Santarém, pois o preço de aluguel dos imóveis é bastante elevado e a Ufopa não conta com casa de estudante para minimizar esse problema.

²⁰ A maioria dos participantes da pesquisa, aqui apresentada, ingressou na Ufopa por meio do Processo Seletivo Especial Indígena, que “seleciona” os candidatos a partir da escrita de uma “redação” e da realização de uma entrevista, ambas em língua portuguesa.

²¹ A oferta do ensino médio nas aldeias indígenas da região se dá através do programa Sistema de Organização Modular do Ensino Indígena (SOMEI). Os professores contratados são, em sua maioria, não indígenas, e as disciplinas são compactadas em módulos. Assim sendo, a carga horária é condensada para corresponder a curtos períodos de permanência do professor em cada aldeia. Por um lado, o ensino modular é visto como uma conquista, uma vez que a implantação do nível médio nas aldeias significa a expansão da formação nas comunidades e um freio no deslocamento para as cidades em busca da continuidade dos estudos. Por outro lado, o ensino modular é criticado, de forma geral, pela precariedade das condições e pelo que é considerado como um ensino de má qualidade, que é sempre comparado de forma assimétrica com o ensino regular na cidade.

Cuidados com os filhos – As estudantes mães têm grandes dificuldades para conciliar os estudos com os cuidados e a atenção aos filhos, especialmente por não terem com quem deixá-los para participarem das atividades acadêmicas. E, em diversos casos, não contam com vagas disponíveis em creches.

Acesso à tecnologia – Os estudantes declaram que possuem dificuldades para elaborar os trabalhos e ter acesso à informação, pois não dispõem de computadores, hoje essenciais para um aluno universitário, nem de internet para estarem a par das informações referentes às disciplinas e à vida universitária.

Acompanhamento – Os estudantes alegam que a ausência de acompanhamento pedagógico e social pela instituição é um fator que contribui, também, para o seu insucesso acadêmico. Dizem: “na universidade é cada um por si e é muito difícil o curso mostrar interesse pelo seu aprendizado ou para conhecer suas dificuldades”.

Questões linguísticas – Os estudantes que têm o português como segunda língua (Munduruku do Alto Tapajós e Wai Wai) dizem que a Língua Portuguesa é um problema quando precisam ler e produzir textos acadêmicos e, também, apresentar seminários. Consideram os gêneros acadêmicos complexos e até confusos. Ademais, sentem dificuldades para apresentação de trabalho oral porque sentem medo de sofrerem preconceito ou de serem motivo de riso por não falarem o português com a fluência de um monolíngue. Os estudantes que têm o português como primeira língua dizem que também sentem dificuldades para entender os textos acadêmicos, não por não saberem a língua, pois essa dificuldade é compartilhada pelos acadêmicos de modo geral (indígenas e não indígenas), mas pelo grau de dificuldade dos textos. De modo geral, todos dizem que não eram acostumados com essa realidade e que muitas didáticas não colaboraram com o aprendizado. Além disso, alguns reconhecem que falta mais estudo da parte deles.

Dentre os diversos problemas que são apontados como motivos que impactam negativamente no processo de ensino-aprendizagem dos indígenas, as questões linguísticas também são apresentadas, mas não como um dos desafios determinantes para o “insucesso acadêmico”, pois geralmente essa questão é citada em última posição no *ranking* de problemas. Fica claro, também, que isso não tem a ver com “saberem ou não o português” (enquanto “idioma”) ou por serem indígenas, visto que tais desafios não são exclusivos desses estudantes. Trata-se

de dificuldades para ler e escrever textos acadêmicos em Língua Portuguesa, o que parece ser uma consequência do Ensino Básico inadequado ou insuficiente que tiveram.

Sobre as dificuldades de leitura, há de se concordar que a compreensão de textos teóricos é um obstáculo para qualquer estudante, particularmente no início da graduação, já que não eram habituados à leitura desses textos no Ensino Básico. Ademais, o estranhamento dos indígenas que têm o português como segunda língua, achando tais “textos confusos” é uma situação compreensível, pois a coerência de um texto, isto é, “o fazer sentido” não se limita à combinação dos elementos linguísticos, haverá sempre a necessidade dos conhecimentos de mundo constituídos e armazenados na memória do leitor (KOCH; ELIAS, 2012). Dessa forma, é importante dizer que diversos conhecimentos da cultura dominante/ocidental, que permitem assimilar determinados conteúdos, ainda estão em fase de acesso e de construção para muitos indígenas. Por essa razão, há a necessidade de se ter alguns cuidados e acompanhamento pedagógico e social, uma demanda já feita por eles à instituição em vários momentos presenciados por nós.

É necessário considerarmos, também, as variedades da Língua Portuguesa usadas pelos indígenas. Segundo Maher (1998; 2006), embora o português não seja “um símbolo tradicional de indianidade” por ser a língua do colonizador, após 500 anos de contato, constatam-se, nas práticas discursivas dos indígenas, diversas variedades dessa língua, por meio das quais sinalizam marcas de identidade. Ou seja, como as representações são social e permanentemente (re)construídas e a identidade não é algo alocado e imutável, a identidade indígena também é veiculada em Língua Portuguesa, já que muitos indígenas “dela se apropriam e a moldam a fim de, através de seu uso, construir e marcar suas identidades” (MAHER, 1998, p. 135), o que amplia o leque de variedades do português brasileiro, como: o Português Kamayurá, o Português Sateré-Mawé, o Português Munduruku, o Português Wai Wai e outros portugueses usados por grupos étnicos Brasil afora.

Reconhecemos, mais rapidamente, essas variedades quando elas são usadas por indígenas que têm a língua do seu povo como primeira, pois claramente percebemos seus aspectos linguísticos e culturais no uso do português. Porém, Maher (1998) traz uma informação importante acerca das variedades do português pelos indígenas que já não falam a língua dos seus ancestrais. No âmbito da sua

experiência no ensino de português para professores indígenas do Acre, constatou que, mesmo que uma parcela deles já seja monolíngue na língua do colonizador, mantiveram parte da sua *cultura interacional*²², transpondo-a para essa língua, particularmente no que tange ao seu componente *sociopragmático*, constituído por um traço diacrítico de indianidade, um modo de enunciação que se compõe de “um estilo que é, em muitos momentos, a própria mensagem” (MAHER, 1998, p. 122, 135). São, por exemplo, formas de saudação, apresentação pessoal, apresentação de um conteúdo, condução de uma aula etc., com características que se distinguem das formas de interação comunicativa de um não indígena. Isso pode causar certo estranhamento em muitas pessoas, que podem alegar que tais indígenas “não sabem/não dominam” português, enquanto, na verdade, é um modo específico de enunciação, ou melhor, como diz Maher (1998), é um modo de “ser índio em português”, uma realidade sobre a qual precisamos ficar atentos na academia.

A partir do exposto, temos ciência de que é necessário que se realizem pesquisas e se aprofundem as reflexões sobre as questões que impactam a vida acadêmica dos indígenas na Universidade, assim como sobre as variedades do português referidas acima (que, aqui, citamos brevemente). Isso é importante como contribuição para que essa universidade se reinvente, reconheça e valorize as cosmologias e os modo de vida dos povos indígenas da sua área de abrangência.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procuramos apresentar um quadro ilustrativo da situação linguística dos indígenas estudantes da Universidade Federal do Oeste do Pará para conhecermos o seu repertório linguístico, a situação de *monolingüismo*, *bilingüismo e/ou plurilingüismo*, o *valor funcional das línguas* e, também, para refletirmos se o principal problema para o seu “insucesso acadêmico” pode ser atribuído ao “não domínio da Língua Portuguesa”.

Participaram da pesquisa 74 indígenas de 13 povos, que, por meio de uma entrevista, realizada a partir de um questionário semiestruturado, apresentaram informações sobre as línguas, seu uso e sobre os problemas que enfrentam na universidade.

²² Termo de Leavitt e Stairs (1988), usado por Maher (1998).

Constatamos que o repertório linguístico dos estudantes é composto por 10 línguas: Wai Wai, Hixkaryána, Xeréw, Katuéna, Tyrió, Munduruku, Sateré-Mawé, Nheengatu, Português e Inglês. Os Wai Wai são os que apresentam maior diversidade linguística, tendo em vista que utilizam 7 das 10 línguas, nas quais apresentaram situações de *bi- e/ou plurilinguismo ativo*, no entanto, as línguas indígenas já começaram a perder função nos seus domínios de uso. Os Munduruku têm, em seu repertório, apenas 2 línguas, a Munduruku e a Portuguesa, mas a metade deles é monolíngue em português. Além disso, a língua indígena está perdendo função em domínios que lhe pertenciam. A única estudante indígena Sateré-Mawé apresenta uma situação de bilinguismo ativo na sua língua e na portuguesa. Quanto aos indígenas Apiaká, Arapium, Borari, Jaraki, Maytapu, Tapajó, Tupinambá, Tapuia, Tupaiú e Kumaruara, os dados mostram que quase todos são monolíngues em Língua Portuguesa e uma pequena porcentagem apresenta bilinguismo ativo em português e passivo em Nheengatu. Felizmente, alguns estudantes desses povos, por interesse próprio, estão em processo de aquisição da Língua Nheengatu.

Constatamos que as línguas indígenas e a Língua Portuguesa, assim como ao longo da história do Brasil, estão em um contexto de conflito linguístico, visto que a relação é desigual, o português está tomando os domínios que eram das indígenas. Além disso, a afirmação de que o problema dos indígenas na universidade é o não domínio da Língua Portuguesa não se coaduna com os dados, pois todos os estudantes são falantes do português. Outros problemas, como as dificuldades financeiras e as assimetrias existentes na oferta do ensino básico causam maior impacto (negativo) a sua vida acadêmica.

Porém, acreditamos que há muito a conhecer sobre os povos indígenas e sobre as relações linguísticas e socioculturais pós-contato, a fim de se chegar à igualdade de oportunidades para os povos Amazônidas no âmbito do Ensino Superior, particularmente para os indígenas que se encontram na Ufopa. Ademais, esperamos que os dados, aqui levantados, sirvam como instrumento de informação para os docentes e servidores técnicos dessa instituição, bem como para dar visibilidade aos estudantes indígenas sobre a situação de ameaça às suas línguas, para que possam, dessa maneira, com a sabedoria e a inteligência que lhes são próprias, traçar estratégias de fortalecimento linguístico e cultural, com o propósito de perpetuar, às futuras gerações, suas diversas formas de patrimônio cultural imaterial.

REFERÊNCIAS

BASSANI, I. S. *Fundamentos linguísticos: bilinguismo e multilinguismo*. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2015.

BATISTA, M. G. C. *Língua munduruku: bilinguismo e valor funcional*. 2019. 31 f. Relatório de Iniciação Científica. Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

BRAGGIO, S. L. B. Políticas e Direitos Linguísticos dos povos indígenas brasileiros. *Signótica*, Goiânia, v. 14, p. 129-46, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/7310/5176>. Acesso em: 17 jun. 2020.

D'ANGELIS, W. R. *Aprisionando Sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

DE HEREDIA, C. Do bilinguismo ao falar. In: VERMES, G.; BOUTET J. (Org.). *Multilinguismo*. Campinas: UNICAMP, 1989. p. 117-219.

FISHMAN, J. *Sociolinguistique*. Bruxelles; Paris: Labor; Nathan, 1971.

FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. F. (Org.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974. p. 24-40.

FRANCESCHINI, D. C. Línguas indígenas e português: contato ou conflito de línguas? Reflexões acerca da situação dos Mawé. In: SILVA, S. S. (Org.). *Cenários de bilinguismo no Brasil*. Campinas: Pontes, 2011. p. 41-72.

FREIRE, J. R. B. As línguas, os índios e os direitos linguísticos. *Revista Continente*, Pernambuco, n. 196, abr. 2017. Disponível em: <https://www.revistacontinente.com.br>. Acesso em: 17 jun. 2020.

GAMA, K. C. C. *Situação sociolinguística dos wai wai residentes em Santarém*. 2019. 28 f. Relatório de Iniciação Científica – Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

GROSJEAN, F. Bilinguismo Individual. *Revista UFG*, Goiânia, v. 10, n. 5, p. 163-76, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br>. Acesso em: 19 jun. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. *O Brasil Indígena: língua falada*. IBGE, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada.html>. Acesso em: 4 abr. 2021.

INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO EM POLÍTICA LINGUÍSTICA [IPOL]. Plataforma do Letramento: o Brasil e suas muitas línguas. *IPOL*, Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://ipol.org.br/tag/li>. Acesso em: 4 abr. 2021.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL [ISA]. *Povos Indígenas no Brasil: Munduruku*. São Paulo: ISA, 2017. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Munduruku>. Acesso em: 17 jun. 2020.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL [ISA]. *Povos indígenas no Brasil: Tucuna*. São Paulo: ISA, 2014. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tucuna#L.C3.ADngua>. Acesso em: 4 abr. 2021.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

MAHER, T. M. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC, 2006. p. 11-37.

MAHER, T. M. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 115-38.

MONSERRAT, R. M. F. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: GRUPIONI, L. D. B. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC, 2006. p.131-53.

OLIVEIRA, G. M. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. *Synergies Brésil*, n. 7, p. 19-26, 2009. Disponível em: <https://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

PAGOTTO, E. G. Sociolinguística. In: PFEIFFER, C. C.; NUNES, J. H. (Org.). *Introdução às ciências da linguagem – linguagem, história e conhecimento*. Campinas: Pontes Editores, 2006. p. 49-72.

QUEIROZ, R. C. Cosmologia e história waiwai e katxuyana: sobre os movimentos de fusão e dispersão dos povos (Yana). In: GRUPIONI, D. F. *et al. Entre águas bravas e mansas: índios e quilombolas em Oriximiná*. São Paulo: Comissão Pró-índio; Iepé, 2015. p. 104-33.

RODRIGUES, A. D. *Línguas indígenas brasileiras*. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. 29p. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/>. Acesso em: 4 abr. 2021.

RODRIGUES, A. D. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. *Revista Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 35-38, 2005.

RODRIGUES, A. D. *Línguas indígenas brasileiras*. São Paulo: Loyola, 1986.

SOUSA, C. C. *Esboço sociolinguístico dos indígenas do Baixo Tapajós, oriundos do PSEI/UFOPA*. 2019. 23 f. Relatório de Iniciação Científica. Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação Tecnológica, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

SOUZA LIMA, A. C. Reconsiderando poder tutelar e formação do Estado no Brasil: notas a partir da criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais. In: FREIRE, C. A. R. (Org.). *Memória do SPI: imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios*. Rio de Janeiro: Museu do Índio/FUNAI, 2011. p. 201-12.

VAZ FILHO, F. A. A incômoda reorganização dos povos indígenas no Baixo Rio Tapajós, Amazônia. In: GARCÉS, C. L. L.; SILVA, C.; MORALES, E. N (Org.). *Desafiando Leviatãs: experiências indígenas com o desenvolvimento, o reconhecimento e os Estados*. Belém, PA: MPEG, 2019. p. 115-38.

VAZ FILHO, F. A. *A emergência étnica de povos indígenas no Baixo Rio Tapajós, Amazônia*. 2010. 478 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

Sobre as autoras:

Denize de Souza Carneiro: Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Graduada em Letras/Português pela Universidade Federal do Amazonas. Docente na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), lotada no Programa de Letras do Instituto de Ciências da Educação. Área de pesquisa: Línguas Indígenas (descrição); sociolinguística qualitativa, ensino de línguas Indígenas e formação de professores indígenas. **E-mail:** denize.carneiro@ufopa.edu.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-0980-8359>

Paula de Mattos Colares: Doutora e mestra em Antropologia Social pelo Museu Nacional – UFRJ. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), lotada no Programa de Educação do Instituto de Ciências da Educação. Área de pesquisa: Etnologia indígena, Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. **E-mail:** paula.colares@ufopa.edu.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-9276-4053>

Crislaine Castro de Sousa: Graduanda do Curso de Ciências da Computação na Universidade Federal do Oeste do Pará. Líder indígena do povo Tapuia. **E-mail:** crislainetapuia@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-5306-7239>

Recebido em: 08/02/2021

Aprovado para publicação em: 27/04/2021

Ymyã-hu Nhandywa – o tempo do castanhal: temporalidades na vida Kagwahiva Tenharin

Ymyã-hu Nhandywa - the time of the chestnut: temporalities in life Kagwahiva Tenharin

Jordeanes do Nascimento Araújo¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v21i45.773>

Resumo: Este ensaio tem duas finalidades. A primeira será pensar a circulação da castanha enquanto um processo que agrega uma malha de relações políticas e comerciais. A segunda finalidade é desvelar o modo como a castanha, como agente transumano, circula entre o mundo ritualístico da festa Mboatawa e o mundo da mercadoria fetichizada, controlado pelos donos dos castanhais. Nessa perspectiva, a castanha, símbolo agregador de alianças sociais dos Kagwahiva, torna-se uma agência, um não-humano, em diversos momentos: na limpeza do castanhal, na coleta, na venda, na predação da festa Mboatawa e no replantio de *Nhahã* (castanha) em novas áreas. Meu interesse não é fazer uma análise sobre o ritual da festa, mas, antes, evidenciar como *Nhahã*, como mercadoria, como agente agregador de relações e de recursos econômicos, movimenta e temporaliza a sociedade Kagwahiva.

Palavras-chave: agência; castanha; Tenharin Kagwahiva; mercadoria.

Abstract: This work has two purposes. The first will be to think about the circulation of the chestnut during a process of aggregates of network of political and commercial relations. The second is to reveal the mode as the chestnut, as a transhuman agent, circulates between the ritualistic world of the Mboatawa festival and the fetishized world of commodity, controlled by the owners of chestnuts. In this perspective, the chestnut, aggregating symbol of Kagwahiva's social alliances, becomes an agency, non-human, at various times: in the cleaning of the chestnut plantation, in the collection, in the sales, in the predation of the Mboatawa festival and in the replanting of *Nhahã* (chestnut) in new areas. My goal is not to make an analysis on the ritual of the festival but, to highlight as *Nhahã*, as commodity, aggregator agent of relations and economic resources, movement and temporalization of Kagwahiva society..

Keywords: agency; chestnut; Kagwahiva Tenharin; commodity.

¹ Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Humaitá, Amazonas, Brasil.

1 NHAHÃ (A CASTANHA) ENQUANTO FEIXE DE RELAÇÕES

Contava Nunes Pereira (1980) que no mito Kagwahiva², narrado pelo antigo Tavejara Diey:

Uma velha convidou os netos para apanhar castanhas. Foram, mas só encontraram pama. No meio das frutas de pama a velha encontrou um ovo de cobra e o engoliu pensando que era pama. Muito tempo depois saiu uma cobra do ovo e ficou na barriga da velha.

Um dia, a velha disse que ia buscar castanhas no mato. Foi, achou uma castanheira, mas não havia frutas no chão. Sentou-se na terra e abriu as pernas, de dentro do sexo dela saiu uma cobra que subiu pela castanheira e foi jogando dos galhos os ouriços que se abriram no ar. A velha encheu a tamacueira de castanhas. Antes de carregá-las, sentou-se no chão, abrindo as pernas. A cobra entrou no sexo dela. A velha voltou para casa. Os netos, vendo tanta castanha, perguntaram onde a velha as achara.

A velha não contou. No outro dia foi buscar castanhas. Sentou-se no chão, abriu as pernas, do sexo dela saiu a cobra, que de novo jogou muita castanha.

Os netos viram, desconfiados, tanta castanha e combinaram ir atrás da velha, espiá-la. A velha saiu cedo, os netos a seguiram por detrás das árvores. A velha sentou-se no chão perto de uma castanheira, abriu as pernas e a cobra saiu gorda, grande. Subiu a castanheira e jogou os ouriços no chão. Os netos viram tudo. A cobra voltou para dentro da velha, a velha voltou para casa com castanha.

Os netos combinaram matar a cobra. No outro dia, quando a velha saiu para o mato, os netos a seguiram. Assim que a velha abriu as pernas, a cobra saiu e foi logo trepando no tronco da castanheira. Os netos correram e cortaram a cobra pelo meio. Mataram a cobra e a velha também morreu. Os netos fizeram uma fogueira. Pegaram a velha pelos braços e pelas pernas e a jogaram no meio das chamas. A velha virou cinza.

Os netos voltaram para casa. Choraram muito. Em seguida foram banhar no rio. Noutro dia ficaram com saudade da avó e disseram: Vamos ver nossa avó! Dois foram. Andaram, andaram três luas e três sóis e chegaram ao lugar onde haviam queimado a Velha, mas não o reconheceram logo, por que ali crescera uma roça grande e bonita, com milho, banana, mandioca, batata, cará e mamão. Os dois irmãos apanharam o milho. E um disse ao outro:

² História da velha que apanhava castanha. Registrado por Nunes Pereira em 1925 entre os Parintintin que moravam nas imediações do seringal Três Casas, no rio Madeira.

Vamos experimentar! Come tu primeiro! Não! Come...

Assaram uma espiga de milho. Um comeu dois grãos, com medo, mastigou, mastigou, era bom. O outro comeu logo uma espiga. Era bom. Estavam comendo milho quando ouviram o Pica-pau gritar: Avatê-ê! Avatê-ê! Aquele Pica-pau estava lhes ensinando que era milho bom de comer. Depois ouviram a Arara vermelha e a Arara azul gritando: Uiá, Uiá, Uiá! E o Gavião gritava: Cauim, Cauim, Cauim! E compreenderam que o milho torrado era bom para fazer Cauim. Depois ouviram o pássaro Sabiá gritando: Mandip, Mandip, Mandip! E compreenderam que a mandioca era boa para fazer farinha. Então, os dois irmãos encheram uma tamacueira com milho, batata, mandioca, pacova e banana e voltaram para casa. Os irmãos que haviam ficado, admiraram-se com tantas frutas e batatas. Perguntaram se haviam encontrado a avó. Os irmãos contaram tudo, depois se abraçaram em choro, depois foram tomar banho. Resolveram ir morar perto da roça, perto da avó. Essa foi a avó de Baíra e seu nome era Tabaé. Um cipó grosso, que desce dos altos dos ramos da castanheira é o corpo da cobra. (NUNES PEREIRA, 1980).

Este artefato social³ tem duas finalidades. A primeira será pensar a circulação da castanha enquanto um processo que agrega uma malha de relações políticas e comerciais. A segunda finalidade é desnudar o modo como a castanha, como agente transumano, circula entre o mundo ritualístico da festa Mboatawa e o mundo da mercadoria fetichizada⁴, controlado pelos donos dos castanhais. Nessa perspectiva, a castanha, símbolo agregador de alianças sociais dos Kagwahiva, torna-se uma agência⁵, um não-humano, em diversos momentos: na limpeza do castanhal, na coleta, na venda, na predação da festa Mboatawa e no replantio de *Nhahã* (castanha) em

³ Este ensaio é um fragmento da minha tese de doutorado defendida em junho de 2019 no programa de pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

⁴ Segundo Marx (2013) o fetichismo é uma relação social entre pessoas mediada por coisas. O resultado é a aparência de uma relação direta entre as coisas e não entre as pessoas. As pessoas agem como coisas e as coisas, como pessoas. A fim de encontrar uma analogia, devemos recorrer às regiões enevoadas do mundo religioso. Neste mundo, as produções do cérebro humano aparecem como seres independentes dotados de vida, e entrando em relações tanto entre si quanto com a espécie humana. O mesmo acontece no mundo das mercadorias com os produtos das mãos dos homens. A isto dou o nome de fetichismo que adere aos produtos do trabalho, tão logo eles são produzidos como mercadorias, e que é, portanto, inseparável da produção de mercadorias.

⁵ Uso o conceito de agenciamento Deleuziano para pensar as formas de agência da castanha enquanto produtora de um socius agregador. Na produção da castanha há linhas de articulação, segmentaridade, estratos, territorialidades, linhas de fuga. Eu acrescentaria processos de reterritorialização, multiplicidades que conectam diversos agentes por meios das malhas relacionais criadas pelo fetiche da castanha, enquanto mercadoria.

novas áreas. Meu interesse não é fazer uma análise sobre o ritual da festa, mas, antes, evidenciar como *Nhahã*, como mercadoria, como agente agregador de relações e de recursos econômicos, movimenta e temporaliza a sociedade Kagwahiva.

No mito narrado por Diay, a castanha é o feixe de relações que permite colocar em evidência duas transformações em movimento. A primeira seria a simbiose entre a velha, a cobra e a castanheira. Tal relação perpassa, talvez, pela aliança da contranatureza (uma relação interespecífica) entre as espécies, pois segundo Deleuze e Guatarri (1980, p. 291), “[...] se a evolução comporta algum autêntico devir, é no vasto domínio das simbioses, que envolve seres de escalas e reinos totalmente diferentes, sem nenhuma filiação possível entre si”. Tal simbiose permite a reprodução da vida, pois a castanha, enquanto um elemento de agenciamento, entrecruza as relações de uma contranatureza entre as espécies.

No limite da imaginação antropológica, podemos concordar com Vaz (2013) quando afirma que os coletivos humanos da Amazônia – como povos indígenas, ribeirinhos e quilombolas – estão a todo momento dentro de um processo de *ingerar*⁶ para várias possibilidades de se conectar com entes em um mundo de virtualidades encantadas e em transformação, e isso é evidente no mito Kagwahiva da castanha:

A natureza mesma é encantada não como um mundo fisicamente isolado do mundo material, pois humanos e *encantados* vivem no mesmo espaço, mas em dimensões diferentes e com limites muito imprecisos (pessoas podem se *ingerar* para cobras, cavalos, onças e outros animais, e os *encantados* podem se transformar em gente e em outros animais). É como se a vida fosse vivida num “plano duplo”, de existência humana e transumana (ELIADE, 1996). Os humanos mantêm contato com este “mundo invisível” através dos mitos, ritos xamânicos, histórias e relatos fantásticos, como também se observa atualmente entre os povos indígenas na Amazônia. (VAZ, 2013, p. 20).

Talvez, na primeira parte do mito, tenhamos o que aponta Viveiros de Castro (2015, p. 189), uma aliança intensiva e germinal, “[...] imanente ao devir, irreduzível à produção e à metamorfose imaginárias (genealogia celeste, filiação ao animal) como a troca e a classificação simbólicas (aliança exogâmica, totemismo)”.

Na segunda parte do mito ocorre a segunda transformação, o processo de

⁶ Segundo Florêncio Vaz (2013) *ingerar* é uma palavra muito usada entre os moradores do baixo Tapajós para se referir à metamorfose que, segundo eles, é comum entre gente, animais e bichos ou encantados.

“se ingerar” (VAZ, 2013), que emerge a partir da criação das roças com a predação simbólica da velha e da cobra pelos netos. O resultado desta transformação é o surgimento dos castanhais com seus futuros donos, que serão os netos, formando uma aliança extensiva. Ao se deslocarem para o castanhal, passam a construir uma aliança extensiva, cultural e sociopolítica sobre o território. Algo presente no mito são as aves ensinando o processo de transformação das roças em produto comestível. Nesse processo aparecem a castanha, bem como as outras substâncias que fizeram parte da predação simbólica. O processo transformacional da castanheira, da cobra e da velha gera todas as roças presentes no mito.

Vale ressaltar que este mito foi coletado por Pereira nos anos de 1930, possivelmente, quando os castanhais serviam apenas como substância ritualística para passagem do ciclo da economia doméstica Kagwahiva. Ora, o mito revela os castanhais livres, onde qualquer Kagwahiva poderia circular, independente de existir um dono ou não. Com a presença dos comerciantes, os castanhais são reconfigurados dentro de uma hierarquia, em que cada castanhal passa a ter um dono específico, liderado pelo chefe do grupo doméstico. Em toda coletânea de mitos Kagwahiva coletados por Nunes Pereira (1980), apenas esse faz menção diretamente à castanha e ao castanhal, no entanto, a castanha é um dos ingredientes fundamentais para a realização da festa Mboatawa.

Consoante a isso, não tenho a intenção de levar a cabo o perspectivismo ameríndio como substrato fundante para explicar a relação da castanha em seu processo de transformação e circularidade no mundo social Kagwahiva. Em termos práticos, é preciso recolocar e compreender o processo de transformação da castanha (fetiche ritual e econômico) a partir de sua relação prática com o modo de vida Kagwahiva. É preciso eliciar a circularidade da castanha enquanto um experimento da socialidade Kagwahiva.

Portanto, a castanha, enquanto um agente, faz parte de um mundo social das coisas, pois, segundo Appaduray (2009), mais do que determinar que tipo de objeto pode ser classificado como mercadoria, é preciso refletir o processo de atribuição de valor a esses objetos que os faz tornarem-se mercadorias. Processo esse que, diga-se de passagem, não pode ser reduzido a razões econômicas, mas que envolve dimensões históricas, sociais, culturais e políticas.

Pensar a circularidade da castanha no mundo social Kagwahiva enquanto

processo relacional é sustentar a ideia de que, no processo de troca no qual o valor é atribuído às coisas, estão presentes, entre outras coisas, desejos, demandas, sacrifícios e conhecimentos. Nesse sentido, Appaduray (2009) trabalha com a noção de regimes de valor que são dados no tempo e no espaço. Isto é, trata-se de compreender “[...] os modos como desejo e demanda, sacrifício recíproco e poder interagem para criar valor econômico em situações sociais específicas” (APPADURAY, 2009, p. 16). Desta forma, o autor sustenta que as coisas possuem uma história social, uma trajetória, uma biografia social que pode atravessar diferentes regimes de valor. Os objetos, as coisas, não são mudos. Se é certo que não há inerência de valor nas coisas, por outro lado, quando compreendidos em seus processos de circulação, observamos a história acumulada em suas trajetórias, sendo possível, a partir deles, apreender seus contextos sociais.

Em contrapartida, busco também dialogar a partir do ponto de vista de Strathern (2014) quando trabalha em termos de uma perspectiva relacional. Strathern alargou o conceito de perspectiva relacional, concebendo-o como um movimento que atravessa dimensões holográficas. A metáfora, retirada da física óptica, permitiu a autora aprofundar a noção relacional e associá-la a diversos contextos, por exemplo, a personificação dos inhames em pessoas pelos Dobuanos, ou a problematização da barriga de aluguel entre os norte-americanos. Dessa forma, acredito que o agenciamento da castanha é também resultado da transformação da pessoa Kagwahiva.

Ao fazer conexões parciais, Strathern (2014) evidencia que a perspectiva relacional está para além de um ponto de vista sobre um outro ponto de vista, isto é, uma multiplicidade de contextos e perspectivas.

São as pessoas que oferecem perspectivas umas sobre as outras. Com isso quero dizer que as linhas significativas são internas, entre os seres humanos como entidades sociais distintas, isto é, entre tipos ou espécies distinguidos por suas relações uns com outros [...]. Esses são modos fundamentalmente diferentes de estar relacionado. (STRATHERN 2014, p. 395).

O que importa aqui é captar o movimento que a castanha realiza enquanto uma perspectiva relacional. Os Kagwahiva veem uma multiplicidade em torno da castanha: limpeza, coleta, venda, dinheiro, canibalização, ritual, replantio, enquanto os outros, os não Kagwahiva, produzem outras multiplicidades: venda,

consumo, selo ecológico, alimentação, indústria da estética e do cosmético. Parafraseando Strathern (2014), a troca de perspectivas permite às pessoas a capacidade de se aumentar.

Assim sendo, à perspectiva da venda, da troca, do comestível no Mboatawa – a castanha é abarcada pela própria perspectiva do outro para si, como um elemento de conhecimento, como um processo de “se ingerar” (VAZ, 2013), resultando numa tríade como um efeito da própria relação comercial e simbólica entre doadores-receptores-consumidores. Nesse aspecto, foi preciso compreender a relação da castanha com os Kagwahiva, com os comerciantes, desde o processo de transformação em mercadoria no tempo do patrão até o momento contemporâneo, pois a transformação não ocorre somente com o agenciamento da castanha, todos se transformam nesta relação política e simbólica da circularidade de Nhanhã.

2 NO TEMPO DO CASTANHAL: DE CASTANHAIS LIVRES PARA DONOS DE CASTANHAIS

Talvez antes de 1930 não existisse no mundo sociocultural Kagwahiva Tenharin a concepção hierárquica de “donos de castanhais” como prática cotidiana, como política, como economia Kagwahiva. No tempo de Porímba⁷, a castanha circulava como troca doméstica produzindo reciprocidade, afinidade entre os grupos Kagwahiva, seja na festa do Ileruapukahu dos Parintintin ou na festa Mboatawa dos Tenharin, dos Tenondê, dos Jiahui.

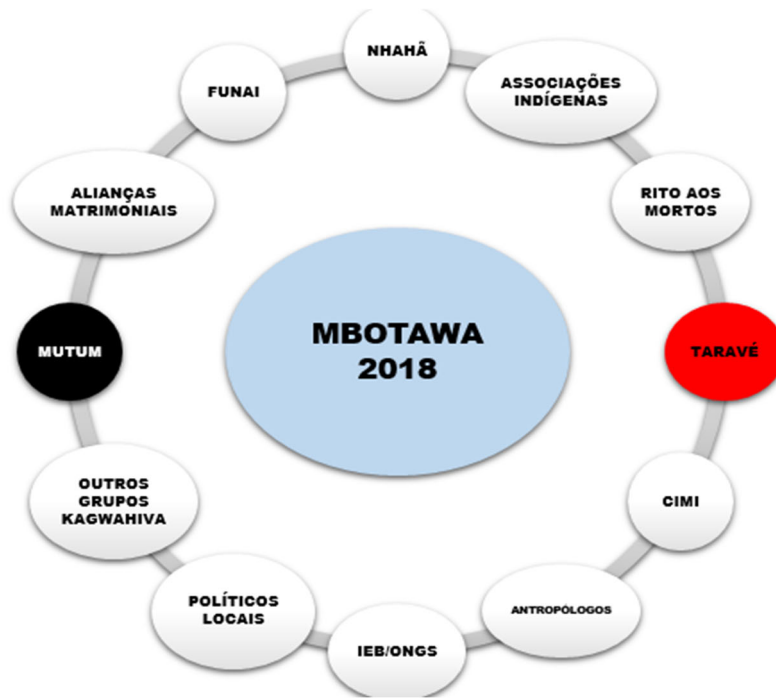
A castanha, enquanto agente, enquanto pessoa⁸, produzia e produz hoje um agenciamento nas festas ritualísticas Kagwahiva. Dessa feita, passava e passa a acionar uma diversidade de relações que vai das alianças políticas às rivalidades entre os grupos domésticos, entre as instituições estatais e não estatais presentes

⁷ **Porímba**: uma categoria nativa para falar do tempo do patrão, do tempo do seringal. Diferente da categoria **Nharemboi-py** que é usada para falar dos mitos e dos feitos dos Ipají.

⁸ Philippe Descola ao estudar o Povo Achuar ficou surpreendido como os Achuar se relacionavam com animais e vegetais. Segundo Descola (2016, p.13), os Achuar afirmavam que “[...] a maior parte das plantas e dos animais são pessoas como nós. Os Achuar dizem, de fato, que a grande maioria dos seres da natureza possuem uma alma análoga à dos humanos, que lhes permite pensar, raciocinar, ter sentimentos, comunicar-se a maneira dos humanos e, sobretudo, fazer que vejam a si mesmos como humanos, apesar da aparência animal ou vegetal”.

nas festas tradicionais. Vejamos na imagem a festa ritual Mboatawa em 2018.

Figura 1 – Festa ritual Mboatawa



Fonte: Elaboração do autor.

Nhanhã, ao ser personificada como uma agencia, na festa e fora dela, media-tiza, politiza as relações e se desloca entre o humano e o não humano. Na figura acima, talvez possamos afirmar que Nanhã, enquanto coisa social (mercadoria no sentido simbólico e ritualístico), produz por meio do agenciamento, o plano do fato social total, onde o físico, o estético, o social, o econômico, o psíquico, o ritualístico, os mortos, englobados na festa Mboatawa constituiriam as dimensões cósmicas humanas da vida Tupi Kagwahiva.

Seu agenciamento produz, constrói dimensões holográficas em diversos contextos situacionais, ou seja, “[...] é possível encontrar pessoas em todas as formas de vida” (STRARTHEN 2014, p. 272). Se pensarmos na castanha como uma forma de vida que nutre outras formas de vida, podemos dizer que ela circula agregando vidas em seu processo de agenciamento.

Possivelmente, para os Tupi Kagwahiva, antes de 1930 o efeito holográfico da castanha serviu de base para a construção da pessoa, bem como para pensar o território como a medida de todas as coisas. Nesse sentido, a relação construída com o território, com os castanhais, não se configura grande ou pequena, sendo possível atravessar uma propriedade abstrata de território (enquanto território abstrato de vida) e uma propriedade concreta, em que o território é a definição do próprio povo.

Desse modo, tenho como hipótese que até 1930 os castanhais eram “castanhais livres”, ainda não tinham sido fetichizados pelo efeito mágico da mercadoria. A castanha era apenas trocada como uma dádiva⁹ entre os Parintintin, os Jiahui com os agentes do Serviço de Proteção aos Índios (SPI). No entanto, o efeito desigual da troca ocorria pela quantidade de castanha trocada por bens industrializados. Vale ressaltar que os Tenharin estão fora desta circularidade de trocas de bens com os agentes do SPI, o que não quer dizer que eles não conheciam tais bens industrializados. Possivelmente, os Parintintin foram, de início, os agentes que mediavam as trocas intertribais entre os grupos Kagwahiva. Garcia de Freitas (1930) relata que as aldeias abandonadas encontradas em suas missões para encontrar novos grupos Kagwahiva, a presença de elementos da sociedade envolvente era constante. Nos seus relatórios de 1930, a presença de indígenas Parintintin é uma constante em suas missões com o objetivo de mediar as relações com os povos Kagwahiva.

Se até 1930 os castanhais ainda não tinham sido transformados em castanhais hierarquizados com valor de mercado para os Tupi-Kagwahiva, em outros estados da Amazônia a castanha alcançava patamares de exportação internacional. No Tocantins, no Pará, quando a borracha passou a se desvalorizar nas duas primeiras décadas do século XX, o óleo de copaíba e a castanha passaram a se constituir como as principais fontes econômicas extrativistas desses Estados. Assevera Laraia e Da Matta (1978) que em Marabá essas fontes extrativistas foram extremamente cobiçadas por comerciantes sírios, pois a extração dos recursos naturais indicava o caminho das matas para os territórios indígenas.

⁹ Para Marcel Mauss (2008) tudo é relevante no surgimento de uma obrigação moral coletiva envolvendo o conjunto de membros da sociedade, obrigação que pressupõe aspectos tão diversos como a troca de mercadorias, de um lado, ou um mero sorriso, de outro. A dádiva se constituiria em três processos: dar, receber, retribuir.

Lyzias Rodrigues (1932) assinala que, em 1930, o governo do Pará vendeu aos sírios (grupo de comerciantes) grandes concessões de castanhais, em Marabá. Nessa época, o Povo Gavião fixou um limite de 03 quilômetros da margem do rio como limite de suas terras. Algum tempo depois, os Gaviões flagraram os sírio-libaneses¹⁰ retirando castanhas de suas terras. Acabaram assassinados pelos invasores.

No contexto Tupi Kagwahiva, em 1852, registra-se nos relatórios de Província¹¹ a presença de três seringueiros retirando óleo de copaíba e castanha nas cabeceiras do rio Marmelos, sendo mortos pela invasão no território indígena. De lá para cá, os Kagwahiva resistiram fazendo guerra contra a presença de estrangeiros em seus territórios.

Até 1930, o processo de pacificação orquestrado pelo SPI ainda estava em andamento no rio Madeira. No Pará, o mercado da castanha já tinha alcançado um valor de mercado internacional, o hectolitro¹² custava 120 contos de Réis (LARAIA; DAMATTA, 1978). Tal valor agregado no mercado internacional aguçou a cobiça de muitos comerciantes no rio Madeira. Os Relatórios do SPI¹³, no rio Madeira, evidenciam que as áreas de castanhais a partir de 1930 estavam sob o domínio dos seringalistas. As terras indígenas do rio Maici, baixo Marmelos, tinham sido esbulhadas e vendidas por Garcia de Freitas aos seringalistas Manoel Alecrim, Sizino Monteiro e Manoel Lobo.

Nesse contexto, faz-se *mister* compreender a crise do extrativismo do látex. A crise econômica gomífera não afetou todas as áreas produtoras de borracha da mesma forma. Isto implica dizer que a crise do látex não representou a crise do extrativismo e nem significou o fim das relações de trabalho indígena e do controle dos recursos naturais. Admoesta Leal que:

No momento em que as exportações da goma elástica começam a perder

¹⁰ Segundo Laraia e Da Matta (1978) em Marabá todo o comércio da castanha era realizado por Sírios Libaneses que vieram para Amazônia no período da borracha.

¹¹ Relatório de Província de 1853 de autoria de Herculano Ferreira Penna (Presidente de Província).

¹² Medida correspondente a 100 litros, muito utilizada como medida para comercialização de castanha do Brasil, ou Castanha do Pará, como era conhecida. Essa medida correspondente a 5 latas de querosene de 20 litros, muito usada, no passado, na região norte como combustível para lamparinas e lâmpões. Cada 5 latas de castanha corresponde a 1 **hectolitro**.

¹³ Relatórios do SPI de 1936, 1939, 1941 todos digitalizados no Museu do Índio.

folego, a cotação da castanha passa a suprir os cofres públicos com recursos perdidos com a “crise”. O mesmo processo de apropriação privada ocorrido durante a segunda metade do século XIX onde os seringais foram o alvo central, irá se repetir com a “crise” a partir de 1912, só que agora voltada para os castanhais. (LEAL 2013, p. 280).

No decorrer da “crise” gomífera, somado aos problemas de exportação no contexto da Primeira Guerra Mundial, muitos seringalistas do rio Madeira foram vendendo seus seringais para quitar as dívidas com as empresas aviadoras. Nesse ínterim, a estratégia dos patrões foi descer rumo ao afluentes do rio Madeira para se apossarem dos castanhais, principalmente aqueles que estavam em territórios de ocupação e tradição indígena.

Costa (2002) ressalta que, desde o período colonial, a castanha vinha sendo comercializada em proporções menores de exportação. Servia para a produção de sacos de estopa, e “quando misturada ao breu (outra seiva natural), arregimentava para calafetar as embarcações; também era usada na produção de recheio de doces, principalmente no mercado inglês e norte-americano” (COSTA 2002, p. 223).

As potencialidades comerciais da castanha tinham aguçado a cobiça dos governantes desde o final do século XIX como o produto de maior importância, depois da borracha em toda a Amazônia. Joaquim Melo (2009) observa que, no governo de Ramalho Junior em 1898, foi criada a Lei n. 231, com a proibição da concessão de terras públicas ocupadas por castanhais. A exceção seria com relação a criação dos chamados postos de pacificação indígena que eram preferencialmente fundado em áreas com castanhais. Diferente do governo do Pará, que estabeleceu grandes concessões de terras para comerciantes explorarem o extrativismo da castanha em territórios indígenas dos Gaviões, dos Assurini e dos Surui, promovendo a depopulação e a marginalização desses povos no início do século XX (LARAIA; DA MATTA, 1978).

Vale ressaltar que, antes da pacificação dos Kagwahiva, o inspetor do SPI no Amazonas realizou uma viagem pelo rio Madeira e seus afluentes para identificar possíveis conflitos entre indígenas e regionais. Além disso, a viagem também tinha como objetivo catalogar possíveis áreas de castanhais em terras indígenas. Tais áreas catalogadas pelo inspetor Bento de Lemos em 1920 estimulou a cobiça de comerciantes, seringalistas e funcionários do governo regional. Segundo Melo (2009), as esposas do Governador e do Secretário Geral de Governo foram as primeiras a reivindicarem ao Estado lotes de terras, em áreas indígenas ou não,

para a exploração do potencial econômico da castanha.

Nas décadas seguintes, os Parintintin estariam localizados em vários pontos do rio Madeira, trabalhando como remadores de embarcações, no extrativismo da borracha, castanha e sorva nos arredores do seringal Três Casas, controlados por Manoel Lobo. Francisco Pereira Barrancas¹⁴, em 1940, avista outros grupos domésticos Parintintin nas margens do rio Maici Mirim, próximo do seringal Calama, sendo controlados por José Garcia de Freitas. Barrancas relata que os Parintintin extraíam grandes quantidades de lenha para a fabricação de carvão, coletavam produtos naturais como castanha, sorva, óleo de copaíba, faziam roças e trabalhavam nas roças de José Garcia.

Ora, em que momento da história Tupi Kagwahiva surge ou origina-se a ideia de “donos de castanhais” dentro da cultura Kagwahiva? Como os Kagwahiva passam a pensar a castanha como valor de troca, como moeda? Talvez se olharmos o efeito do agenciamento produzido pela castanha quando fetichizada pelas relações mercadológicas, teremos subsídios para pensar como a castanha, enquanto coisa social, circula entre esses mundos: o ritualístico e o econômico-político.

Assim sendo, os castanhais são os elementos substanciais mais atrativos comercialmente na exploração do território indígena. É o produto natural em 1940 com maior valor de mercado. Os Tupi Kagwahiva foram incorporados numa relação de patrão e compadrio, que perdura pelo contemporâneo na memória dos mais velhos. É comum ouvir dos velhos Tenharin a expressão “compadre”, pois foi dessa forma que tanto Manoel Lobo entre os Parintintin, bem como Delfim Bento da Silva entre os Tenharin, introjetaram na vida social Kagwahiva a ideia de “dono de castanhal”. Tal fluxo cultural permeou por dentro da cosmologia Kagwahiva. Vejamos então uma parte do mito de Ika-Apitimba-vi, registrado por Waud Kracke (1978) na década de 1970.

[...] Chega na terra, andou, andou, chegou no Aripuanã, veio, veio, viu muita castanha lá no Aripuanã. Sobe mato. Chegou Marmelos, anda, anda. Chegou no Maici. Parou, ficou. Tinha muitos lugares Jiruako, Japarapuku, Yomoki, Mmbairy'a, Itakyhu, Okybyti'ngi, Jata'iki'i, ele que botou nome no todinho lugar: Byrytity'bi, Koybate'i, Juako'i, todinho. Nhaehu'i, Nabanguang/.../

¹⁴ Consultar relatório de campo do SPI de 1941 realizado nos postos indígenas do rio Madeira por Francisco Pereira Barrancas.

*Nhaepopéba, Koyuhu, Koybypytamguhu/.../ Ymyan (antigamente).
Perto Jutaiko'i, Kooygu'i, Kokatu, Nhunu.
Depois, chegou na castanheira de Garcia Ko'i/...// muita castanha.
Ficou lá. Morreu. Nhuh-ume. Ficou Takwainnhovape'vi, filho dele, Icaba'ehu
garera (homem muito velho era seu nome). Icaba'ehu morreu, omano, fi-
cou Igua (há) re'ga. Iguare'ga omano, ficou papae. Papae morreu, ficou eu.
(KRACKE, comunicação pessoal, 1989).*

A incorporação da castanheira de Garcia no mito revela duas coisas presentes na cultura Tupi Kagwahiva. A primeira seria a transformação do próprio mito enquanto história da migração do Povo Kagwahiva. A segunda característica desnuda Garcia como um dono de castanhal de proporções gigantescas. Talvez seja a partir desta relação que a ideia de dono de castanhal vai sendo incorporada na cultura Tupi Kagwahiva. Assim sendo, os castanhais deixam de ser espaços livres de coleta coletiva para serem espaços privados de um grupo doméstico.

Entre os Kagwahiva Tenharin, os grupos domésticos controlam o uso dos castanhais, limitando o livre acesso apenas aos castanhais sem donos. Assim como no mito da *Velha que apanhava castanha*, o grupo doméstico responsável pelo seu castanhal o transforma em uma segunda aldeia no tempo da limpeza, da caça, da coleta e do replantio de novas castanheiras. O castanhal é o lugar da retirada da taboca, da caçada, da reprodução familiar, da roça. É o caminho relacional que assegura a sobrevivência sociocultural do grupo doméstico. Depois de demarcado, é o espaço privado usufruído por aquele grupo doméstico, sendo o dono do castanhal. Ressalta Edmundo Peggion (2006) que:

Um grupo doméstico tem a posse de grandes castanhais de locais de copaíba, açai, palhas para casa e bambu para flechas. A concessão de uso destes locais é passada patrilinearmente e sua utilização por outros grupos domésticos depende de autorização. A negociação da produção dos grupos domésticos é feita diretamente com um não índio na cidade, modelo semelhante ao que ocorria no tempo da borracha. (PEGGION 2006, p. 484).

O sistema hierarquizado do uso dos castanhais se reflete na própria dinâmica relacional dos grupos domésticos. Tais relações permeiam as alianças construídas entre os grupos domésticos e também as relações conflituosas pelo uso comum dos espaços territoriais onde se localizam os castanhais. Uma vez estando ali na aldeia Pakiri pude presenciar tais ocorrências envolvendo o dono do castanhal e

um outro grupo doméstico que habita a aldeia.

3 O SISTEMA HIERARQUIZADO DO USO DOS CASTANHAIS

Entre as minhas idas e vindas do campo, costumava peregrinar pelas aldeias próximas do rio Marmelos. Certa vez resolvi frequentar diariamente a aldeia Pakiri para poder traçar alguns diálogos com as lideranças indígenas e com os mais velhos. Nos dois primeiros dias, meus diálogos eram com o vice cacique da aldeia. Conversávamos sobre assuntos diversos: saúde, educação indígena, política indígena, e principalmente a atuação do seu pai como liderança, atuando no contexto da saúde indígena. Nesses dias, o cacique saía para caçar e observar se os castanhais já estavam iniciando seu processo de amadurecimento e queda dos ouriços. Nos dias seguintes, notei duas pessoas, que eu nunca havia visto pela aldeia, conversando com o cacique que tinha retornado da caçada.

As duas pessoas estavam vestidas de calça jeans, botas de couro, chapéus de bico, camisas polo meladas da argila vermelha e cintos de couro. As formas de se vestir e conversar daqueles dois indivíduos assemelhavam-se com as muitas imagens de forasteiros presentes no Distrito de Matupi. O cacique e os homens que lhes acompanhavam se dirigiram até onde nós estávamos. O vice cacique se levantou e cumprimentou os dois rapazes. Enquanto isso, o cacique me dirigiu a palavra: *“Professor, tenho que tratar de umas coisas aqui, fique à vontade, na hora do almoço podemos conversar”* (Informação verbal)¹⁵. Diante dos eventos que estavam acontecendo, a vontade inicial era questionar quem eram de fato aquelas pessoas, no entanto, pelo tipo de diálogo, o caminho tomado pelo cacique revelou o real interesse dos mesmos. Perguntar ou não, já não fazia nenhuma diferença naquele instante.

Durante os dias em que estive presente na aldeia Pakiri, os mesmos rapazes sempre estavam circulando pelas imediações da aldeia. Tinha se transformado em uma rotina: a aldeia, os Kagwahiva, os rapazes e o antropólogo. Ora, a presença de forasteiros em terras indígenas Kagwahiva está para além desse jogo emblemático de posições. Tal relação já estava implodindo conflitos bem antes da minha presença na aldeia Pakiri.

¹⁵ Narrativa coletada na aldeia Pakiri com o cacique da aldeia em fevereiro de 2018.

Logo percebi pelas declarações do ancião Mandyogwi Tenharin: “*Será que o senhor poderia escrever um documento para a FUNAI para afastar essas pessoas estranhas de perto do castanhal?*” (Informação verbal)¹⁶. No dia seguinte, Mandyogwi relatou-me que os forasteiros estavam assediando os Tenharin para a retirar madeira das proximidades do castanhal, o que estava gerando um conflito entre o dono do castanhal e o grupo doméstico do cacique da aldeia Pakiri que estava autorizando a retirada de madeira. Ressaltando que Mandyogwi é o pai de L. Tenharin.

O meu ponto de deslocamento até a aldeia Pakiri era a aldeia Marmelos. No mês de fevereiro eu havia sido convidado para me hospedar na aldeia Marmelos III por L. Tenharin. De lá, eu me deslocava pela manhã, normalmente às seis horas, com o grupo doméstico até a outra aldeia. O castanhal de L. Tenharin fica aproximadamente há uns cinco quilômetros do perímetro da aldeia Pakiri.

Entre os meses de janeiro e fevereiro inicia-se a coleta da castanha. Nesse período, os donos de castanhais se deslocam das aldeias para os castanhais. Os chefes se preparam para passar entre quinze a vinte dias coletando castanha nas margens do rio Marmelos, transformando o castanhal em sua segunda aldeia. O grupo doméstico de L. Tenharin possui dois castanhais: o primeiro localiza-se nas proximidades da aldeia Pakiri; o segundo fica às margens do rio Marmelos, aproximadamente cinco horas de motor rabeta. O castanhal às margens do rio Marmelos é explorado pelo seu genro, seus netos e um filho de L. Tenharin. Já o localizado nas proximidades da aldeia Pakiri fica sob os cuidados de L. Tenharin, e seus outros filhos, principalmente o filho primogênito que lhe sucedera na chefia indígena do seu grupo doméstico.

Em um dia chuvoso do inverno amazônico, última semana do mês de fevereiro, resolvi conhecer o castanhal. Chegamos cedo na aldeia Pakiri. O trajeto estava sendo realizado em três motocicletas que transportavam sete pessoas. A coleta da castanha é um trabalho extremamente exaustivo e perigoso, pois em cada ouriço juntado, debaixo do folharal ou mesmo ao lado do ouriço, podem estar escondidos bichos peçonhentos como cobras e aranhas. O trabalho se inicia com uns goles de café preto com castanha, e durante todo o tempo de coleta só se come e se bebe tal mistura: café e castanha. O almoço só irá ocorrer no término

¹⁶ Narrativa coletada na aldeia Pakiri com Mandyogwi Dorian Tenharin em fevereiro de 2018.

da coleta que se encerrará às 16 horas.

O grupo é dividido em duplas. Cada indivíduo porta consigo um facão de meio metro que ajuda a coletar e quebrar o ouriço. Os ouriços são colocados em área limpa e sua coleta encerra às 14 horas. Naquele momento é demarcado o perímetro da coleta para o dia seguinte. Outras duas coisas perigosas ainda podem ocorrer na coleta da castanha: um ouriço poderá cair na sua cabeça, levando-o à morte instantânea ou você sofrerá um grave acidente com o impacto da fruta despencando em velocidade e força. O outro perigo são as cobras que habitam o lugar em busca de pequenos roedores que costumam se alimentar dos ouriços no castanhal. Nesse dia, duas cobras jararacas foram abatidas pelo filho caçula de L. Tenharin. Assim como no mito da castanha, a cobra é um elemento real, no entanto, ela não se faz presente para ajudar na coleta da castanha. Seus interesses são outros, a saber, a predação.

Depois das 14 horas, o grupo realiza uma pausa de 10 minutos. Nesse ínterim, toma-se água e engole-se café com castanha. Em seguida, a labuta reinicia com a quebra dos ouriços. O barulho dos facões sobre os estilhaços dos ouriços entoam por todo o castanhal. O perigo também se encontra nesse detalhe da quebra, pois a qualquer momento ou segundo de distração você pode se machucar gravemente com um corte de facão em seus dedos ou mãos, fato este ocorrido com L. Tenharin. Em um milésimo de descuido, o facão deslizou e feriu seu polegar. A minha experiência em quebrar ouriços de castanha foi extremamente tímida. Enquanto os rapazes quebravam três ou mais ouriços em um minuto, eu quebrava apenas um no mesmo tempo.

Depois da quebra, ocorre a medição da castanha. A unidade de medida que eles utilizam é a lata. Uma lata das utilizadas equivale a 18 litros, isto é, em média, entre 12 e 13 quilos de castanha. Inicia-se, então, o processo de embalagem em sacas. Cada saca comporta quatro latas de castanha. Nesse dia a coleta rendeu quatro sacas – tínhamos coletado 16 latas de castanha em um dia chuvoso e perigoso. O transporte da castanha é feito através das motocicletas, enquanto os outros seguem a pé até a aldeia Pakiri.

Chegamos na aldeia debaixo de uma leve chuva às 16:30. Ouvimos de outros indígenas que os forasteiros estavam circulando pelas imediações da aldeia e do castanhal. Ao chegarmos na aldeia Pakiri, o semblante de L. Tenharin não era o

mesmo de horas atrás no castanhal. A raiva e a indignação se misturavam com a fome e o cansaço da coleta.

Sua filha caçula casou há alguns anos com o vice cacique da aldeia Pakiri. Ela tinha preparado o almoço: um frango cozido com batatas e legumes. No momento do almoço, L. Tenharin indagou sua filha sobre a presença dos forasteiros e se ela sabia se “eles” estavam assediando os líderes para a retirada de madeira nas proximidades do castanhal.

Segundo a filha de L. Tenharin, ela não tinha conhecimento se estavam retirando madeira das proximidades do castanhal. Nesse momento, o filho mais velho se exaltou afirmando que o *“castanhal tem dono e ele não ia admitir ninguém retirando madeira do castanhal”*. O conflito estava aberto entre os filhos e o genro. As vozes dos outros filhos também foram se exaltando, não apenas em defesa da preservação do castanhal, mas contra a presença de madeireiros na terra indígena.

Naquele momento, a lembrança do conflito de 2013 cintilava na memória, na fala dos filhos, do sogro, como uma perspectiva que poderia vir a se concretizar em um futuro próximo. Isso foi lembrado por L. A. Tenharin em diálogo com o mesmo no dia anterior. *“A presença de madeireiros na terra indígena não é bom para ninguém, daqui um tempo, vai acontecer outro problema com a gente, parece que ninguém quer aprender com os erros”* (Informação verbal)¹⁷.

Depois das vozes infladas, almoçamos. L. Tenharin continuou com o semblante abatido e me pediu desculpas pelo momento de exaltação. Diante dos eventos, o vice cacique tinha se afastado da mesa, para evitar o embate com os filhos do genro. Por detrás dos fatos, visualiza-se um conflito entre o sogro e o genro, que estava explorando a retirada de madeira nas proximidades do castanhal.

Waud Kracke (1978) e Peggion (2011) ressaltam que as relações constitutivas entre as metades Kagwahiva podem ser pensadas nos termos de uma assimetria como aquela que se realiza entre sogro e genro. Ora, como podemos pensar em outras relações – entre pai e filho – entre cunhados e genros – entre caciques e madeireiros?

¹⁷ Narrativa coletada na aldeia Marmelos III, em diálogo com L. A. Tenharin, professor de educação indígena, em fevereiro de 2018.

Conforme Peggion (2011), a relação entre sogro e genro é horizontal e se baseia na afinidade como relação fundante. Embora seja uma relação intergeracional, parece que a afinidade se sobrepõe e a determina. Continua o autor, “[...] a relação pai e filho é também ela intergeracional. Conforme Kracke (1978), é nessa relação que se estabelece o ponto de ruptura do faccionalismo Kagwahiva”.

Em unidades domésticas, quando irmãos retornam a viver nas proximidades dos pais passam a disputar o prestígio da liderança. Muitas vezes ocorrem dissensões justamente nas relações de consanguinidade. Talvez pelo fato de haver, entre os Tenharin, uma espécie de “propriedade” de alguns lugares é que os genros devem disputar com os cunhados a efetiva ocupação do espaço que pertenceu ao sogro. Em geral, esse genro irá partir para a disputa com seus irmãos no grupo doméstico de seu pai. Quando não há esse tipo de tensão, o grupo doméstico segue o ciclo nos moldes descrito por Terence Turner (1979, 1984) para os Jê, quando o genro assume o lugar do sogro. (PEGGION, p. 187, 2011).

Nesse caso específico tratado aqui, envolvendo um conflito pelo uso dos recursos naturais, as relações entre sogro e genro se coadunam em nível de disputa de poder para além da relação de quem poderá vir a assumir a liderança do grupo doméstico. As disputas aqui envolvem a própria sobrevivência física e cultural de todo o grupo Kagwahiva, pois a presença de madeireiros não afeta somente as relações entre sogro e genro, transforma as relações Kagwahiva e o modelo extrativista do território indígena.

De acordo com Peggion (2011), as relações pai e filho, sogro e genro, a relação entre irmãos também comporta uma certa dose de tensão ao longo do tempo. Além de haver a disputa pela ocupação do espaço que pertenceu ao pai, haverá também a disputa em torno de alianças matrimoniais e principalmente alianças políticas no contemporâneo.

Consoante a isso, assim como castanha, a madeira tornou-se um elemento mercantilizado pelos Kagwahiva Tenharin, gerando conflitos em várias partes do território indígena, principalmente a partir da presença do assentamento rural Matupi no final dos anos de 1980. Instalado como projeto de Assentamento Santo Antônio do Matupi em 1992, pelo Incri, atraiu levas de regionais paranaenses, gaúchos, provenientes de áreas já totalmente devastadas no norte do Mato Grosso e Sul de Rondônia.

A distribuição de lotes se intensificou nos anos 1995 e 1998. Após regularizados, iniciou-se a distribuição dos lotes em seis estradas vicinais, com aproximadamente 15 quilômetros de extensão cada uma, com os primeiros lotes localizados a quatro quilômetros da margem da Transamazônica. Tais lotes foram comprados por fazendeiros que os transformaram em grandes áreas de pecuária. No final dos anos 1990, o assentamento foi anexado como parte do Município de Manicoré, mudando sua nomenclatura para Distrito de Santo Antônio do Matupi. No geral, os regionais o chamam de “KM 180”, por estar localizado a cento e oitenta quilômetros de Humaitá.

A partir da presença dos colonos na BR-230, os Kagwahiva Tenharin iniciaram relações comerciais com a venda da madeira. Os conflitos envolvendo madeireiros e os Tenharin ocorrem desde a abertura da estrada e agravou-se no final de 2013 quando um grupo de fazendeiros e madeireiros do km 180 invadiram a aldeia e, conseqüentemente, atearam fogo nos postos de “pedágio”.

Antes do conflito de 2013¹⁸, as relações envolviam venda de madeira, compra de alimentos e subsídios do Km 180. Em 2012, a economia política Tenharin estava entrelaçada com a política local do Distrito de Matupi. Nas eleições municipais de 2012 os Tenharin apoiaram e elegeram um vereador não indígena para representar seus direitos frente ao poder público local de Manicoré. Vale ressaltar que essas alianças políticas foram negociadas pelos grupos domésticos Tenharin de Manicoré. Desta relação política foram construídas três escolas de ensino básico, uma na aldeia Kampinho, outra na aldeia Bela Vista e uma última na aldeia Mafuí. Um ano antes das eleições de 2012, os Tenharin resolveram romper suas relações com os madeireiros. Naquele mesmo ano, a Funai e o Ibama organizaram uma operação de controle e fiscalização dentro da terra indígena Gleba B Tenharin, apreendendo máquinas, motocicletas e caminhonetes nos limites da terra indígena com o Parque Nacional Campos Amazônicos. Desde então, os Tenharin passaram

¹⁸ Em 2013 o Povo Tenharin foi acusado de assassinar três moradores que circulavam pela BR-230. A repercussão atravessou o Brasil nas mídias nacionais e ficou conhecida como “guerra de Humaitá”. Tal conflito chegou as vias de fato, quando os moradores de Humaitá, revoltados com a situação, resolveram atear fogo nas instituições de proteção como Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Casas de Apoio a Saúde Indígena (CASAI), e PSI. Os moradores do km180, distrito de Matupi atacaram as aldeias e queimaram os postos de pedágio que se localizaram nas aldeias do Povo Tenharin e Jiahui.

a ser vistos como “delatores de madeireiros” em suas terras pelos empresários de Apuí e do Distrito de Matupi.

Com a erupção do confronto em 2013, os Tenharin passaram um ano sem circular pelas imediações da vila Matupi. Em meados de 2015, a Justiça Federal do Amazonas autorizou os cinco Tenharin indiciados pelo crime de três regionais na BR-230 a aguardar o julgamento em suas aldeias. Nesse período, as relações com os comerciantes do distrito de Matupi estavam se refazendo, principalmente com os donos de comércio que compravam a produção agrícola dos Tenharin.

Em 2016 as relações políticas pareciam que nunca tinham sido desfeitas com os políticos da vila Matupi. Era como se o conflito de 2013 nunca tivesse ocorrido. Em 2016 acompanhei dois comícios do vereador Edson Minoro, um na aldeia Trakua e o outro na aldeia Kampinho, nas palavras do vereador:

Eu me sinto um de vocês. Sempre estarei aqui para tentar resolver as coisas. Nós vamos trabalhar para melhorar a vida de vocês, com outras escolas, incentivo à agricultura, e também já vou dizendo aqui, na próxima eleição quero alguém daqui para ser o nosso representante na câmara. (Informação verbal)¹⁹.

Em seguida, discursou um cacique indígena:

Olha, o Edson sempre esteve aqui com a gente, sempre nos ajudou nos momentos difíceis. Em 2013 foi o único a tá aqui com nós. Nós conhecemos o trabalho com a gente aqui, os Tenharin de Manicoré. O Edson não é nosso inimigo (tapy'in), é nosso amigo, inimigo aqui todos nós conhecemos, são os madeireiros, fazendeiros que querem nossa terra. (Informação verbal)²⁰.

Curiosamente, o vereador Edson circulava nas aldeias com seus financiadores de campanha, fazendeiros do Distrito de Matupi, que ali estavam ouvindo o cacique delimitando as relações afins e inimigas. As relações tinham sido retomadas e as alianças Kagwahiva Tenharin estavam sendo mediadas entre a afinidade e o conflito com o outro, com os outros.

Com a volta dos cinco indígenas que estavam sob proteção da Fundação Nacional do Índio, na terra Indígena *Hi Merimã* no alto Purus, os Tenharin passaram

¹⁹ Narrativa coletada na aldeia Trakua em setembro de 2016. Discurso público de um candidato a vereador no Distrito de Santo Antônio do Matupi.

²⁰ Narrativa coletada na aldeia Trakua em setembro de 2016. Discurso de um líder indígena Tenharin.

a repensar em novas estratégias de etnodesenvolvimento que priorizassem o uso dos recursos naturais. A perda da compensação sobre o uso da estrada por caminhoneiros afetou drasticamente toda economia tradicional Tenharin e Jiahui. O recurso econômico arrecadado com as taxas de compensação movimentava 60% da economia tradicional e fortalecia os 29 grupos domésticos Kagwahiva Tenharin.

Vale ressaltar que a compensação modificou o trabalho na roça. A produção agrícola diminuiu bastante, pois o recurso advindo do “pedágio” possibilitou maior poder de compra e desejo por bens industrializados. O encerramento do sistema de cobrança pelo uso da estrada em suas terras, a prisão dos cinco indígenas, a incapacidade da agência estatal em promover políticas de geração de renda sustentável entre os Tenharin e os Jiahui, fragilizaram as estratégias Kagwahiva diante das táticas de atração dos comerciantes e madeireiros do Distrito de Matupi, o que contribuiu para aproximar os Tenharin dos Madeireiros. Ora, na visão de L. Tenharin “[...] *o inimigo está dentro da terra indígena de novo, estão trazendo o conflito para dentro da terra indígena, e aí quando isso estourar de novo o que vamos fazer, professor?*” (Informação verbal)²¹.

Dizia Deleuze que o “outrem” é a possibilidade de um mundo possível. O “outrem”, em Deleuze, é o ponto de vista sobre o conceito, e é também a conjectura para pensar inúmeras relações do uno ao múltiplo. Nesse caso específico tratado aqui, como podemos compreender as relações dos Tenharin com seus inimigos, com seus afins? Como estas relações impactam diretamente na manutenção do território, enquanto símbolo agregador da cultura Kagwahiva.

Viveiros de Castro nos convida a refletir sobre a figura do inimigo na etnologia amazônica. Para o autor, o amigo seria “expressão prototípica de Outrem na tradição ocidental. O amigo é outrem, mas outrem como um momento do eu (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 225). Segue o autor afirmando que, na filosofia aristotélica, o amigo é sempre um outro, eu mesmo. Isto implica dizer que “o amigo é a condição pensada retroprojetivamente sob a forma condicionada do sujeito” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 226).

Ora, como é possível então compreender o mundo Kagwahiva constituído a partir da presença do inimigo nas aldeias, nos castanhais, no rio Marmelos

²¹ Narrativa coletada na aldeia Marmelos III com o vice cacique da aldeia.

garimpando, nas florestas e retirando madeira ilegal? Na perspectiva de L. Tenharin, o inimigo se faz de amigo ao estabelecer relações políticas, relações de comércio da castanha, relações de afinidade. Tal perspectiva somente se revelou quando presenciei um diálogo entre L. Tenharin e uns supostos “amigos”, fazendeiros e atravessadores de castanha do distrito de Matupi.

4 A MÚLTIPLA AFINIDADE KAGWAHIVA

Em uma tarde de domingo, debaixo das mangueiras que refrescavam o calor, estávamos deitados em redes conversando sobre política local, sobre o futuro prefeito e quais seriam as propostas políticas que poderiam beneficiar os Povos Kagwahiva. Estavam presentes, além de L. Tenharin, seus filhos, A. Tenharin, L. Tenharin, E. Tenharin e o antropólogo, como o intruso nas vidas alheias. Uma conversa acalorada a respeito do papel da Secretaria Municipal de Assuntos Indígenas de Humaitá (SEMUPI), que no próximo ano teria um orçamento de meio milhão para implementar projetos econômicos voltados para a agricultura familiar indígena. A questão principal do diálogo era sobre a capacidade política e prática do atual secretário de assuntos indígenas, ou seja, os filhos de L. Tenharin estavam questionando se o mesmo era capaz de construir um projeto sustentável que agregasse todos os Kagwahiva em torno de si e de um projeto coletivo para os indígenas do Sul do Amazonas.

Segundo os filhos, o secretário já estava há 10 anos trabalhando dentro do poder local em diversos cargos e nunca tinha realizado nada significativo, “*agora ele tem uma nova chance de fazer algo para o povo Kagwahiva*”. Na visão de outro filho, “*a secretaria deveria ser renovada, uma pessoa que olhasse mais para o povo indígena do que para sua família, seu grupo*” (Informação verbal)²². De repente, uma caminhonete cruzou a ponte e subiu pela parte de cima da aldeia, vindo em nossa direção. Uma Amarok imponente de cor azul rasgava o vermelho da estrada em contraste com o verde das mangueiras.

A conversa mudou de tom repentinamente. Estávamos diante de um “amigo-inimigo”. O carro parou, desceram três pessoas, dois homens e uma mulher. O primeiro homem usava uma blusa polo e correntes de ouro; o segundo era mais

²² Narrativa coletada na aldeia Marmelos III, em um diálogo público com os filhos do cacique.

contido, usava uma camisa social e óculos; a mulher vestia um jeans com uma camisa esporte. Ao chegar próximo das mangueiras, L. Tenharin nos avisou que eram pessoas com quem ele mantinha relações comerciais. Tinha vendido seus bois para o segundo homem, e pretendia comprar outras cabeças de gado em breve, pois era uma pessoa *“boa para fazer negócio. Sua fazenda, no km 180, tinha aproximadamente 600 cabeças de gado e ele possuía dois frigoríficos, um em Humaitá e outro no Distrito de Matupi”*.

Antes da visita dos não indígenas eu apenas estava anotando algumas questões importantes que permeavam a política local. Com a chegada dos mesmos, resolvi prestar atenção no diálogo com os não indígenas e anotar suas falas. Dois diálogos impactaram o rumo da conversa entre L. Tenharin e os visitantes. Ao conversar com o primeiro homem, um empresário e fazendeiro local de Matupi, perguntou o seguinte: *“rapaz, tu poderia ceder o teu maquinário para a gente abrir uma área para aumentar o tamanho do nosso pasto”*? De súbito o empresário respondeu: *“eu posso, pagando a diária do motorista, tudo bem, o meu medo L., será que o pessoal daqui não vão querer prender minha máquina, entregar para a Funai”*? (Informação verbal)²³.

L. Tenharin constrangido, soltou um sorriso e afirmou que nada poderia vir a acontecer. O fazendeiro continuou: *“L. não tem perigo mesmo com o meu maquinário? Se eu estiver por aqui não é perigoso”*? O outro fazendeiro, observando a situação criada pelo seu colega, logo interrompeu a conversa e iniciou outro assunto. Depois de vinte minutos, os visitantes se despediram e seguiram viagem para a vila Matupi. Na representação de L. Tenharin, o inimigo se esconde na imagem do falso amigo.

O senhor escutou essa conversa, ele cutucando o assunto, perguntando se aqui ainda é perigoso passar por aqui. Esse pessoal vê a gente assim como algo perigoso, perigoso são eles também. A gente fica de olho também, não quer muita amizade, porque depois todos podem virar nossos inimigos, como ocorreu em 2013. E isso professor que muitos parentes não entendem quando volta a conversar e vender com os madeireiros, madeireiro não é gente para se confiar. (Informação verbal)²⁴.

²³ Narrativa coletada na aldeia Marmelos III, em decorrência de um diálogo com o vice cacique da aldeia

²⁴ Narrativa coletada na aldeia Marmelos III, em decorrência de um diálogo com o vice cacique da aldeia

Talvez, as posições teóricas de Viveiros de Castro (2015) nos permitam pensar em algumas respostas não definitivas respeitantes a estas questões. Para o autor, é necessário situar o pensamento indígena sobre um mundo constituído pelo inimigo, enquanto determinação transcendental. Isto implica dizer que a inimizade na filosofia ameríndia não se resume em um mero complemento privativo da amizade, nem uma simples factividade negativa.

O inimigo, nas formas de pensamento indígena, define uma outra relação com o saber e um outro regime de verdade. Ora, mas como podemos pensar o papel do “inimigo” em termos práticos, ou seja, quando o chefe da aldeia (nesse caso, o chefe da aldeia Pakiri) alia-se ao madeireiro e mantém relações de afinidade simbólica? Levando a perspectiva para uma forma mais radical, como é possível compreender o ponto de vista do madeireiro, na medida em que os madeireiros também situam seus pontos de vista em relação aos indígenas na aldeia?

Talvez uma resposta só não seja a melhor forma para explicar as relações dos Tenharin Kagwahiva com os seus “inimigos”. A afinidade nas sociedades amazônicas tende a ser uma relação extremamente delicada, perigosa, embaraçosa e preciosa ao mesmo tempo. São efetivamente relações estratégicas, políticas, econômicas ao produzirem uma simultaneidade moral. Afirma Viveiros de Castro (2015):

Assim que deixamos a aldeia, real ou ideal, o mascaramento se inverte, e a afinidade se torna a forma não- marcada da relação social tanto mais forte quanto mais genérica, tanto mais explícita quanto menos atual: o cunhado perfeito é aquele com cuja irmã não casei, ou que não casou com minha irmã. Os afins são inimigos, e assim, os inimigos são afins. Quando os afins não são inimigos, quando são parentes e corresidentes- o caso “ideal” -, então é preciso que não sejam tratados como afins; quando os inimigos não são afins, é porque são inimigos, isto é, devem ser tratados como afins. (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 204).

Os “inimigos” não afins talvez explicassem a relação de L. Tenharin com os fazendeiros do distrito de Matupi, na medida em que tratados como afins. As relações supralocais entre os Kagwahiva tendem, assim, a ser fortemente conotadas pela afinidade. Toda relação com o exterior está no campo da afinidade. No entanto, tais relações ora estão permeadas pelas alianças entre sogro e genro, ora estão fortemente pela rivalidade entre cunhados, nesse caso específico quando o conflito ganha contornos de disputa pelo uso dos recursos naturais.

Um outro exemplo seria as relações dos Tupinambá com seus inimigos, seus prisioneiros de guerra. Para os Tupinambá do tempo da colônia, o prisioneiro de guerra além de inimigo, era também um cunhado ideal. A sua morte estava decretada para ocorrer em um cerimonial no terreiro da aldeia. A preparação de sua morte levava alguns meses ou semanas. Para este prisioneiro, dava-se uma esposa-mulher do grupo durante o tempo do seu cativo. Em um simulacro de afinidade tanto real como ideal, a mulher era idealmente a irmã do matador do cativo. Nessa relação predadora, a substância a ser canibalizada era a relação estabelecida entre a vítima, o matador e toda a aldeia.

No limite da imaginação antropológica, as relações de afinidade com os madeireiros são visualizadas desta forma pelos Kagwahiva: a presença do inimigo que vai aos poucos tornando-se um afim. No entanto, cabe ressaltar que o madeireiro não é um cativo. O madeireiro executa e estabelece duas funções ao estabelecer relações afins com os indígenas. Ele é, ao mesmo tempo, o empregador do serviço da retirada de madeira e o atravessador de outros produtos, como a castanha e óleo de copaíba.

Ora, a afinidade Kagwahiva não se limita apenas ao jogo de relações entre o sogro, o genro e o cunhado. Observou-se que as relações são alargadas para além da aliança matrimonial dos grupos domésticos. Nesse sentido, a mesma política relacional instrumentalizada pelos grupos domésticos abarca a relação com o madeireiro. O madeireiro é transformado no atravessador de bens simbólicos. Nessa relação conflituosa e simbólica, o madeireiro é o responsável por uma produção desejante (DELEUZE, 2004) de bens existentes na aldeia como motocicletas, bicicletas e outros bens desejados.

Nesse sentido, a postura dos Kagwahiva Tenharin de modo geral, com relação aos regionais e os bens de troca que surgem sob diversos aspectos, é sempre pensando nos potenciais perigos com os regionais e suas alianças com os outros. A busca por relações de troca e relações simbólicas com os regionais é sempre uma abertura para o outro. As formas simbólicas (materializadas nos bens de uso, motocicletas, celulares etc.) são acionadas para canalizar contatos externos e submetê-los ao seu controle, potencializando forças externas para seus próprios fins, aumentando a vitalidade dos Povos Kagwahiva.

Tanto os Kagwahiva Tenharin quanto os madeireiros teatralizam um jogo de relações políticas de afinidade ao ritualizarem relações de amizade e parceria

comercial, expressa em uma imagística da afinidade que se coaduna em estado permanente de guerra política, uma guerra virtual latente entre os grupos domésticos, centrada paradoxalmente na figura do inimigo, na figura do outro que pode ou não ser afinizado.

Ora, há algo mais para se dizer além dessa perspectiva. Ela por si só não se sustenta teoricamente, uma vez que é preciso responder sobre os desdobramentos conflituosos gerados pela presença de madeireiros na terra indígena, nos castanhais, na aldeia. Uma outra perspectiva seria aquela que o inimigo na sociedade Kagwahiva não é apenas a substância a ser canibalizada, é, sobretudo, o elemento da relação política por excelência. Na visão política de I. Tenharin: *“oh, a gente sabe quem são nossos inimigos, mas a gente precisa deles para o apoio político para fazer política”*.

Nesse cenário mediado por relações conflituosas, o madeireiro, o atravessador de castanha e os políticos locais formam a equação que permite pensar os conflitos, a diferença e as relações políticas proveitosas, aliás, é nesse sentido que os Tenharin de Manicoré elegeram o vereador Edson Minoro em duas eleições municipais. A aliança não é apenas interespecífica, por sua vez, ela se constitui numa relação política profunda para além da própria noção de “inimigo”. Nesse sentido, se os Tupinambá se alimentavam da relação do matador com o inimigo, no caso específico aqui tratado, os Kagwahiva Tenharin estão predando a relação política estabelecida com os representantes locais, com os madeireiros e com os outros afins.

REFERÊNCIAS

APPADURAY, Arjun. *A vida social das coisas: as mercadorias sob uma perspectiva cultural*. Niterói: EDUFF, 2009.

COSTA, Kelerson Semerene. *Homens e natureza na Amazônia brasileira: dimensões (1916-1920)*. 2002. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2002.

BARRANCAS, Francisco Pereira. *Relatório da primeira expedição ao rio Madeira*. Realizada de 5 janeiro a 22 de março de 1941. Filme 32, planilha 389. Rio de Janeiro: Museu do Índio.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 2004.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Capitalisme et schizophrénié*. Paris: Minuit, 1980. v. 2.

DESCOLA, Philippe. *Outras naturezas, outras culturas*. Tradução de Cecília Ciscato. São Paulo: Editora 34, 2016.

FREITAS, José Garcia. *Relatório encaminhado ao inspector Bento Pereira de Lemos referente às atividades da IR1 no exercício de 1930*. Filme 33, planilha 396, Rio de Janeiro: Museu do Índio, 1930. p. 2-12.

LEAL, Davi Avelino. *Direitos e processos diferenciados de territorialização: os conflitos pelo uso dos recursos naturais no rio Madeira (1861-1932)*. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

LEVINHO, Carlos; KRACKE, Waud. A dinâmica e a psicodinâmica de uma sociedade em movimento ou sociedade móvel cercada. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 10., 14-18/abr. 1996, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: RBA, 1996.

KRACKE, Waud. *Force and persuasion: leadership in an Amazonian society*. Chicago: The University of Chicago Press, 1978.

KRACKE, Waud. *Structure of interethnic contacts between the Parintintin and brazilian society on Madeira river*. Chicago: The University of Chicago, 1967.

LARAIA, Roque de Barros; DA MATTA, Roberto. *Índios e castanheiros: a empresa extrativista e os índios no médio Tocantins*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NUNES PEREIRA, Manoel. *Moronguêta: um decameron indígena*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980. v. 2.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo, 2013. (Livro I).

MELO, Joaquim. *A política indigenista no Amazonas*. Manaus: Edições do Governo do Estado, 2009.

MAUSS, Marcel. *Ensaio sobre a dádiva*. Lisboa: Edições 70, 2008.

RODRIGUES, Lysias. *Gaviões de Penacho: a lueta aérea na guerra paulista*. São Paulo: Epopeia Paulista, 1932.

STRATHERN, Marilyn. *O efeito etnográfico*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

PEGGION, Edmundo. *Relações em perpétuo desequilíbrio: a organização dualista dos povos kagwahiva da amazônia*. São Paulo: Annablume, 2011.

PEGGION, Edmundo. À margem da transamazônica. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany. (Org.). *Povos indígenas no Brasil: 2001-2006*. São Paulo: ISA, 2006.

VAZ, Florêncio. *Isso tudo é encantado*. Belém: Edições UFOPA, 2013.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Metafísicas canibais*. São Paulo: Cosac Naif, 2015.

Sobre o autor:

Jordeanes do Nascimento Araújo: Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais pela UFAM. Antropólogo. Pesquisador do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia. Professor Adjunto II da UFAM, *Campus* de Humaitá. Coordena o projeto Mapeamento de garimpos ilegais, desmatamentos, madeireiras ilegais em Terras Indígenas no Sul do Amazonas, financiamento: *Climate Land Alliance* (CLUA). **E-mail:** jordeanes@ufam.edu.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-6276-2727>

Recebido em: 08/03/2021

Aprovado para publicação em: 26/04/2021

Mulheres Kaingang e seu saber-fazer artesanal: a interrelação entre cosmologia e conhecimento

Kaingang Women and their-knowledge to do through handicraft: the interrelation between cosmology and knowledge

Eliana Piaia¹

Joseane Carine Wedig¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v21i45.755>

Resumo: Este artigo analisa os processos de criação do artesanato de mulheres Kaingang da Terra Indígena de Mangueirinha/Paraná. Pelo artesanato são expressas a cosmologia, as resistências e a transmissão de conhecimentos para as gerações mais jovens. A pesquisa foi realizada através do método etnográfico, com observação participante, entrevistas abertas e registros sistemáticos em diário de campo. As narrativas das mulheres Kaingang sobre seus artesanatos denunciam o desmatamento que faz com que fiquem escassos os materiais para a sua elaboração, seus alimentos e os remédios tradicionais. Elas relatam a diminuição do número de artesãos Kaingang em razão da captura que ocorre para o trabalho industrial, principalmente em frigoríficos. Além disso, elas reivindicam o acesso a espaços para a venda de seus artesanatos em municípios da região e denunciam as violências que os coletivos indígenas enfrentam em termos de genocídio e epistemicídio.

Palavras-chave: mulheres Kaingang; artesanato; cosmologia; conhecimento.

Abstract: This article analyzes the creation processes of Kaingang women handicrafts from the Indigenous Land of Mangueirinha / Paraná. Through crafts, cosmology, resistance and the transmission of knowledge to younger generations are expressed. The research was carried out through the ethnographic method, with participant observation, open interviews and systematic records in a field diary. The Kaingang women's narratives about their handicrafts denounce the deforestation that makes the materials for their elaboration, their food and traditional remedies scarce. They report the decrease in the number of Kaingang artisans due to the capture that occurs for industrial work, mainly in slaughterhouses. In addition, they demand access to spaces for the sale of their handicrafts in municipalities in the region and

¹ Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Pato Branco, Paraná, Brasil.

denounce the violence that indigenous collectives face in terms of genocide and epistemicide.

Keywords: Kaingang women; crafts; cosmology; knowledge.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo discutimos a relação da cosmologia Kaingang, a partir do saber-fazer artesanal realizado, fundamentalmente, pelas mulheres desse coletivo na Terra Indígena (TI) de Mangueirinha, localizada na região Sudoeste do estado do Paraná. A TI de Mangueirinha é composta por 1.195 pessoas², conforme o censo demográfico de 2010. O coletivo Kaingang é da família do Jê – Tronco linguístico Macro Jê, cuja origem é de aproximadamente 3.000 anos A.P (Antes do Presente), entre os rios São Francisco e Tocantins. O território Kaingang está “em um ecossistema de Floresta Ombrófila Mista – Floresta com Araucária” (ROSA; FREITAS, 2015, p. 251). Porém, desde o avanço da colonização na região, mais especificamente a partir do século XX, a floresta passou a ser degradada, o que vem ecoando nas vozes das mulheres que são partícipes desta pesquisa. Conforme Freitas (2005, p. 16), “deve-se reconhecer que as dinâmicas das territorialidades Kaingang não estão confinadas ou reclusas aos espaços das terras indígenas reconhecidas pelo Estado”, extravasando esses “limites arbitrários” e reconhecendo “que seus territórios possuem dimensões mais amplas”.

Esta pesquisa se iniciou no ano de 2017, quando a primeira autora do artigo passou a atuar, enquanto profissional da área de assistência social, naquele território. Dessa aproximação profissional, construíram-se vínculos com as mulheres Kaingang, que transcendem os atendimentos estanques das políticas sociais, permitindo que os saberes e as práticas comuniquem perspectivas distintas. A partir desse período, estabeleceu-se um diálogo constante com essas mulheres, despertando a intenção de escrever, com elas, sobre seus conhecimentos – o que resultou na entrada no mestrado interdisciplinar em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, com orientação da segunda autora deste artigo.

² Portal Kaingang. Disponível em: http://www.portalkaingang.org/index_povo_1default.htm. Acesso em: 25 jun. 2019.

A etnografia foi adotada enquanto método de pesquisa – com observação participante, entrevistas abertas e registros sistemáticos em diário de campo –, que nos permitiu compreender a/o arte/artesanato como um instrumento comunicador que ocupa papel central na comunidade Kaingang e é tomada/o “como porta de entrada para pensar as relações diversas da vida Kaingang” (JAENISCH, 2010, p. 24). Portanto, a pesquisa foi construída seguindo as mulheres Kaingang em seu fazer artesanal, desde o processo de coleta das taquaras, da confecção dos artesanatos, de ouvir suas narrativas sobre os preconceitos que enfrentam na região, além de acompanhá-las nas vendas ou trocas de seus artefatos. É importante apontar que, para além dos territórios demarcados pelo Estado como Terra Indígena, a territorialidade Kaingang é marcada pela mobilidade constante, onde o transitar constitui suas múltiplas conexões com seus parentes indígenas e com os não indígenas.

Buscamos estabelecer uma construção colaborativa do conhecimento com elas, através da escuta atenta e do “[...] exercício de uma ética que reconhece a diferença como valor pautando as relações, a mediação e o diálogo neste momento da experiência” (VERGUEIRO; MELLO; PIRES, 2015, p. 55). Essas interlocutoras ecoam as vozes cosmológicas da mata, denunciando o intenso desmatamento em suas terras, provocado, principalmente, por proprietários de terras que vivem próximos à Terra Indígena, provocando a escassez dos materiais para o artesanato, de seus alimentos e de seus remédios. Elas relatam que, nos últimos anos, houve a redução de artesãs/artesãos Kaingang, o que está associado ao recrutamento para trabalhar nas indústrias da região e de outros estados, fundamentalmente, dos homens.

Narram, ainda, as violências cometidas por algumas administrações municipais contra as suas permanências nas cidades para a comercialização do artesanato, não permitindo expô-lo nos espaços públicos, demonstrando como se perpetuam as práticas governamentais higienistas e eurocêntricas, que tratam como inconveniente a presença desse saber ancestral e das pessoas que o possuem. Nesse sentido, no ano de 2019, elas, conjuntamente com a liderança, solicitaram ao Ministério Público uma intervenção para garantir a viabilidade para circularem livremente pelas cidades, venderem e trocaram seus artesanatos.

Entendemos que o uso do termo artesanato é uma redução drástica do que são os artefatos criados pelas mulheres Kaingang, constituindo-se em uma

nomeação euro referenciada, que precisa ser problematizada (BAPTISTA DA SILVA, 2013). Nessa criação, há toda uma relação com a mata, onde se coletam as matérias que irão compor os objetos e que “[...] integram um complexo sistema que articula cidade e floresta pela mediação da cultura Kaingang” (FREITAS, 2014, p. 67). Nesse território, estabelecem-se relações com “inúmeras alteridades extra-humanas que possuem vontades, propriedades imateriais, e com as quais é possível relacionar-se”, constituindo relações “imprescindíveis para a manutenção de seus corpos e pessoas”, em que “os ‘objetos’ possuem agência” (BAPTISTA DA SILVA, 2013, p. 45; 48). Por isso, “a noção de objeto” não pode ser “lida enquanto ser inerte, mas como um objeto-sujeito, um atuante” (JAENISCH, 2010, p. 42). Portanto, os objetos de arte/artesanato Kaingang mobilizam cosmologicamente o modo de existência Kaingang e agenciam esta pesquisa.

A produção da/do arte/artesanato está associada ao conhecimento, ao saber-fazer, à relação com os coletivos extra-humanos, em específico, pela sabedoria que emana da mata e que engendra todo o cosmo. O território, que é seiva da vida desse coletivo, é também um espaço biofísico e epistêmico das múltiplas interrelações, “onde a vida se atualiza de acordo com uma ontologia particular, onde a vida se faz ‘mundo’, compondo as ‘ontologias relacionais” (ESCOBAR, 2017, p. 13).

As mulheres Kaingang denunciam o processo sócio históricos de ocultamento de seus saberes e de seus modos de vida. Elas estabelecem (r)existências frente ao genocídio e epistemicídio, em que seu saber-fazer artesanal mantém vivas as relações entre humanos e não humanos, constituindo seus territórios e corpos. Na análise que segue, demonstramos como as mulheres Kaingang têm ecoado, através de seus conhecimentos cosmo ontológicos, suas preocupações com as atuais condições da continuidade de seus modos de vida e da garantia de circularem pelos territórios, para além da terra indígena.

2 TERRITÓRIO E COSMOLOGIA KAIKANG

A invisibilidade dos povos indígenas no país se naturalizou nas relações sociais e de poder durante os últimos 500 anos em que se construiu a historicidade e a hierarquia dos espaços de fala (DESCOLA, 2016). Esses são efeitos do colonialismo, sendo que um de seus processos é ocultamento dos projetos indígenas,

sendo a esses, negado lugares na história e na contemporaneidade (CUSICANQUI, 2010). Em sentido semelhante, Davi Kopenawa (2015) expressa que o hoje é resultado dos processos históricos que deram sentido pejorativo aos povos indígenas, impondo-lhes pressões para que aderissem a práticas dos brancos. Ana Elisa Freitas e Eduardo Hardes (2018) pontuam que os processos hegemônicos que se infiltram nos territórios ameríndios provocam mudanças, complexificando as relações nesses territórios, visto que sobrepõem os espaços da vida com as regiões e fronteiras nacionais, com os sistemas agropecuários, com as cidades, com as estradas e com os projetos de desenvolvimento. Nesses territórios estão as marcas de pertencimento, grafadas em “diferentes suportes ambientais”, que extravasam os limites impostos pelo Estado-nação, o que possibilita que, mesmo distanciados por barreiras como as lavouras ou cidades, estabeleçam-se “fluxos de reciprocidade, definidos pelo trânsito de pessoas, objetos, conhecimentos, técnicas, recursos naturais, documentos etc.” (FREITAS, 2005, p. 331).

Como afirma Sérgio Baptista da Silva (2011), para os coletivos Kaingang e Guarani não há distinção entre humanos e não humanos, sociedade e natureza, para eles, aquilo que os ocidentais denominaram como recursos naturais são seres com os quais estabelecem relações de alteridade. Além de todo o conhecimento que possuem das plantas, existem também as “relações de incorporação dessas essências, desses seres da mata, que são incorporadas nesses corpos para que a pessoa se torne humana e que se componha em várias outras alteridades extra-humanas” (BAPTISTA DA SILVA, 2011 p. 187). Segundo Luiz Fernando Fagundes e João Maurício Farias (2011, p. 47), as práticas dos Kaingang estão, cosmologicamente, centralizadas na mata, onde ocorrem relações com outros seres que ali habitam, de onde nomes são dados, remédios e alimentos são extraídos, cipós, taquaras, cabaças, sementes e penas de animais são fornecidos para compor a produção da arte, que é objeto-sujeito e que possui agência. Ainda com relação a esses aspectos fundamentais da cosmologia Kaingang, remetemo-nos ao que pontua Rogério Rosa:

[...] a floresta e os seres que nela habitam aparecem enquanto um ponto nodal desse coletivo: no próprio vocábulo *Kanhgág* que significa “gente do mato”, nas marcas (metades) presentes nos animais e nas plantas, na etapa principal da formação do *kujà* neófito, nos espíritos animais e vegetais que cedem seus poderes e saberes aos *kujà*, no remédio do mato que gera o

bem-estar aos humanos, nos ensinamentos dos cantos e das danças dos “bichinhos” (o lagarto *kamě* e o mico *kanhru*) para a realização do Ritual do *Kiki* e nas narrativas mitológicas (macaco esperto e tigre tolo, dois sóis e origem da lua). Em resumo, o poder advém da floresta, atravessando a vida de todos não-humanos nesse território, expandindo-se em direção ao espaço limpo e à casa dos Kaingang, poder esse ordenado pelos *jagrě* e domesticados pelo *kujà*. (ROSA, 2014, p. 118-19).

Essa relação com a mata, seja para a coleta dos materiais para o artesanato ou demais relações xamânicas, fica comprometida/fragilizada a partir da apropriação de terras para projetos desenvolvimentistas, para plantações de lavouras de monoculturas e pecuária, que devastam a mata e as relações cosmo-ontológicas entre humanos e extra-humanos. Angelica Domingos Ninhpryg (2016, p. 26) afirma que as relações Kaingang com a mata, desde “a coleta do cipó ou taquara”, “o seu preparo”, “início de trança” e “confeção do artesanato”, são relações espirituais que dão sentido à vida e à existência. Para ela, “isso se difere da forma mecânica com que na sociedade envolvente” está alienada e produz. Essa compreensão é também corroborada por Davi Kopenawa (2015, p. 441), no contexto Yanomami, quando denuncia que os brancos “não têm mais amizade pela floresta” e pelos seres que nela habitam, “o que querem mesmo é derrubá-la, para engordar seu gado e arrancar tudo o que podem do seu chão”.

A cosmologia é a forma como cada coletivo experiência o cosmos, a cultura, as relações entre si e as percepções do mundo (BAPTISTA DA SILVA, 2011). Para Ana Elisa Freitas (2005, p. 338), as “concepções, práticas e relações ecológicas, cosmológicas, sociopolíticas e econômicas” podem ser visualizadas na relação dos Kaingang com a *Mrūr Jykre* (a cultura do cipó), associada à *vãn* (taquara), que são utilizados para produzirem objetos e a si mesmos. O cipó e a taquara compõem a “base territorial” e “o conjunto de espaços percorridos nos circuitos de manejo/coleta, fabricação e comercialização artesanal”. São, portanto, percursos e redes de comunicação que ultrapassam o que ocidentalmente se denomina como espaço geográfico.

Na TI de Mangueirinha, a *vãn* está cada vez mais longe das residências, em razão do aumento das lavouras de soja nesse território. Em uma das idas a campo, quando a primeira autora deste artigo acompanhou a colheita da taquara, as mulheres Kaingang apontaram para um conjunto de cuidados necessários nessa

relação: o corte deveria ser feito no período da lua minguante a fim de evitar o carunchamento³ da *vãn* que será transformada em artesanato; o clima também deveria ser ameno, pois o calor excessivo atraía as cobras das quais elas têm medo. Ao adentrarem à mata, a escolha das taquaras foi minuciosa. Durante a colheita, as mulheres conversavam entre si apenas em língua Kaingang. Observamos que a relação delas com a taquara é de alteridade e de diálogo. Uma das mulheres artesãs levou sua filha de nove anos consigo, a qual ficou ao lado da pesquisadora/*fõg* o tempo todo, ensinando onde era o melhor lugar para cortar a taquara e dizendo que estava com medo de onça – diálogos que se deram em português. No entanto, quando ela se comunicava com a mãe e a tia, era sempre em Kaingang.

Nessa relação das mulheres Kaingang com as taquaras não se opera a separação dicotômica que marca as oposições binárias entre natureza e cultura, humanos e não humanos, sujeito e objeto, entre outras “sociocosmologias euro referenciadas” (BAPTISTA DA SILVA, 2013, p. 47). As observações cuidadosas sobre o período adequado para a coleta da *vãn* podem ser associadas ao zelo com o corpo Kaingang, como explicita Damiana Jaenisch:

[...] assim como um corpo adoece se estiver fraco, se a ele não forem dados os devidos cuidados, prescrições e restrições, também os objetos, se não fabricados segundo prescrevem os Kaingang (observando a lua na coleta, o tempo de descanso das fibras...) também estes terão seu período de vida diminuído. E, detrimento da beleza, a força e durabilidade são aos seus corpos e aos objetos. Mais que belos, os corpos e objetos precisam ser bons. (JAENISCH, 2010, p. 85).

Diante disso, a relação corpo e território pode ser aprendida ao seguir as mulheres na colheita das *vãns*, em que elas conversavam animadamente entre si e estabeleceram uma seleção cuidadosa das taquaras, considerando seu tamanho, grossura, cor, entre outros elementos não conhecidos por nós. As *vãns* foram cortadas e colocadas cuidadosamente ao lado da estrada.

Em uma das ocasiões de colheita, quando já havia um conjunto delas colhidas, ouvimos ao longe uma máquina agrícola, que ao se aproximar, passou por cima de algumas delas. O senhor que dirigia a máquina agrícola se voltou para

³ Ataque que ocorre pelo inseto *Dinoderus minutus*, coleóptero da família Bostrichidae, (Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/256862/1/Silva_RodolfoGomesda_M.pdf. Acesso em: 5 abr. 2020).

as mulheres e falou: “*Passei sobre as taquaras de vocês? Depois eu venho colher taquara para vocês*” (Paulo, 2018).

Nessa ação, observa-se um embate cosmo-ontológico, onde, de um lado está a relação das mulheres Kaingang com a mata e as *vãns* e, de outro, o avanço do agronegócio na terra indígena, a partir do plantio da monocultura de soja. A máquina agrícola é o símbolo do avanço dos monocultivos sobre a mata, situação demonstrada pela figura 1.

Figura 1 – O manejo das taquaras e o avanço da máquina agrícola



Fonte: Arquivo da primeira autora (2019).

Seguindo as mulheres em suas caminhadas para a coleta das taquaras é que podemos ver suas conexões com a mata e também os efeitos das mudanças ambientais na Terra Indígena. A mata é onde seus corpos se constroem e transformam-se, é o lugar das relações entre as alteridades que compõem o cosmos.

Entre as inúmeras violências que os Kaingang enfrentam na região, uma delas é a estigmatização de que *não trabalham*, que *são preguiçosos*. Sobre essa questão, a artesã Raquel Eufrásio⁴ conta que em um dos momentos em que vendia artesanato, uma pessoa se dirigiu para ela e lhe disse: *vai trabalhar*, ao que ela responde: “*Mas nós estamos trabalhando, o artesanato é nosso trabalho*” (Raquel Eufrasio, 2018).

⁴ A identificação dos nomes das mulheres Kaingang foi autorizado por elas.

Angelica Domingos Ninhpryg (2016, p. 24) enuncia que o modo de vida Kaingang se diferencia da concepção ocidental centrada no trabalho: “não que para os indígenas o trabalho não tenha sentido, mas são valores diferentes dos impostos pela sociedade capitalista, que compra a força de trabalho e a energia dos trabalhadores”.

As imposições da perspectiva ocidental e da violência sobre os corpos Kaingang também foi explicitada pela artesã Regina Ganhkag Pinheiro, a qual contou que em uma de suas idas para uma cidade vizinha, há aproximadamente nove anos, quando estava grávida e tinha um filho pequeno consigo, foi abordada por uma agente da prefeitura, que determinou que ela saísse da cidade e desejou, verbalmente, que o filho dela morresse. Hoje a mãe associa essa violência com o quadro de baixo desenvolvimento escolar do filho que a acompanhava e presenciou a violência: “*Acredito que foi por causa disso, nenhum outro filho meu é assim como este*” (Regina Ganhkag Pinheiro, 2019).

Esse relato denota a violência contra a mãe e o filho. A expulsão da cidade, sofrida por Regina, demonstra como o processo de branqueamento da região, enquanto um projeto de Estado de meados do século XX segue violando os direitos de existências dos povos indígenas.

A territorialidade Kaingang é permeada pela mobilidade, pelo transitar e pelo movimento (MARÉCHAL, 2015). As suas diferentes “eco-lógicas” demonstram como eles desenvolvem estratégias em cada território, onde seus saberes e fazeres são desenvolvidos e aprimorados conforme a dinâmica de cada ecossistemas, sendo que a organização sociopolítica media as relações (FREITAS, 2005). Nessa direção, esses territórios se constituem como espaços de (r)existência, de enfrentamento de violências e luta por direitos.

3 O SABER-FAZER ARTESANAL KAINGANG

O artesanato é o primeiro trabalho do índio, o índio morre, mas a cultura não. (Delair Barbosa, 2018).

A fala de Delair Barbosa é fundamental para a compreensão do artesanato na vida dessas mulheres e de suas comunidades. Neste saber-fazer não há separação entre humano e extra-humanos. Ele possibilita ir além da visão de mundo ocidental

e eurocêntrica, que considera como arte e cultura apenas o patrimônio material e imaterial produzido e edificado pelo contexto colonial, centrado no Estado-nação, em que é desconsiderada a diversidade cultural e social de experiências que abarcam saberes, práticas e ideias de outros povos (FAGUNDES; FARIAS, 2011).

A dinamicidade da/o arte/artesanato dos povos indígenas envolve seus territórios marcados pelo sentido de pertença e de composição do ser. Nesse contexto, a arte não se constitui como uma especialização, e não há uma desconexão entre seu fazer e as preocupações de vida do grupo (LAGROU, 2010). A partir dela, estabelecem-se resistências que se opõem ao ideário homogeneizador do etnocentrismo. Conforme Els Lagrou (2010, p. 19), as artes indígenas envolvem processos “de construção de mundos”, onde observamos nos artefatos produzidos, uma concreta relação com o território. Assim, a/o arte/artesanato Kaingang está engendradora/engendrado nos processos de coexistir coletivamente desse povo. Ela não só tem valor estético, conforme lhe atribui a sociedade ocidental, mas tem sentido cosmo-ontológico.

Conforme Sérgio Baptista da Silva (2013, p. 48), as “manifestações estéticas” da/do arte/artesanato indígena são sistemas de explicação da sociedade sobre “si própria e o mundo que a rodeia”. Cleméntine Maréchal (2015, p. 61) refere que, para os Kaingang, o artesanato é decorrente de uma relação, na qual ocorrem “trocas de sementes, ervas e cipós entre parentes, que resultam dos encontros, é algo muito comum entre os kanhgãg, é necessário para a potencialização de corpos saudáveis e fortes”.

Lucia Velthen (2012, p. 402), em contexto de pesquisa que aborda a cultura material do sistema agrícola, com ênfase nos artefatos para o processamento da mandioca brava, empregados pelos Baré das comunidades do médio rio Negro, aponta que “um objeto produzido em uma aldeia indígena deriva de atos tecnológicos de fabricação”. É desse modo que também pode ser compreendido o processo de criação do artesanato pelas mulheres Kaingang, quando realizam a coleta, o corte, o destalar⁵, a pintura e a confecção a partir da *vãn*. Isso requer conhecimento que, também, vai compondo as pessoas. A confecção do artesanato é um espaço de transmissão de saberes Kaingang feito pelas/os mais velhas/os para as/os mais jovens. A figura 2 mostra mulheres Kaingang destalando a *vãn*.

⁵ Destalar ou estalar a *vãn* é desfolhar para abstrair as tiras e formar os cestos.

Figura 2 – Destalando a *vãn* para a criação de cestos, fruteiras, peneiras e balaios e tuias



Fonte: Arquivo da primeira autora (2019).

O Edital 15/2020, nos termos da Lei Aldir Blanc, dispôs sobre o Chamamento Público para premiação de artistas que contribuíram com o desenvolvimento artístico ou cultural de Chopinzinho/PR, incluindo-se as comunidades indígenas do município e que tiveram comprometimento de renda advinda do artesanato devido a pandemia do Covid-19, quando ambas as etnias foram selecionadas com suas propostas. O edital pode ser encontrado no site da prefeitura municipal através do link: <http://www.chopinzinho.pr.gov.br/portal/licitacoes/1611595843.pdf>.

Isso implica reconhecer que a transmissão do conhecimento é fundamental neste processo de (r)existência, em que a produção do corpo da pessoa ocorre através da participação nas atividades de interação com seu coletivo, pelas práticas de compartilhamento de “valores, saberes e identidades coletivas” (TASSINARI, 2015, p. 169). Sobre esse aspecto, Damiana Bregalda Jaenisch aponta que,

Os objetos e imagens que os Kaingang passaram a acionar mobilizavam noções diversas acerca da constituição do cosmo, da pessoa e das possibilidades

de comunicação entre os seres. A partir disso, o trabalho alarga seu foco, buscando dar conta de ver os objetos de arte kaingang enquanto formas materializadas de relações entre humanos e não humanos que habitam o cosmos deste coletivo, enfatizando os atributos de intencionalidade e agência destes objetos sobre os Kaingang, especialmente sobre seus corpos e sua contribuição na constituição da pessoa. (JAENISCH, 2010, p. 29).

As vendas do artesanato ocorrem associadas com a comercialização e com a troca de alimentos e plantas colhidas na TI, como o pinhão (colhido nas araucárias) e o chá de marcela⁶. Com relação ao pinhão, o Cacique João Santos Luiz Carneiro contou sobre a *guerra* que tiveram que fazer para *defender um pedaço de mato* de araucária, onde há uma fonte de água e sobre a qual avança o desmatamento e o cultivo de soja. Falou também de como o clima aqueceu em consequência das monoculturas e como isso provocou a diminuição do pinhão na TI de Mangueirinha. Além disso, salientou que o replantio das araucárias é bem difícil pela quantidade de formigas que não permitem a propagação dessas árvores. Nessa ocasião, Dona Romacilda Carneiro- Cida como gosta de ser chamada, expressa: “*Nós já tivemos a maior área de araucária e não podemos mais nos orgulhar disso*” (Romacilda Carneiro, 2020).

Essas falas apontam para alguns dos efeitos das mudanças socioambientais que ali ocorrem e para o reconhecimento que os Kaingang têm pela mata, que é o lugar de relação, de busca de alimentos, de remédios e de onde retiram suas *vãns* para o artesanato. Assim, há as *vãns* e as araucárias de um lado e o desmatamento e o avanço das monoculturas de soja, de outro – nesse confronto operam cosmologias distintas.

Nas palavras de Delair Barbosa, quando questionada sobre as mudanças que observa desde o período em que aprendeu a fazer artesanato (com oito anos de idade) até a atualidade, afirma que:

Existiam mais pessoas fazendo artesanato. Atualmente, por causa do trabalho assalariado e da perda da cultura, diminui o número de indígenas fazendo e vivendo só do artesanato. Eu mesma já trabalhei em frigorífico e

⁶ A macela ou marcela (*Achyrocline satureioides*) é uma erva da flora brasileira, também conhecida por *macela-do-campo*, *macelinha*, *macela de travesseiro*, *carrapichinho-de-agulha*, *camomila nacional* etc. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Achyrocline_satureioides. Acesso em: 9 abr. 2020.

hoje não consigo nem buscar as taquaras porque este trabalho me prejudicou. (Delair Barbosa, 2018).

Essa fala, associada com aquela que consta no início desta seção, nos leva a pensar sobre o motivo de, hoje, as mulheres estarem muito mais envolvidas na confecção do artesanato, e os homens, bem menos. Observamos que os homens acabam trabalhando mais nas atividades industriais da região, com trabalho assalariado, enquanto que as mulheres estão mais envolvidas com o trabalho nas suas comunidades e com os seus *parentes*.

No destalar e entrelaçar das *vãns* e dos *Jykre* (cipós), são ouvidas as vozes Kaingang enquanto uma episteme, carregadas de significados e conhecimentos, através dos grafismos repletos de ancestralidade (OLIVEIRA, 1996). Esses saberes são transmitidos pela oralidade e transcritos pelas mãos que tecem. Assim, a pessoa Kaingang pode ser compreendida como “habilitada a tecer determinadas relações para além de fibras de cipós e modelagem de argila, mas com territórios e seres não humanos com quem cotidianamente convivem” (JAENISCH, 2010, p. 156).

As formas de comunicação, que estão impressas nos grafismos dos artesanatos, são marcadas pelo dualismo Kaingang das metades *Kamé* e *Kainru*, que se encontram nos rituais, nas pinturas corporais, no sistema linguístico, em espaços e em posições que compõem a sua cosmologia. Conforme Sérgio Baptista da Silva (2001), os grafismos *Kong-gãr* constituem as marcas *ra* (redondo) ou *ror* (fechado) ou *téi* (compridos/abertos), que identificam as metades *Kamé* e *Kainru-Kré*. Essas definições são fundamentais, “[...] uma vez que a cada uma delas está amalgamado um conjunto de outras palavras-noções que, junto com o *téi* e *ror* formam estas duas categorias contrastantes, opositoras e complementares” (BAPTISTA DA SILVA, 2001, p. 173). Os grafismos e a dualidade cosmológica, além de atribuírem lugar e pertencimentos aos corpos e objetos, que anseiam por estar e se localizar em um espaço, também concedem sentido à existência através da relação com as patrimetades⁷, indicando, dentre outras conexões, a condição matrimonial da pessoa Kaingang (JAENISCH, 2010).

⁷ A metade clânica é herdada do pai Kaingang pelas/os filhas/os. “A família, compreendida enquanto uma família extensa é o modelo ideológico da sociabilidade kaingang. Ela está centrada no poder paterno, cujo pertencimento do homem às marcas *kamë* ou *kajru* é herdado por seus filhos e filhas” (JAENISCH, 2011, p. 50).

Ao abordar os grafismos dos objetos, Damiana Jaenisch (2010) relata que são as mulheres, geralmente, quem os produzem, englobando a marca trazida pelo marido, e a sua marca estaria no centro. Esses elementos permitem compreender que a marca do homem/pai não exclui a metade a que pertence a mulher/mãe. Dessa forma, “tanto na produção de pessoas quanto de objetos, a marca da mulher casada se faz presente” (JAENISCH, 2010, p. 89), marcas de beleza e perfeição expressas nas formas geométricas dos trançados e a combinação das cores usadas para tingir.

Confeccionar o artesanato remete às memórias da infância, como para Antoninha Eufrazio Forte Nascimento, para quem esse saber-fazer reporta ao tempo em que vivia com sua mãe e seus irmãos. Foi a mãe que ensinou a fazer o artesanato. A comercialização ocorria em períodos festivos ocidentais, como o Natal e a Páscoa, que “potencializam a mobilidade das pessoas Kaingang pelos espaços” das cidades e, assim, “visibilizam a inserção destes objetos em diferentes mundos, interferindo em suas trajetórias” (JAENISCH, 2010, p. 58). Philippe Descola (2016, p. 9) pontua que para compreender e descrever como cada território e seu coletivo compreende o que é natureza e o que é cultura, “é necessário ir ao encontro das pessoas e observar seus costumes, suas formas de fazer e dizer”. Em vista disso, é necessário entender que o saber-fazer desses “[...] objetos de arte recebem o estatuto semelhante ao de pessoa, pois são providos de intencionalidades e contribuem para a constituição de pessoas humanas” (JAENISCH, 2010, p. 26). Na figura 3, uma mulher adulta e uma criança – para quem o saber-fazer é ensinado – estão trançando seus cestos ao mesmo tempo em que se constituem como pessoas Kaingang.

Figura 3 – Mãos que tecem o saber desde a infância



Fonte: Arquivo da primeira autora (2019).

A confecção do artesanato, desde a coleta na mata dos materiais até a comercialização ou a troca, constrói os corpos e as relações dos Kaingang com os extra-humanos. É um ato de “[...] predação de propriedades imateriais ao se estabelecer relações com alteridades não humanas, visando à proteção, fortalecimento, composição e fabricação dos corpos Kaingang” (BAPTISTA DA SILVA, 2014, p. 76). No destalar da *vãn*, quando aprendem e ensinam este saber-fazer ou quando angariam espaços de existência de seus corpos e dos objetos produzidos, estão estabelecendo relações de alteridade e se constituindo enquanto pessoas.

Como assinalam Débora Danowski e Eduardo Viveiros de Castro (2014, p. 158-159), frente aos efeitos catastróficos do capitalismo e seu “progresso”, o “devenir indígena”, com suas tecnologias e “agenciamentos sincréticos de alta intensidade” pode nos ensinar melhores formas de cuidar do espaço coletivo. Nesse sentido, os objetos de arte/artesanato Kaingang agenciam relações cotidianas, movem-se e se mobilizam cosmologicamente.

4 MULHERES KAINGANG E SUAS (R)EXISTÊNCIAS

O conhecimento das mulheres Kaingang sobre a floresta é um conhecimento cinético, ligado ao modo de se mover, comunicando por suas vistas, sons e cheiros. Assim como Anna Tsing (2019) observou entre os coletores de cogumelos

matsutake, o coletar a *vãn* revela sensibilidades culturalmente ricas para a compreensão da vida da mata e dos seres que a habitam. É, portanto, uma forma de conhecimento em que as *vãns* e os demais entes da floresta não são concebidos como objetos, mas como sujeitos de interação, em que as mulheres estão atentas a essas linhas de vida.

A TI de Mangueirinha é cortada pela rodovia e à beira dessa estrada as mulheres Kaingang vendem seu artesanato. De acordo com Antoninha Eufrasio Forte Nascimento:

Prefiro trabalhar com artesanato, trabalho para mim mesma, é minha empresa. Meu marido já falou para irmos trabalhar na cidade, ele é índio misturado, eu falei para ele que não devemos enriquecer os donos de empresas. Hoje eu vendo dois balaios, amanhã nenhum, mas depois vendo mais dois ou três e fico com meu povo e minha família. (Antoninha Eufrasio Forte Nascimento, 2018).

A partir dessa fala, ela expressa os processos de resistência do povo Kaingang e, fundamentalmente, das mulheres. Outra narrativa que enfatiza esses aspectos é a de Romacilda Carneiro, que nos contou que se sente fora de sua verdadeira vida, porque hoje não consegue fazer o artesanato e cuidar de sua horta em razão de suas atribuições de liderança e que isso a deixa *doente*, e que para ficar bem, precisa voltar a sua vida *normal*. Ela relata as muitas atividades que exerce enquanto liderança e evidencia as reivindicações do coletivo Kaingang pelo reconhecimento de seus saberes ancestrais, de seus modos de vida, e a luta pela terra/território.

Para as mulheres Kaingang, o artesanato é um meio de (r)existência, por meio da relação com a mata e com os extra-humanos. No território, onde esta etnografia foi realizada, mesmo que a *vãn* ainda seja mais abundante que em outras regiões do Paraná, essas mulheres tem observado e denunciado os riscos do desmatamento dessas plantas que são fundamentais para manutenção de seu saber-fazer. Antoninha Eufrasio Forte Nascimento expressa essa preocupação do seguinte modo: *“O material está escasso por causa do desmatamento. Os próprios índios deveriam preservar a natureza que foi dada para cuidarem e alguns estão copiando o branco”* (Antoninha Eufrasio Forte Nascimento, 2018).

Romacilda Carneiro conta que os *parentes* de outras regiões, como do Norte do Paraná, onde a *vãn* é muito escassa, buscaram-na em Mangueirinha. Além do desmatamento, as mulheres Kaingang denunciam o controle de administrações

públicas municipais da região, que impedem que elas ocupem os espaços urbanos para venda do artesanato. Elas encaminharam, com o auxílio da coordenação do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) do município de Chopinzinho⁸, uma denúncia formal ao Ministério Público Federal (MPF). No documento elaborado constava a reivindicação pela permissão da circulação das(os) artesãs(os), juntamente com suas(seus) filhas(os), no espaço urbano. Na construção coletiva desse documento, elas salientaram que a sua produção não é *lixo*, denunciando as falas de funcionários públicos que haviam dito que os indígenas deixam lixo na cidade. As(os) artesãs(os) solicitavam, além do espaço da feira oferecido pela administração pública de um município, de poderem transitar pela cidade e, ainda, requisitaram uma reunião com a presença do prefeito do município denunciado. Até o presente momento não houve desdobramentos desse encaminhamento em razão da pandemia Covid-19.

Percebe-se que as demandas elencadas pelas mulheres artesãs e a produção do documento ao MPF se constituem como uma das formas de luta Kaingang. Como pontua Angelica Ninhpryg (2016, p. 34), “[...] as dinâmicas, as reivindicações e as ressignificações, sempre por meio da resistência”, vêm abrangendo territórios para além daqueles demarcados.

As mulheres Kaingang enunciam outras maneiras que a política pode ser feita, sendo múltiplas as suas formas de luta pela terra/território. Estas podem ser visualizadas pela busca de material para o artesanato em outros lugares que não somente a comunidade local e, também, pela comercialização em espaços públicos das cidades. Essas relações demonstram que, para os Kaingang, os territórios de vida se distinguem dos ocidentais – que se pautam na propriedade privada da terra.

As lutas também estão permeadas pela união dessas mulheres para o controle da queimada que ocorreu no taquaral. No período de estiagem, tiveram

⁸ O território indígena de Mangueirinha que está “sob jurisdição da Coordenação Regional (CR Interior Sul), com sede em Chapecó, SC, e da Coordenação Técnica Local (CTL Laranjeiras do Sul), ambas da Funai”, conta com seis comunidades: Passo Liso, Mato Branco, Paiol Queimado, Água Santa, Palmeirinha do Iguazu e Aldeia Sede. Espaços geográficos assim denominados, onde se encontram as escolas, os postos de saúde, as igrejas, o posto da Funai (ROSA; FREITAS, 2019, p. 21). As mulheres Kaingang, que são as interlocutoras desta pesquisa, habitam a comunidade indígena Passo Liso, no município de Chopinzinho, desmembrado do município de Mangueirinha.

diferentes picos de incêndio na região, sendo um desses em uma plantação de *vãns*, quando elas se uniram para combater o fogo e chamaram a comunidade para apoiá-las. Entendemos que a sua luta é contra o modelo único de mundo fomentado pela lógica ocidental e moderna, afirmando a existência de muitos mundos. Por outro lado, ocorre a criminalização e a perseguição de seus saberes e de seus conhecimentos enquanto forma de controle sobre seus corpos. Elas resistem e (r)existem a essas políticas homogeneizadoras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mulheres Kaingang, através de suas mãos, tecem a arte e o conhecimento que ecoam (r)existências. Seus saberes são referências das epistemes indígenas. Elas resistem ao intento modernizador de sobreposição hierárquica e à concepção homogeneizante de unificar o país. Sua história habita na diversidade, na diferença que reside no pressuposto ameríndio que é seu “princípio filosófico e estético” (FAGUNDES; FARIAS, 2011, p. 6).

Neste diálogo com as mulheres indígenas Kaingang, buscamos ouvir suas vozes e compreender suas relações cosmo-ontológicas com humanos e extra-humanos. O artesanato é constitutivo do modo de viver e construir-se Kaingang, é uma ciência inscrita nos grafismos e na oralidade.

A análise sobre essas dinâmicas pode permitir pensar mudanças nas relações hierarquizantes que classificaram os conhecimentos e os modos de vida indígenas como menos importantes que aqueles dos coletivos descendentes de europeus que ocuparam a região. As interlocutoras Kaingang, demonstram a dinamicidade desse saber-fazer e agenciam, também, a interconexão de saberes acadêmicos e indígenas.

REFERÊNCIAS

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

BAPTISTA DA SILVA, Sergio. Cosmo-ontológica Mbya-Guarani: discutindo o estatuto de “objetos” e “recursos naturais”. *Revista de Arqueologia*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 42-54, 2013.

BAPTISTA DA SILVA, Sergio. Cosmologias e ontologias ameríndias do sul do Brasil. Algumas reflexões sobre o papel das ciências sociais face ao Estado. *Revista Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 182-92, 2011.

BAPTISTA DA SILVA, Sergio. *Etnoarqueologia dos Grafismos Kaingang: um modelo para a compreensão das sociedades Proto-Jê Meridionais*. 2001. Tese (Doutorado em Antropologia Social)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2001.

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

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

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

ESCOBAR, Arturo. Territórios de diferença: a ontologia política dos direitos do território. *Climacom Cultura Científica – Pesquisa, Jornalismo e Arte*, [s.l.], v. 2, p. 1-19, 2017.

FAGUNDES, Luiz Fernando Caldas; FARIAS, João Mauricio (Org.). *Objetos-Sujeitos: a arte Kaingang como materialização de relações*. Porto Alegre: FUNAI / Ed. Deriva, 2011.

FREITAS, Ana Elisa de Castro; HARDES, Eduardo. O ofício antropológico (re)visitado: O encontro etnográfico frente às experiências colaborativas. In: RAMOS, José Luis R.; MARTÍNEZ, Janeth M. (Coord.). *Enseñar y aprender a investigar – experiencias variadas em América*. Ciudad de México: Eumed.net, 2018. p. 44-62.

FREITAS, Ana Elisa de Castro. *Garra de jaguar, botão de camisa, cartucho de bala: um olhar sobre arte, poder, prestígio e xamanismo na cultura material Kaingang*. *Mediações*, Londrina, v. 19, n. 2, p. 62-83, 2014.

FREITAS, Ana Elisa de Castro. *Mrūr Jykre – a cultura do cipó: territorialidades Kaingang na margem leste do Lago Guaíba*, Porto Alegre, RS. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.

JAENISCH, Damiana Bregalda. *Objetos-Sujeitos: a arte Kaingang como materialização de relações*. In: FAGUNDES, Luiz Fernando Caldas; FARIAS, João Maurício (Org.). *Objetos-Sujeitos: a arte Kaingang como materialização de relações*. Porto Alegre: FUNAI/CR / Ed. Deriva; Passo Fundo/CTL, 2011. p. 41-55.

JAENISCH, Damiana Bregalda. *A arte Kaingang da produção de objetos, corpos e pessoas* – imagens de relações nos territórios das Bacias do Lago Guaíba e Rio dos Sinos. 2010. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

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

LAGROU, Els. *Arte ou artefato? Agência e significado nas artes indígenas. Proa - Revista de Antropologia e Arte*, Campinas, v. 1, n. 2, p. 1-26, 2010.

MARÉCHAL, Cleméntine Ismarie. *Eu luto desde que me conheço por gente. Territorialidades e cosmopolítica Kanhgág enfrentando o poder colonial no sul do Brasil*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

NINHPRYG, Angelica Domingos. *O bem viver Kaingang: perspectivas de um modo de vida para construção de políticas sociais com os coletivos indígenas*. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. Revista de antropologia*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 12-37, 1996.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CHOPINZINHO. *Edital de Chamamento 15/2020*. Chopinzinho, 2020. Disponível em: <http://www.chopinzinho.pr.gov.br/portal/licitacoes/1611595843.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

ROSA, Claudia Maria Mello; FREITAS, Joberto Veloso (Coord.). *Inventário Florestal Nacional: principais resultados* – Terra Indígena Mangueirinha. Serviço Florestal Brasileiro. Brasília-DF: MAPA, 2019.

ROSA, Douglas Jacinto; FREITAS, Ana Elisa de Castro. *O “Bem Viver” Kaingang e seus desafios. O exercício do direito de petição e sua aplicação no processo de reconhecimento territorial*. In: FREITAS, Ana Elisa de Castro (Org.). *Intelectuais indígenas e a construção da universidade pluriétnica no Brasil*. Povos indígenas e os novos contornos do Programa de Educação Territorial/Conexões de Saberes. Rio de Janeiro: E-papers, 2015. p. 251-72.

ROSA, Rogério Reus Gonçalves. *O xamanismo Kaingang, o poder e a floresta: uma análise da relação do Kujà (xamãs) com seus jagrê e santos do panteão do catolicismo popular*. In: FLECK, Eliane Cristina Deckmann (Org.). *Religiões e religiosidades no Rio Grande do Sul: manifestações da religiosidade indígena*. São Paulo: ANPUH, 2014. p. 97-128.

TASSINARI, Antonella. Produzindo corpos ativos: a aprendizagem de crianças indígenas e agricultores através da participação nas atividades produtivas familiares. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, n. 44, p. 141-72, 2015.

TSING, Anna Lowenhaupt. *Viver nas ruínas*: paisagens multiespécies no antropoceno. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

VELTHEM, Lucia Hussak Van. Cestos, peneiras e outras coisas: a expressão material do sistema agrícola no Rio Negro. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 55 n. 1, p. 401-38, 2012.

VERGUEIRO, Davi; MELLO, Roseli Loureiro de; PIRES, Márcio de Oliveira. Impacto do cultivo da soja transgênica nas Terras Indígenas/Tis da região Norte do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. In: FREITAS, Ana Elisa de Castro (Org.). *Intelectuais Indígenas e a Construção da universidade Pluriétnica no Brasil* – povos indígenas e os Novos Contornos do Programa de Educação Territorial/Conexões de Saberes. Rio de Janeiro: E-papers, p. 237-50, 2015.

Sobre as autoras:

Eliana Piaia: Mestranda em Desenvolvimento Regional pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Especialista em Psicopedagogia Institucional, Especialista em Direito e Políticas Públicas e Graduada em Serviço Social pela Fundação de Ensino Superior de Manguieirinha (FESMAN). Realiza Perícia Socioeconômica para Justiça Federal. **E-mail:** piaiaeliana@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-1699-038X>

Joseane Carine Wedig: Doutora em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Realizou doutorado-sanduíche na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), Paris. Mestre em Desenvolvimento Rural pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Pelotas. Professora de Sociologia do Departamento de Ciências Humanas e do Mestrado em Desenvolvimento Regional (PPGDR) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Líder do Grupo de Pesquisa: Gênero, Juventude e Cartografias da Diferença (PPGDR / UTFPR). **E-mail:** josiwedig@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-4569-6956>

Recebido em: 25/01/2021

Aprovado para publicação em: 24/05/2021

Estudantes Tikuna em Manaus: entre o protagonismo na escola indígena e o silenciamento de identidades na escola não-indígena

Tikuna students in Manaus: between protagonism in the indigenous school and the silence of identities in the non-indigenous school

Jucinôra Venâncio de Souza Araújo¹

Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel¹

Altaci Corrêa Rubim²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v21i45.766>

Resumo: O artigo resulta de uma análise qualitativa realizada a partir de pesquisa de campo na escola diferenciada do povo Tikuna, da Comunidade Wotchimaücü, localizada na periferia de Manaus. Objetivou-se analisar as repercussões das práticas educativas diferenciadas no processo de afirmação/ressignificação da identidade étnica de seus estudantes junto à sociedade circundante, especialmente nas escolas não-indígenas em que efetivam sua escolarização, a fim de compreender como se dão tais processos e o papel das escolas formais nesse construto. O aporte teórico metodológico utilizado foi a pesquisa qualitativa ancorada na metodologia hermenêutica, utilizando a observação direta e entrevistas semiestruturadas. Os resultados do estudo apontam que as práticas educativas diferenciadas têm contribuído, mesmo com limitações, no processo de conhecimento dos saberes tradicionais da cultura do povo Tikuna e na ressignificação da identidade étnica de seus estudantes no contexto cidadão. Estes apresentam posicionamentos divergentes em relação à questão da afirmação de sua identidade étnica nas escolas não-indígenas em que estudam. Alguns afirmam sua identidade étnica, outros a silenciam, numa estratégia de invisibilidade sociocultural frente ao cenário de preconceitos e discriminações. O estudo também evidenciou que as escolas formais ainda não concretizam práticas interculturais eficientes para a promoção da alteridade, do respeito às diferenças, e valorização das culturas subalternizadas do contexto amazônico, contribuindo para um processo de invisibilidade sociocultural e

¹ Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Amazonas, Brasil.

² Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil.

silenciamento de identidades étnicas de seus estudantes Tikuna. Entretanto, tais estudantes buscam na escola diferenciada indígena a resistência e a resiliência para o bem viver na cidade.

Palavras-chave: escola diferenciada; estudantes Tikuna; Wotchimaüçü; identidade; Manaus.

Abstract: The article results from a qualitative analysis carried out based on field research in the differentiated school of the Tikuna people, from the Wotchimaüçü Community, located on the outskirts of Manaus. The objective of this study was to analyze the repercussions of differentiated educational practices in the process of affirming / re-signifying the ethnic identity of their students in the surrounding society, especially in the formal schools where they carry out their schooling, in order to understand how these processes occur and the role of children. formal schools in that construct. The theoretical methodological input used was qualitative research anchored in phenomenology and hermeneutics, using direct observation and semi-structured interviews. The results of the study show that different educational practices have contributed, even with many difficulties, in the process of knowledge of the traditional knowledge of the culture of the Tikuna people and in the resignification of the ethnic identity of their students in the city context. These present divergent positions regarding the issue of affirming their ethnic identity in the formal schools in which they study. Some affirm their ethnic identity, others silence it, in a strategy of socio-cultural invisibility in the face of prejudice and discrimination. The study also showed that formal schools do not yet implement efficient intercultural practices for promoting alterity, respecting differences, and valuing subordinated cultures in the Amazon context, contributing to a process of socio-cultural invisibility and silencing the identities of their Tikuna students. However, such students look to the differentiated indigenous school for resistance and resilience for good living in the city.

Keywords: differentiated school; Tikuna students; Wotchimaüçü; identity; Manaus.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte de uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Amazonas. Focaliza um grupo do povo indígena Tikuna residente no perímetro urbano de Manaus, buscando analisar os processos de afirmação/ressignificação da identidade étnica de estudantes Tikuna na cidade a partir das interlocuções entre dois espaços educativos por eles frequentados: um de educação diferenciada com base na cultura Tikuna; e outro de educação formal ministrada nas escolas não-indígenas (ARAÚJO, 2015).

A expressão “povos indígenas” é relativamente nova. Surgiu na década de 1970, durante as primeiras lutas do movimento dos índios americanos (AIM) e da Irmandade dos Índios Canadenses. Trata-se de uma expressão que internacionaliza as experiências, as questões e as lutas de alguns povos do mundo colonizado (SMITH, 2018, p. 18).

Segundo o Censo Demográfico realizado em 2010, os povos indígenas do Brasil somam um total de 817.963 indivíduos. Desse quantitativo, 502.783 vivem na zona rural e 315.180 vivem nas zonas urbanas. O Amazonas é evidenciado com significativos 55% do total de habitantes e Manaus registra a presença de 3.837 indígenas na cidade de Manaus. Porém, após uma década esse quantitativo aumentou significativamente. Segundo a Pastoral Indigenista da Arquidiocese de Manaus, em 2020 existem na cidade 35 mil indígenas, oriundos do interior do estado, de outras regiões do Brasil e de outros países. Estes constituem 45 diferentes povos, organizados em 54 comunidades, ocupações e assentamentos e falantes de pelo menos 15 línguas indígenas. Ao migrar para a cidade em busca de melhores condições de subsistência, de saúde e educação escolar, esses povos elaboram o que Almeida (2006) denomina processos de “territorialidades específicas”, pois implica contextos peculiares de vida em contexto urbano.

Neste sentido, é evidente a crescente presença de indígenas nas metrópoles brasileiras. Fatores relacionados ao território e à busca do bem viver estão relacionados a esse fenômeno. Contribuem decisivamente para esse deslocamento os frequentes conflitos com grileiros e mineradoras, a precarização dos serviços de saúde e da educação escolar nas aldeias. Em seu estudo sobre esses povos, Tassinari (2001) denuncia a omissão do poder público quanto à presença da escola nas aldeias indígenas, buscando evidenciar sua relevância enquanto espaço de fronteira e troca de conhecimentos.

A educação desses povos, antes processada de forma oral e prática através de gerações, na atualidade também focaliza a escolarização que opera transformações significativas em seus processos educativos próprios. A educação escolar, em princípio imposta pelos colonizadores por meio de ordens religiosas, tornou-se instrumento a favor dos povos indígenas na luta pelo reconhecimento de seus direitos sociais negados e silenciados no processo histórico brasileiro. Para Grupioni (2006) os povos indígenas contemporâneos no Brasil vivenciaram

processos históricos distintos e ainda hoje são portadores de tradições culturais específicas, expressando uma diversidade cultural ainda pouco conhecida, reconhecida e respeitada.

Luciano (2013) justifica essa demanda por educação escolar pelas necessidades relativas ao exercício da cidadania e da participação política que dizem respeito ao acesso às políticas públicas nas áreas de saúde, educação, geração de renda, gestão territorial e outras. Deste modo, a apropriação da educação escolar visa, sobretudo, a compreensão da sociedade ocidental e dos conhecimentos relacionados aos seus direitos sociais, bem como de possibilidade da revitalização de suas línguas e saberes tradicionais.

Nesse sentido, a luta desses povos a partir da constituição de formas organizativas dos movimentos indígena e indigenista e da sociedade civil, através de mobilizações sociais em todo o território nacional, intensificadas nos anos 70 e 80, resultou na afirmação de direitos postulados na Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, na construção de leis que garantem políticas públicas efetivas de direitos sociais ligados ao território, à saúde e à educação escolar diferenciada. Esse processo é relatado nos estudos de Luciano, Simas e Garcia (2020).

Assim, a partir da Carta Magna de 1988 foi possível a construção de leis que sustentam e asseguram a educação escolar indígena como um direito social dos povos indígenas brasileiros. Elencamos aqui: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 (artigos 78 e 79); o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998; o Parecer n. 14 de 1999 (trata dos currículos das escolas indígenas); a Resolução n. 3 de 1999 (aborda a qualificação dos professores indígenas); o Decreto n. 5.051 de 2004 (promulgação da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – direitos dos povos indígenas e tribais); a Resolução n. 05 de 2012 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica); a Resolução n. 01 de 2015 (Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores Indígenas), dentre outras.

Apesar da existência dessa vasta legislação, sua concretização implica constante luta e resistência dos povos indígenas, principalmente aqueles residentes em áreas urbanas cujo contexto social e histórico relacionado às condições de subsistência, de infraestrutura de suas moradias, de invisibilidade social a partir

do poder público, dos preconceitos evidentes, dentre outros aspectos, reforçam “o esquecimento da língua materna e de outros aspectos das culturas indígenas pelos jovens estudantes”, segundo pontua o pesquisador indígena Luciano (2006).

Nessa direção, a pesquisa focou um grupo do povo Tikuna que reside no âmbito urbano da cidade de Manaus, AM, numa comunidade intitulada Associação Comunidade Wotchimaücü (ACW), localizada no Bairro Cidade de Deus, periferia da cidade. Essa comunidade dispõe de um espaço de educação escolar diferenciada – a escola Tikuna – em que seus estudantes aprendem as questões teóricas referentes à língua e à cultura indígena Tikuna. Estes estudantes Tikuna no contraturno frequentam uma escola não-indígena, onde também efetivam processos da escolarização em ensino regular.

A escola diferenciada da comunidade funciona desde meados de 2002, por meio de um projeto de revitalização de línguas indígenas, coordenado pela Profa. Dra. Dulce do Carmo Franceschini, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Na ocasião foram escolhidos dois indígenas Tikuna da comunidade para serem professores nessa escola; sua atuação envolve ensinar os costumes, as tradições, a oralidade e a escrita da língua Tikuna para as novas gerações de indígenas que nasceram na cidade.

Em 2005, a institucionalização desse processo de ensino e aprendizagem pelo governo municipal suscitou a escolha do termo Yoi – uma divindade Tikuna – para dar nome a esse espaço educativo. Nesse período outras onze comunidades indígenas localizadas no perímetro urbano de Manaus também foram atendidas com a implantação da educação escolar diferenciada. Isto se deu em resposta às reivindicações legais de assistência educacional diferenciada por parte do movimento indígena organizado em parceria com universidades públicas e organizações indígenas e indigenistas.

Apesar de fazer parte da Secretaria de Educação, este centro e mais outros dezessete estão em processo de regulamentação. Essa falta de regularização, muitas vezes, ocasiona a prestação ineficaz de merenda e material escolar pela Secretaria. Desde 2017 essa escola diferenciada construída no âmbito da comunidade Tikuna passou a ser intitulada de Centro Municipal de Educação Escolar Indígena (CMEEI). Assim, a comunidade o denominou Wotchimaücü, o mesmo nome da comunidade.

Esta escola indígena recebe assessoria pedagógica da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI) e funciona na sede da Associação Comunidade Wotchimaücü, o Centro Cultural dos Tikuna, cujo espaço também é utilizado para todas as atividades coletivas da comunidade, como reuniões, assembleias, confecções de artesanatos, confraternizações, ensino da língua e cultura Tikuna, dentre outras.

Nesse sentido, a investigação – que fundamenta este texto – buscou responder aos seguintes questionamentos: quais as ressonâncias das práticas educativas diferenciadas no processo de afirmação/ressignificação da identidade étnica dos estudantes Tikuna junto à sociedade circundante, especialmente nas escolas não-indígenas em que estudam? Como se dão os processos de afirmação e ressignificação da identidade étnica? Qual o papel das escolas não-indígenas no processo de afirmação identitária dos estudantes indígenas? A partir de tais indagações, o estudo buscou analisar as repercussões de tais práticas no processo de afirmação ou ressignificação da identidade étnica destes estudantes Tikuna junto à sociedade circundante, especialmente nas escolas não-indígenas em que efetivam sua escolarização, buscando compreender como se dão esses processos de afirmação ou ressignificação e qual o papel das escolas não-indígenas nesse construto.

A pesquisa de campo foi realizada através de observação direta e entrevistas. As observações foram realizadas somente na escola diferenciada, sendo realizado um acompanhamento prolongado das situações concretas de sala de aula. Foram realizadas entrevistas com dez estudantes Tikuna (entre meninos e meninas, de 6 a 15 anos de idade); um professor Tikuna; e dez professores de quatro escolas não-indígenas de Ensino Fundamental do bairro, onde os estudantes Tikuna efetivam sua escolarização. A identidade dos sujeitos foi preservada, o que os deixou mais seguros para contribuir com a pesquisa. Os estudantes são identificados por letras do alfabeto, enquanto os professores foram identificados por números.

Buscou-se estender a investigação aos espaços das escolas não-indígenas, a fim de focalizar as relações sociais interculturais estabelecidas fora do contexto da escola diferenciada e como se dão os construtos de autoafirmação nas relações interculturais nesses espaços. Segundo as análises, as escolas não-indígenas representam terreno fértil no que diz respeito à convivência de diferentes

culturas amazônicas, assim como são espaços isentos dos conflitos e tensões daí decorrentes.

Freire (2009), em seu estudo sobre a criança indígena na escola urbana de Manaus, pontua que apesar dos intensos debates acerca da diversidade cultural e das diferenças, assim como do multiculturalismo e da alteridade nos espaços da escola dos “brancos” (expressão utilizada pelos indígenas para designar os não-indígenas), o fenômeno da inserção de estudantes indígenas nesse espaço ainda não constitui foco de preocupação das organizações indígenas, pois as discussões e reivindicações atuais estão voltadas à criação e regulamentação das escolas propriamente indígenas com ensino voltado às suas culturas.

Portanto, o estudo aqui apresentado buscou elucidar as questões problematizadas. Para tal fim faz-se uma abordagem da escola diferenciada dos Tikuna enquanto espaço de afirmação e da identidade silenciada na escola não-indígenas e, por fim, tecemos nossas considerações a fim de contribuir para suscitar reflexões e ações visando à transformação da realidade posta.

2 A ESCOLA DIFERENCIADA TIKUNA COMO ESPAÇO DE AFIRMAÇÃO E RESISTÊNCIA

A Comunidade Wotchimaüçü³ é composta por indígenas Tikuna oriundos de diferentes comunidades/aldeias do Alto do Rio Solimões, entre as quais estão Umariacú, Filadélfia, Belém do Solimões e Feijoal, pertencentes aos municípios amazonenses de Tabatinga e Benjamin Constant, situados na tríplice fronteira do Brasil com a Colômbia e o Peru. Indivíduos desse povo, também denominado de povo “Magüta” – que na língua portuguesa significa “povo pescado” – constituem dezoito famílias que residem em dez casas no Bairro Cidade de Deus, cujas residências são habitadas por pelo menos duas famílias, totalizando um número aproximado de cento e vinte pessoas, segundo Silva (2013).

Ao longo da história os povos originários ou nativos são designados pelo colonizador como índios. Esse tratamento traz consigo uma carga de opressão, preconceito e invisibilidade de um grande número de populações muito diferentes

³ Nome escolhido em homenagem ao clã *Awaí*, do primeiro indígena a se estabelecer no local, Sr. Reginaldo.

em seus contextos de organização social, costumes, tradições e línguas. Os termos coletivos possuem uma força implícita, mas alguns povos preferem ser caracterizados considerando o vínculo com a sua história de origem ou com a mãe terra, como é o caso dos Tikuna, com seu nome significando “povo pescado”.

Objetivando o fortalecimento político e identitário, criou-se a Associação Comunidade Wotchimaücü, a fim de reivindicar a efetivação de direitos sociais dos Tikuna por meio de políticas públicas que demarcam a etnicidade e o território, processo ao qual Almeida (2006) denomina “territorialidade específica”. Para este pesquisador dos povos da Amazônia, os grupos étnicos formariam comunidades fortemente relacionadas com a questão do uso e da apropriação do território, reconstruindo o espaço de forma a destacar suas diferenças em relação aos demais grupos, marcando sua etnicidade e mantendo alguns sinais particulares que assinalam a sua identidade.

Os Tikuna residentes em Manaus, AM, reivindicam território específico e exclusivo com a construção de escola, posto de saúde e espaço cultural que sejam demarcados no espaço urbano, assegurando seu poder intrinsecamente ligado ao território e à identidade étnica nesta cidade. Na perspectiva de Silva (2013, p. 125), a comunidade “constrói o seu espaço e assume um protagonismo étnico a partir de ações desenvolvidas em consonância com as dinâmicas culturais e identitárias”.

Nessa direção, a reivindicação da escola diferenciada coaduna-se com a perspectiva de poder ligado ao território, à questão da autoafirmação étnica e às expressões culturais, bem como ao discurso político de conteúdo étnico do resgate da cultura, o que Hobsbawn (2002) considera “invenção da tradição”. Dessa forma, faz-se um resgate do caminho descendente, dos aspectos culturais ancestrais do povo Tikuna, a fim de operar as inovações no presente, ressignificando-os, adequando às necessidades cotidianas, visando garantir a própria existência e estabelecendo na cidade o que Bourdieu (2007) denomina de “espaço social”.

Configurando um ensino voltado para a cultura Tikuna – em seus conhecimentos, saberes e tradições – isto diverge de processo escolar como o que está evidenciado na expressão “escolas de branco em malokas de índio”, apontado nos estudos de Weigel (2000) acerca do processo educativo vivido pelos indígenas Baniwa do Alto Rio Negro, no Amazonas. Assim, diz respeito a uma experiência escolar diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue, uma escola “de índio

para índio” cujo foco é língua e cultura indígenas em seus desdobramentos de práticas, oralidade e escrita.

Nessa escola Tikuna diferenciada os conteúdos ensinados são provenientes da cultura de seus ancestrais, trabalhados de forma interdisciplinar, intercultural e bilíngue/multilíngue. Nesse processo educativo o professor é orientado pedagogicamente pela Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI), cuja atuação se pauta na Pedagogia de Projetos e em aspectos da Pedagogia da Alternância, de forma a possibilitar práticas educativas voltadas às necessidades socioculturais da comunidade. O professor é escolhido democraticamente pela comunidade, em assembleia comunitária. Da mesma forma, o projeto pedagógico a ser desenvolvido anualmente é discutido e escolhido comunitariamente.

Para essa atuação pedagógica, esse professor Tikuna não precisa necessariamente ter formação superior ou licenciatura, pois existe lei que assegura essa realidade da escola indígena (Resolução n. 01, de 2015). A formação superior dos professores indígenas que atuam nos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena, do município de Manaus, constitui pauta de reivindicação do movimento indígena junto ao poder público municipal, assim como a efetivação de concurso público para professor indígena na rede municipal de ensino.

Entretanto, na escola diferenciada analisada o docente Tikuna tem formação em Pedagogia. Porém, este professor destaca que aprendeu a ser professor indígena mais por suas próprias experiências enquanto professor, que por formação acadêmica, pois participou de uma pesquisa de extensão da Universidade Federal do Amazonas que foi fundamental para sua compreensão e desenvolvimento da práxis educativa diferenciada, voltada para a revitalização de língua e cultura Tikuna. Para Ghedin (2008, p. 135) a práxis é concebida enquanto ação-reflexão-ação que visa romper com o paradigma tradicional e construir novo paradigma que possibilite emancipação e autonomização, tanto do educador quanto de seus educandos.

Dentre os projetos pedagógicos já trabalhados por esse docente Tikuna estão: a aprendizagem da cultura Tikuna através das músicas; a aprendizagem da leitura e escrita Tikuna através de grafismos; a cultura Tikuna por meio dos Clãs, dentre outros, os quais são desenvolvidos de forma peculiar e própria de educar. O aspecto lúdico é muito presente, por meio de dramatizações, músicas, danças, jogos tradicionais ou não, oficinas, atividades interculturais e outras, que

oportunizam tanto os saberes culturais, quanto o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, interpretação e oralidade na língua Tikuna. O processo de aprendizagem é acompanhado por meio de observações e registros. Não há avaliação formal, nem reprovações. O ensino está pautado nos princípios do bilinguismo, da interculturalidade e da diferença. Porém, ainda prevalece a interculturalidade relacional.

A relação com o passado, realizada a partir da elaboração de critérios culturais, relacionando e sistematizando conhecimentos tradicionais e acadêmicos, conferem ao professor indígena posição de destaque na comunidade nas relações interculturais entre escola indígena e sociedade envolvente. Nessa tarefa de ensinar às novas gerações, a contribuição do ancião e da comunidade é fundamental, pois nesse espaço estudam crianças pequenas, jovens e adultos de todas as idades, buscando aprender a cultura e as habilidades de falar, ler e escrever a língua materna. Por isso, apesar de diferentes condições de aprendizagem, todos são convictos da importância dessa escola diferenciada:

Sim, exatamente, eu sempre converso com eles. Tem que mostrar, você tem que gostar da identidade de vocês, porque vocês são Tikuna. Sempre aonde eu vou, assim, nas palestras, eu converso que existem os indígenas, mas que as culturas deles são diferentes, temos cultura muito diferente da de vocês, nós temos cultura diferente e vocês tem que praticar, principalmente, a nossa língua, vocês têm que praticar a nossa identidade. (Professor indígena Tikuna, 2015).

Porque o povo Tikuna nunca pode perder o hábito deles desde crianças. Se tipo não existisse a escola do centro cultural, nós crianças, a gente não iria aprender, não ia entender nada do que os nossos pais iam falar, porque os meus pais sempre falaram comigo desde pequena em Tikuna, e eu entendo. Aí quanto mais eu ia pra aula no centro cultural, mais eu aprendia também. (Estudante E, 2015).

Conforme os relatos, essa escola Tikuna se constitui em espaço de afirmação da identidade e cultura Tikuna, estruturada em contexto citadino, o que se constitui num feixe de relações sociais, culturais, econômicas e políticas diferentes do contexto da aldeia. A afirmação da identidade étnica deste grupo Tikuna é parte de sua mobilização política por reconhecimento de sua diferença, por demarcação de territorialidade e por visibilidade por parte do poder público na cidade. Assim, no contato com diferentes grupos sociais emergem as fronteiras étnicas

que são evidenciadas principalmente no plano simbólico em que operam escolha e manipulação das representações identitárias. Segundo Geertz (1978, p. 103), a cultura se constitui em “padrão de significados e concepções incorporados em formas simbólicas e transmitidos historicamente, por meio das quais os homens comunicam e atribuem sentidos à vida social”.

Destarte, é nessa relação de fronteira que a identidade se posta por contraste, na qual o sujeito assume ou não sua identidade indígena, pois a fricção do contraste traz consigo possibilidades diversas de escolhas identitárias. Assim, alguns grupos podem optar por assumirem-se indígenas e outros podem negar tal identidade e escolher outras que lhes forem mais convenientes naquela conjuntura, segundo pontua Oliveira (1976).

Os estudantes entrevistados afirmam ter orgulho em ser Tikuna, inclusive alguns citaram a língua materna como motivo maior para tal afirmação. A aprendizagem da língua começa dentro dos lares e a inserção na escola indígena visa aprimorar a língua falada e desenvolver a habilidade de leitura e escrita. Isso fortalece a perspectiva de Paredes (1996) ao afirmar que o ensino da língua materna deve ser priorizado em detrimento à língua da sociedade majoritária, isto porque a criança ao ser alfabetizada na língua materna desenvolve destrezas necessárias à aquisição da segunda língua.

Estes estudantes Tikuna revelaram concepções de autoafirmação ligadas aos processos de aprendizagem da língua materna, aos costumes tradicionais de seus parentes do interior, aos saberes e costumes ensinados por seus pais e também na escola diferenciada da comunidade. Assim afirmam:

Ah, pra mim ser Tikuna é tipo tu mostrar a tua etnia, tu mostrar pro branco que não conhece né, que tu tens um modo de falar, de conversar com as pessoas, porque muitas pessoas não sabem que ainda são indígenas. Mostrar pro povo que ainda não conhece. Tem alguns que tem preconceito, mas tudo bem, não tem nada a ver todo mundo é igual. (Estudante A, 2015).

E como eu não nasci no interior, aqui na cidade a gente aprende a linguagem com o professor. A gente [...] aprende a saber mais da língua, e a fazer artesanato com os Tikuna do interior, e comidas do interior também. (Estudante H, 2015).

Ser Tikuna? É na comunidade, aprender, conviver, é ficar unido com as pessoas aqui. (Estudante J, 2015).

Fica evidente que a concepção de ser Tikuna está ligada aos sentidos atribuídos aos aspectos culturais ainda praticados por eles ou por seus familiares da aldeia. As práticas de comer peixe assado, caçar, pescar, plantar roçado, tomar banho no rio ou igarapé, pintar o corpo com grafismos, tecer redes e artesanatos com tucum e tururi muitas vezes são ressignificadas pelas novas gerações na vida cidadina. Grande parte dos estudantes não conhece a aldeia porque nasceu na cidade, porém o sentimento de pertencimento étnico é evidente a partir das práticas culturais construídas, tendo como alicerce a língua indígena e a prática da comunhão, da solidariedade e da partilha. A presença da igreja dos Tikuna fortalece os vínculos étnicos e o uso da língua materna. Os cultos e reuniões comunitárias são realizados na língua Tikuna. Nesses encontros ocorre o fortalecimento das relações entre os parentes que moram em outros bairros da cidade e são membros da Associação Comunidade Wotchimaücü (ACW).

Dessa forma, o viver na cidade acarreta um emaranhado de transformações nas relações culturais, econômicas, sociais e políticas que muitas vezes ocasionam uma crise de identidade definida na fala: *“porque muitas pessoas não sabem que ainda são indígenas”* (Estudante A, 2015). Quem migra para a cidade sofre discriminação até de seus próprios parentes indígenas, que muitas vezes não o consideram como pares no processo de luta e resistência. Logo, perceber-se enquanto índio fora de sua aldeia ainda se constitui em desafio até para os próprios indígenas que pensam que índio fora da aldeia não é índio. Essa crise estaria relacionada à interlocução de diferentes identidades implicadas nos diferentes papéis vivenciadas no cotidiano da escola e do espaço social, a que Hall (2011) denomina *“celebração móvel”*. Por isso, não se pode conceber a identidade indígena como pura e imutável porque isso é ilusão, uma vez que o sujeito assume várias identidades, muitas vezes contraditórias, mas que os representam de acordo com as necessidades e relações socioculturais.

Apesar de transformações nas questões que envolvem a identidade étnica nas relações sociais cidadinas, este aspecto é processo de construção, reelaborado e moldado a partir das experiências diárias com os diferentes grupos étnicos indígenas e não indígenas. Isso revela o caráter dinâmico da cultura. Essa geração de estudantes Tikuna já não opera todas as práticas culturais de seus pais, apropriando-se de elementos da globalização como alimentação industrializada, uso de aparatos tecnológicos, de mídias e redes sociais, operando ressignificações

a partir de critérios próprios de uso. A escola diferenciada contribui no fortalecimento desse processo pois, segundo Fonseca, Neto e Weigel (2020), a escola que antes foi palco de homogeneização e negação, atualmente é lugar de resgate das crenças, tradições e dos costumes indígenas Tikuna.

Nesse sentido, a presença de computadores e celulares na comunidade, por exemplo, possibilita a realização de pesquisas de trabalhos escolares, a divulgação da cultura da comunidade para o mundo, a comunicação com os parentes do interior e a divulgação da venda de artesanatos, dentre outras possibilidades. Diante disso, Weigel (2000, p. 74) salienta que “[...] a educação indígena é uma dimensão do contato intercultural em que se instaura o conflito e a luta pela apropriação e reconstrução de elementos da cultura dominante, filtrados e reinterpretados a partir de categorias próprias”. Essa perspectiva reforça o caráter da escola indígena pensada enquanto espaço de fronteiras, segundo defende Tassinari (2001).

Cancline (2008) pontua a interação entre diferentes elementos culturais – colocamos aqui o tradicional e o moderno – como uma relação híbrida, ou seja, não se tem uma identidade indígena fixa ou unificada, mas uma identidade cultural híbrida. Nessa identidade há os elementos de diferenciação ou contrastantes que resistem à ideia de homogeneização cultural imposta pela globalização. Nisto, porém, perpassam os processos de negociações, conflitos e tensões, próprios de relações interculturais e espaços de fronteiras. Para os estudantes Tikuna, um desses elementos de diferenciação corresponde à representação social do uso da língua materna e de sua identidade étnica conforme explicam:

Respeitar minha mãe quando ela falar em Tikuna em casa. Escrever em Tikuna. De fazer a tarefa na lousa. Comer peixe, comer pão, comer goma. Participar do Culto, tem culto. (Estudante A, 2015).

Os costumes, aprender artesanato, fazer artesanato. Falar com a mãe, com os professores, aprender mais. As danças também a mesma coisa. Brincadeiras, rituais. (Estudante D, 2015).

Os costumes é [...] falar na língua. E nunca ninguém deixa esse costume desde pequena. E [...] e as comidas que eles têm aqui, as comidas típicas tipo comer peixe, comer na cuia às vezes como é lá no interior, come nas cuias ainda. (Estudante E, 2015).

É fazer brincadeiras, é estudar mais, aprender mais [...] Tikuna, pintura corporal [...] fazer, fazer ritual da moça nova, e várias outras coisas. (Estudante I, 2015).

Os estudantes Tikuna evidenciam os costumes e valores explicitados nas condutas diárias: do respeito aos pais e aos mais velhos da comunidade; da alimentação peculiar baseada em alimentos naturais como a farinha, a goma, o peixe, a caça, o comer na cuia; da solidariedade construída em torno das reuniões; de cultos e participação coletiva da produção de artesanatos, dentre outros aspectos. Nesta direção, Luciano (2011) afirma que acesso à modernidade não significa abdicação dos modos próprios de vida, mas possibilidade e necessidade de que os bens e serviços da ciência, da tecnologia e de valores de outras culturas possam aperfeiçoar a capacidade das tradições em satisfazer as necessidades atuais.

Os estudantes Tikuna destacam a escola indígena e sua importância na aprendizagem da língua materna, o que evidencia a consciência política, histórica e sociocultural da língua enquanto demarcação da diferença. No entanto a maioria destes alunos ainda não fala fluentemente a língua Tikuna, sua comunicação ainda é restrita, mas em processo de ampliação. As dificuldades de aprendizagem da língua materna são evidentes em decorrência das diferenças linguísticas entre a língua portuguesa e o idioma Tikuna. Contudo, a língua Tikuna assume essa categoria de diferenciação em relação a outros grupos, por ser peculiar e representar a identidade indígena de resistência em praticá-la. Isto consiste no que Barth (1969) afirma quanto à categorização ou distinção cultural em relação a outros grupos (BARTH, 1969).

Na vivência intercultural do contexto citadino, apresenta-se o enfrentamento de dificuldades e desafios na comunicação com os não-indígenas, dentre os quais estão a exposição ao preconceito e à discriminação pelo uso da língua materna, evidenciados na fala: *“Alguns respeitam, outros tem preconceitos com isso”* (Estudante E, 2015). Bernal (2009) afirma que a terceira geração e as demais valorizam cada vez mais a língua materna, pois está imbuída de significados estratégicos e políticos. Logo, os sentidos e significados construídos em torno da língua materna são motivadores da ressignificação da identidade étnica no contexto social citadino.

Portanto, a escola indígena tem papel central nesse construto, apesar das enormes dificuldades e desafios na sua implementação como a falta de compreensão do professor do que é educação diferenciada, da necessidade de currículos próprios, das precárias condições materiais das escolas, da oferta ineficaz da

merenda escolar, das questões salariais dos professores indígenas, da necessidade de concursos públicos e, principalmente, de formação específica dos professores indígenas, principalmente na realidade do contexto amazônico, pois suas práticas ainda possuem resquícios da escola colonizadora em que efetivam sua escolarização. Contudo, D'Angelis (2006) ressalta que a escola indígena é ainda um desafio e, na maioria das vezes, é a “tradução” da escola para o contexto indígena, o que nos leva a considerá-la como em processo de construção e compreensão na tentativa de romper totalmente com as amarras da dominação e da invisibilidade imposta historicamente no cenário da educação brasileira.

3 IDENTIDADE SILENCIADA NA ESCOLA FORMAL URBANA EM MANAUS

No âmbito das relações estabelecidas nas escolas formais não-indígenas, em geral, os estudantes Tikuna afirmam ter um bom relacionamento com os professores e colegas das escolas em que estudam. Ouvir os professores dessas escolas foi importante, pois as relações pedagógicas e socioafetivas estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem os tornam observadores por excelência das expressões inerentes à afirmação e ressignificação da identidade étnica dos estudantes Tikuna.

Estes estudantes relataram que na escola formal não-indígena há escassez de atividades em torno do respeito à diversidade étnica e cultural, da alteridade, do respeito ao outro e às diferenças. Quando realizadas, na maioria das vezes, essas atividades obedecem a datas comemorativas do dia do índio e dia da consciência negra, nos meses de abril e novembro, respectivamente. Constituem ações pedagógicas com abordagens superficiais e românticas em relação às problemáticas histórico-sociais de preconceitos, discriminações, opressões e imposições culturais aos grupos minoritários. Tais ações configuram o que Santomé (1995) intitula de “currículos turísticos”, uma vez que implicam didáticas isoladas e esporádicas sobre a questão da diversidade cultural na escola. Dessa forma, não suscitam questionamentos e compreensão das relações de poder presentes na escola, assim como não contribuem para a formação de um espírito crítico, autêntico e de “curiosidade epistemológica”, segundo defende Freire (1996).

As relações interpessoais com os colegas não-indígenas na escola se apresentam ainda de maneira restrita e geralmente o círculo de amigos dos

estudantes indígenas nas escolas é pequeno. Os poucos que já se identificaram ou se afirmaram como sendo indígenas revelam não ter sofrido preconceito ou discriminação e relatam que:

Eles respeitam, e sabem que é indígena. Eles já gostam, eles ficam falando: eu queria ser também, por causa de ter cabelo liso e bonito. Falam: tu tens chance de fazer vestibular e entrar numa faculdade como indígena. (Estudante E).

Entre os estudantes Tikuna há os que ainda não se afirmam como indígenas nos espaços da escola não-indígena em que estudam, seja por temor de tratamentos hostis e preconceituosos, seja por preferir o silêncio. Isto decorre não só de atitudes individuais ligadas à personalidade tímida de alguns estudantes, sobretudo os mais novos, mas devido à construção histórica de representações sociais negativas em torno das culturas indígenas. Contrariando os estudos de Bernal (2009) que intitula esse fenômeno como *esquizofrenia*, negando-se o que se deseja salvar, consideramos que esse processo de silenciamento dos estudantes Tikuna pode ser estratégico na expressão de um discurso não-dito, porém eivado de sentido político. O silêncio então é acompanhado de uma intencionalidade discursiva em que “a linguagem é política e que todo poder é acompanhado de um silêncio, em seu trabalho simbólico”, como salienta Orlandi (2008).

Essa realidade contraditória é vivenciada por muitos indígenas na cidade, revelando que a ideologia dominante está ainda muito arraigada nas práticas escolares, num processo de reprodução social da dominação colonial do ser e do saber, desvalorizando e invisibilizando as culturas dos grupos minoritários do contexto amazônico. Daí a relevância de se abordar nas práticas curriculares questões “relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares”, segundo defende Candau (2012, p. 237).

Nas escolas não-indígenas pesquisadas, há diferentes opiniões em torno do conhecimento da existência de alunos indígenas e de relações pedagógico-afetivas estabelecidas junto a estes no processo ensino-aprendizagem, explícitas nestes relatos:

Eu nunca tinha percebido que ele era indígena. Com certeza, eu não vejo como um aluno indígena, porque ele não se comporta como aluno indígena. Acho que esse obstáculo ele já conseguiu vencer. (P10, 2015).

Eu procuro ser muito próxima, porque eles são diferentes dos outros, não têm aquela facilidade pra socializar como as outras crianças, que compartilha e conta as coisas de casa que acontecem. Eles não, eles são arredios. (P6, 2015).

Percebeu-se também que muitos docentes sequer sabiam da existência de alunos indígenas em suas turmas. Houve situações, como do relato acima, em que os mesmos souberam dessa realidade no ato da entrevista, o que evidencia estereótipos culturais que persistem na sociedade e que são reproduzidos pelos próprios professores em seus discursos e práticas. O que se posta nessa realidade é que os professores, em sua maioria, desconhecem a presença do alunado indígena no espaço das escolas formais; as escolas não buscam identificar esses alunos; os pais indígenas não os declaram no ato da matrícula e os alunos também escondem sua identidade étnica. Logo, todos perdem a possibilidades de ricas experiências e diálogos interculturais.

Nessa linha de pensamento, Candau (2006) afirma que educar na perspectiva intercultural implica clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre diferentes grupos, cuja identidade cultural e dos indivíduos que os constituem são abertas e em permanente movimento de construção, decorrentes dos intensos processos de hibridização cultural.

Na contramão dessa realidade, existem poucos que conhecem seu alunado e buscam desenvolver ações de aproximação, a fim de envolvê-los no processo ensino-aprendizagem, como evidencia este depoimento: *“Eu procuro ser muito próxima, porque eles são diferentes dos outros, eles não têm aquela facilidade pra socializar como as outras crianças, que compartilham e contam as coisas de casa que acontecem. Eles não, eles são arredios” (P6).*

Quanto ao desenvolvimento e compreensão da importância das práticas pedagógicas que tratem das questões étnicas, da identidade, da diferença e da alteridade, emergem diferentes posicionamentos que possibilitam a compreensão dessas relações no contexto da escola, conforme apontam estes relatos de docentes não-indígenas:

P8: Trabalho sim. Geralmente é um texto, depois vai pra debate. Aí eles dão opinião escrita, ou representam através de desenho, trabalho de Artes, porque essa questão da diversidade de culturas é abordada em Ensino Religioso e Artes, que eu estendo pra Língua Portuguesa também.

P9: *Já trabalhei em Ensino Religioso, já trabalhei essa parte da diversidade cultural, trabalhei até com um vídeo chamado “Cabelo de Zed”, é um vídeo que realmente faz referência à questão da diferença. Primeiro eu passei o vídeo e depois eu fiz a conversação com a turma, depois a produção de texto sobre essa questão da diferença étnica e cultural.*

P5: *Eu creio que se não contribuir em relação à questão do conhecimento, creio que contribui muito na questão do respeito. De que quando eles sabem ou tomarem conhecimento que ele é um indígena, eles vão saber respeitar e não vai haver preconceito, não vai haver discriminação.*

P6: *Ajuda eles a entenderem melhor essa questão, porque apesar de serem crianças, tem situações em que a gente observa o preconceito bem visível, já está enraizado, aquela questão de família. Então você precisa colocar pra eles que não é por aí.*

P8: *Pelo menos eu trabalho a questão do respeito em si, não só de cor, mas a questão do nível de aprendizado. Em algumas turmas que eu já trabalhei anteriormente tinha aquele taxado de “burro” ou aquele que “só queria ser”.*

P9: *Alguns alunos entendem a proposta e começam a ter uma prática com os outros, a colocar isso no seu relacionamento, na sua vivência mesmo, no dia-a-dia. Mas tem uns que é muito difícil porque já vem da família, aquela questão de discriminar, ridicularizar o outro, de querer ressaltar alguma coisa que é diferente, aí é muito difícil.*

P3: *Eles não estão dando uma resposta porque são muito tímidos, mesmo a gente tentando fazer um trabalho pra eles visibilizarem, se identificarem e até dizer “eu sou indígena e na minha comunidade a gente age assim...”. Não há nenhum momento, nem na escola X, nem na Y. Nesses anos que eu estou atuando, não aconteceu nenhuma afirmação da sua cultura. Eles são muito tímidos, muito reservados, não conversam muito sobre suas tradições, porque parece que é um pacto que tem pra não conversarem pra divulgarem, e essas tradições são passadas na sua comunidade. É tão verdade que lá eles falam Tikuna, não se comunicam em Português, a língua deles é o Tikuna, você não entende nada, nós somos analfabetos, sou analfabeto no Tikuna.*

Nessa perspectiva, grande parte dos docentes afirma realizar atividades voltadas para a questão étnica, da interculturalidade e do respeito às diferenças no âmbito escolar, conforme os relatos acima. As atividades citadas incluem produção de textos, atividades plásticas de desenho e pinturas, trabalho com músicas e danças. No entanto, constatou-se que são restritas às disciplinas de Artes e Ensino Religioso, relacionadas a datas comemorativas, conforme revelaram os estudantes indígenas, reforçando assim a ideia da existência e reprodução do

“currículo turístico” pontuado por Santomé (1995) e explicitamente combatido por Candau (2012).

Contrário às condutas desenvolvidas, ficou evidente a compreensão da importância dessas questões, pois podem, segundo eles, suscitar reflexão, compreensão e atitudes de respeito em relação às diferenças culturais, étnicas e sociais presentes no espaço escolar. Tais relatos evidenciam a teia de relações de poder presentes no âmbito do trabalho pedagógico envolvendo a questão da identidade e das diferenças. É papel da escola fomentar o respeito às singularidades individuais de seu alunado, bem como proporcionar uma formação crítica. Conforme afirma Sacristan (2001, p. 77), deve ser preocupação dos educadores o estímulo às diferenciações – sem que isso implique em agravamento de desigualdades – e deve “tornar compatível o currículo comum e a escola igual para todos, com a possibilidade de adquirir identidades singulares, o que significa priorizar a liberdade dos sujeitos na aprendizagem”.

Outra questão evidente nas falas desses professores, diz respeito à existência de um comportamento social de “silenciamento da identidade étnica” na escola não-indígena. Seja por timidez ou por medo de enfrentar o preconceito e a discriminação, os estudantes Tikuna não falam de sua cultura nos espaços das escolas não-indígenas. Esse processo de opção pela invisibilidade é compreendido pelos educadores como um entrave à socialização e até mesmo ao rendimento escolar. Esse aspecto contradiz ou conflita com os objetivos da escola indígena, expressos no discurso do professor Tikuna. Porém, se revela como estratégia individual de sobrevivência e resistência por motivos diversos. Nesse sentido, Bernal (2009) salienta que a estratégia da invisibilidade e do silenciamento foi utilizada pelos indígenas em suas relações com a sociedade envolvente no processo histórico brasileiro.

Portanto, entendemos que esse comportamento de silêncio nas escolas não-indígenas por parte de tais estudantes, demonstra temor às diversas formas de discriminação e preconceitos que poderão emergir a partir da partilha de conhecimentos inerentes às suas identidades étnicas. Consoante a isto, a escola não-indígena não tem possibilitado experiências educativas que valorizem as culturas e saberes do contexto amazônico nas práticas curriculares cotidianas, uma vez que a interculturalidade crítica não é prática eficaz, pois não se empreendem

didáticas que promovam uma educação para a emancipação das subjetividades negadas pela ciência dominante e a autonomia dos grupos subalternizados socialmente, segundo ressalta Santos (2006). Assim, persistem ações pedagógicas desprovidas de criticidade e reprodutoras das desigualdades sociais e estereótipos culturais dominantes. Segundo Moreira e Tadeu (2011), o currículo não é elemento neutro, está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares.

Por conseguinte, nas escolas não-indígenas pesquisadas, o estudo revelou a existência de práticas curriculares discriminatórias que reproduzem os interesses e ideologias dominantes e contribuem para a exclusão social dos grupos minoritários, uma vez que desvalorizam suas culturas e identidades. Isso tem desencadeado sentimento de não pertencimento, silenciamento e negação por parte desses sujeitos, especialmente os estudantes Tikuna, gerando processos que anulam suas possibilidades de reação, conforme apontam análises de Santomé (1995).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas que sustentam a educação escolar diferenciada já são significativas, como mostram os estudos de Luciano, Simas e Garcia (2020). Contudo, no plano material a concretização de tais políticas está a passos lentos, materializada nas enormes dificuldades de ordem material, pedagógica e política. Sua efetivação requer luta e vigilância por parte dos indígenas brasileiros, principalmente os que residem nas cidades, pois são invisibilizados pelo poder público.

A educação escolar diferenciada empreendida na escola dos Tikuna, denominada de Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Wotchimaücü, tem caráter peculiar e aborda os saberes tradicionais da cultura Tikuna, visando ao fortalecimento da identidade indígena e de suas práticas culturais no contexto em que vivem. É um processo educativo diferenciado, pois não corresponde aos moldes da escola não-indígena. Procede de reivindicação da comunidade Tikuna e do movimento indígena organizado junto ao poder público municipal. Corresponde à tentativa de se construir uma escola indígena para os índios urbanos por meio dos próprios indígenas, apesar dos inúmeros desafios.

Foi constatado que as práticas educativas empreendidas nesse espaço têm contribuído, apesar das limitações e desafios, ao processo de conhecimento dos saberes tradicionais pertinentes à cultura do povo Tikuna, especialmente no aspecto sociolinguístico e na ressignificação da identidade de seus estudantes. Quanto a estes, há posicionamentos divergentes em relação à questão da afirmação de sua identidade étnica nas escolas não-indígenas em que estudam. Poucos afirmam sua identidade étnica, pois prevalece uma estratégia de silenciamento ou invisibilidade sociocultural que resulta do que Brito (2015) denomina “crosta de preconceitos e estereótipos”. Tais preconceitos historicamente reproduzidos, ainda persistem e são internalizados nas relações socioculturais dos indígenas, principalmente os que se encontram nesse ambiente citadino, onde o contato interétnico faz emergir as desigualdades socioculturais e a identidade sofre ressignificações a partir das condições sociais e históricas.

Enquanto reação ao etnocentrismo explicitado nas escolas não-indígenas, vivencia-se nesse espaço uma estratégia do silenciamento identitário em detrimento à afirmação étnica no espaço da escola diferenciada. Faz-se necessário, portanto, que as práticas diferenciadas promovam o conhecer da própria cultura e da cultura majoritária numa perspectiva intercultural crítica, visando desenvolver uma consciência crítica e valorativa de sua identidade, a fim de que haja segurança por parte dos estudantes Tikuna no processo de afirmação frente às demais culturas. Entretanto, nesse processo, os estudantes têm buscado na escola diferenciada a resistência e a resiliência necessárias para o bem viver na cidade.

Nas escolas não-indígenas ainda não se concretiza uma educação que estimule o respeito às diferenças e promova a alteridade e valorização das culturas subalternas do contexto amazônico, especialmente as culturas indígenas. As práticas pedagógicas concretizadas não respondem às reais necessidades de abordagens mais profundas de tais questões no âmago da escola. Seus professores ainda não estão preparados teórica e metodologicamente para desenvolver uma educação intercultural. Isto faz interpelar seu processo de formação, na necessidade de formação pedagógica que aborde de forma mais contundente as questões etnicorraciais, da interculturalidade, da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Nas escolas não-indígenas ainda prevalecem práticas que invisibilizam as identidades amazônicas, contribuindo para o silenciamento sociocultural dos estudantes Tikuna que participam de seu processo educativo.

Enfim, que esta análise suscite inquietações, reflexões e transformações nas práticas educativas empreendidas tanto na escola indígena dos Tikuna, quanto nas escolas não-indígenas pesquisadas. Espera-se que as análises formuladas possam contribuir para a transformação dos processos educativos nas diversas escolas indígenas urbanas, em prol de uma educação escolar indígena que contribua para a afirmação, ressignificação cultural, autonomia e fortalecimento de seus sujeitos em suas diferentes realidades específicas de territorialidade e educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. *Terras tradicionalmente ocupadas: processos de territorialização, movimentos sociais e uso comum*. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno. *Terras de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livres”, castanhais do povo, faxinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas*. Manaus: PPGSCA-UFAM, 2006.

ARAÚJO, Jucinôra Venâncio de Souza. *Centro Cultural Tikuna: práticas pedagógicas e identidade étnica no contexto urbano*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, AM, 2015.

ARQUIDIOCESE DE MANAUS. Pastoral Indigenista. Covid 19: igreja de Manaus denuncia negligência no atendimento aos indígenas da cidade. *Portal Vatican News*, [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <http://www.vaticannews.va>. Acesso em: 28 abr. 2020.

BARTH, Frederik. *Grupos étnicos e suas fronteiras*. [s.l.]: [s.n.], 1969. [Editado como apêndice na obra: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1998].

BERNAL, Roberto Jaramillo. *Índios Urbanos: processo de reconformação das identidades étnicas indígenas em Manaus*. Tradução de Evelyne Marie Therese Mainbourg. Manaus: Editora da UFA/Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. *Fundação Nacional do Índio-FUNAI*. Educação. Brasília-DF, 2019. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/educacao>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 1/2015*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em curso de formação. Brasília-DF, 2015.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 5*, de 22 de junho 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília-DF: MEC/CNE/CEB, 2012.

BRASIL. *Decreto 5.051*, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília-DF: Senado Federal, 2004.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB n. 14/1999*. Dispõe sobre Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília-DF, 1999.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 3*, de 10 de novembro de 1999. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília-DF: 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf. Acesso em: 19 abr. 2017.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília-DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 9.394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 3 maio 2017.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília-DF: Senado, 5 de outubro de 1988.

BRITO, Rosa M. *Um localismo universalizado: a formação de professores, mestres e doutores na FAGED/UFAM*. Manaus: EDUA, 2015.

CANCLINE, Nestor Garcia. *Culturas híbridas*. São Paulo: EDUSP, 2008.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria N. S. Conversas sobre a Didática e a perspectiva multi/intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

D'ANGELIS, Wilmar da R. Contra a ditadura da escola. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação / Unesco, 2006. (Coleção Educação para Todos).

FONSECA, K. N. O; NETO, J. V; WEIGEL, V. A. C. M. Os Kambeba, a escola e seus significados. *Revista Tellus*, Campo Grande, MS, ano 20, n. 42, p. 137-52, maio/ago. 2020. Disponível

em : <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/698>. Acesso em: 4 fev. 2020.

FREIRE, Maria do Céu Bessa. *A criança indígena na escola urbana*. Manaus: Editora da UFAM, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação / Unesco, 2006. (Coleção Educação para Todos).

HALL, Stuart. *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HOBSBAWN, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914 a 1991*. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *Educação para o manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro*. Rio de Janeiro: Contra Capa / LACED, 2013.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *Educação para o manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real – os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, 2011.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade / LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, Rosenilda R. F.; SIMAS, Helen Cristina P.; GARCIA, Fabiane M. *Políticas públicas para indígenas: da educação básica ao ensino superior*. *Revista Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 11, n. 32, p. 571-605, 2020.

MOREIRA, Antonio Flavio B.; TADEU, T. (Org.). *Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Pioneira, 1976.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Terra à vista – discurso do confronto: Velho e Novo Mundo*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

PAREDES, José Bolivar Burbano. Educação indígena e identidade. In: ASSIS, Eneida (Org.). *Educação Indígena na Amazônia: experiências e perspectivas*. Belém: Associação de Universidades Amazônicas / Universidade Federal do Pará, 1996.

SACRISTAN, Gimeno. *A educação obrigatória: seu sentido educativo e social*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Aldenor M. *A inserção dos Tikuna no tecido social urbano de Manaus*. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal da Amazônia, Manaus, AM, 2013.

SMITH, Linda Tuhiwai. *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*. Tradução de Roberto G. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana K. L. *Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola*. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

WEIGEL, Valéria Augusta C. de M. *Escolas de branco em malokas de índio*. Manaus: EDUA, 2000.

Sobre os autores:

Jucinôra Venâncio de Souza Araújo: Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. **E-mail:** jucinora12@gmail.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0003-0241-8569>

Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel: Doutora em Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. **E-mail:** valeraweigel@hotmail.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0002-1247-5674>

Altaci Corrêa Rubim: Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília. Professora do Departamento de Linguística Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília. **E-mail:** altacirubim2017@gmail.com, **Orcid:** <http://orcid.org/0000-0002-4732-6628>

Recebido em: 16/02/2021

Aprovado para publicação em: 28/06/2021



documentos

Coleção “Retomada Terena na Terra Indígena Buriti”: acervo de jornais (2000-2011) – CEDOC Antônio Brand¹

*Collection “Retomada Terena na Terra Indígena Buriti”:
newspapers archive (2010-2011) – CEDOC Antônio Brand*

Lenir Gomes Ximenes²
Ana Luíza Benato e Silva²
Diego Augusto Martins²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v21i45.790>

Resumo: O presente texto tem como objetivo apresentar a Coleção “Retomada Terena na Terra Indígena Buriti”, que faz parte do acervo de jornais impressos do Centro de Documentação Indígena Antônio Brand (CEDOC), no Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas da Universidade Católica Dom Bosco (NEPPI/UCDB). Compõe-se predominantemente de notícias e artigos do jornal Correio do Estado sobre as ações de Retomada dos Terena na área correspondente à Terra Indígena Buriti, localizada nos municípios de Sidrolândia e Dois Irmãos do Buriti, Mato Grosso do Sul. O recorte temporal abrangido é de 2000 a 2011. Denomina-se Retomada o conjunto de ações de reivindicação de territórios tradicionais protagonizado por esses indígenas. Embora este seja o foco da coleção, há outros temas presentes nas reportagens e artigos coletados.

Palavras-chave: jornal; território indígena; Correio do Estado.

Abstract: This text aims at presenting the Collection “Retomada Terena na Terra Indígena Buriti”, which is part of the printed newspaper’s archive of the Indigenous Documentation Center Antônio Brand (CEDOC) at Núcleo de Estudos e Pesquisas (center of studies and investigation) das Populações Indígenas at Dom Bosco Catholic University (NEPPI/UCDB). It is predominantly a selection of news and articles from Correio do Estado newspaper about the Terena people retake in the area correspondent to Buriti indigenous land, located in the cities of Sidrolândia and Dois Irmãos do Buriti in Mato Grosso do Sul. The temporal cut spans from 2000 to 2011. It is denominated as retake the set of actions claiming traditional territories led by this indigenous people. Although

¹ Os materiais foram coletados durante pesquisa de mestrado que resultou na dissertação “Terra indígena Buriti: estratégias e performances terena na luta pela terra” (XIMENES, 2011) e cedidos ao CEDOC Antônio Brand no ano de 2021.

² Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

this is the goal of the collection, there are other themes present in the news and articles collected.

Keywords: newspaper; indigenous territory; Correio do Estado.

1 A COLEÇÃO

A coleção “Retomada³ Terena na Terra Indígena Buriti”, faz parte do acervo de jornais impressos do Centro de Documentação Indígena Antônio Brand (CEDOC), no Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas da Universidade Católica Dom Bosco (NEPPI/UCDB). Compõe-se predominantemente de notícias e artigos do jornal Correio do Estado (de Campo Grande, Mato Grosso do Sul) sobre as ações de Retomada dos Terena na área correspondente à Terra Indígena Buriti, localizada nos municípios de Sidrolândia e Dois Irmãos do Buriti, MS.

O recorte temporal abrangido é de 2000 a 2011. São sessenta e seis matérias, divididas nas seções ou editorias com os seguintes títulos ou subtítulos: Cidades (17), Geral (35), Diálogo (2), Interior (1), Mais Notícias (2), Artigos (1), Esporte (1), Caderno B (2), Invasão (1), Disputa por Terra (1), Capa (2), Conflito (1). Como o foco da coleção é a Retomada, os temas predominantes são: Terra Indígena: (12), conflito (12), Manifestação (15). Mas há outros como: suicídio (1), artesanato/cultura (4), reuniões (8), visitas às aldeias (3).

As mobilizações dos indígenas pelos seus territórios foram e são amplamente acompanhadas pela imprensa nacional e local, gerando considerável volume de fontes históricas acerca do tema. Entretanto, conforme pontua Luca (2005), é importante atentar-se aos cuidados para sua utilização, já que como qualquer outro tipo de discurso ou narrativa, os textos jornalísticos não são neutros.

Na catalogação dos documentos, algumas palavras-chave foram recorrentes, pela frequência com que aparecem nas matérias: invasão; Terra Indígena; fazendeiros; conflitos; índios; tribunal; pequenos produtores; policiais. A seguir as transcrições de alguns dos materiais presentes na coleção.

³ O conjunto de ações de reivindicação de territórios tradicionais protagonizado pelos Terena, principalmente a partir da década de 1990, é denominado por eles como Retomada (XIMENES, 2017).

Documento 1

Índios querem 300 fazendas em MS:

Aproximadamente 300 produtores rurais, incluindo grandes, médios e pequenos, estão envolvidos em conflitos com índios em Mato Grosso do Sul. Segundo levantamento da Federação de Agricultura de Mato Grosso do Sul (Famasul), existe briga pela posse da terra entre índios e brancos em 24 áreas em 17 municípios do Estado. A área solicitada pelos índios totaliza cerca de 240 mil hectares.

No entanto, segundo o assessor de meio ambiente e populações indígenas da entidade, Josiel Quintino dos Santos, no total, são 80 áreas com possibilidades de conflitos entre índios e brancos no Estado. Em média, cada área solicitada pelos indígenas tem um tamanho de 10 mil hectares, que são ocupados por 10 a 15 produtores rurais.

Atualmente, 24 áreas estão sendo questionadas na Justiça pelos produtores rurais. Cada área tem um tamanho médio, segundo Josiel dos Santos, de 10 mil hectares. Os municípios com o maior número de casos são Amambai e Paranhos, com três áreas de conflito cada, seguidos por Ponta Porã, Juti e Tacuru, com duas.

No entanto, o mais grave na situação é que a batalha dos tribunais é refletida nas áreas sob litígio, como aconteceu no município de Juti, quando a disputa pela Fazenda Brasília do Sul resultou na morte do líder indígena Marcos Veron, 73 anos, ocorrida no dia 13 de janeiro deste ano. Funcionários da propriedade foram denunciados pelo Ministério Público Federal como autores do assassinato do líder da invasão.

Mais recente

O último conflito a surgir no Estado foi a disputa por uma área de 1,3 mil hectares em Dois Irmãos do Buriti e Sidrolândia, envolvendo 100 índios e cinco fazendeiros. Expulsos pelos índios, os produtores rurais se tornaram sem-terra acampados às margens da rodovia. João Quirino dos Santos está debaixo de um barraco de lona com dois filhos e a esposa. Para dormir, usam apenas colchão de casal. “Estou sobrevivendo com ajuda dos outros, é difícil”, disse. Como ele, outras nove famílias estão na região, à espera de solução.

Como os índios ocuparam as propriedades, eles perderam uma plantação de 21 mil pés de tomate, não conseguiram colher as laranjas nem 90 hectares de soja. O vice-cacique Odílio Rodrigues alega que as terras pertencem à etnia terena, baseado em relatório feito por grupo técnico da Fundação Nacional do Índio, em que 17 mil hectares seriam propriedades dos terenas.

Cinco anos

No dia 19 de abril de 1998, os índios invadiram cinco propriedades rurais em Paranhos, onde reivindicam uma área de 4 mil hectares denominada Potrero Guassu, que engloba três fazendas e 28 chácaras. Os índios continuaram na área, enquanto os produtores rurais discutem a situação na Justiça. Já houve confronto, quando brancos invadiram as áreas, queimaram barracos e agrediram os indígenas. (BITENCOURT, 2003, 1a, TKJ-5267-2).

Documento 2

“Sombra” na legislação favorece os indígenas:

Como acontece nas áreas em conflito, em Paranhos e em Dois Irmãos, os proprietários não conseguem obter a reintegração de posse das áreas invadidas. Segundo o assessor do meio ambiente e populações indígenas da Famasul, Josiel Quintino dos Santos, existe uma “sombra” na legislação que favorece os indígenas.

Mesmo não residindo nas áreas, os indígenas não conseguem ser despejados. “A polícia não cumpre os mandados de reintegração de posse determinados pela Justiça”, reclama Santos. Ele diz que os índios não habitavam a área e cita o caso de Dois Irmãos do Buriti, quando eles teriam vindo de Mato Grosso, e Antônio João, que seriam provenientes do Paraguai. Desde 1999 acompanhando a situação, a Famasul ainda não contabiliza a vitória dos produtores rurais. Só teria sido parcial, como obtenção preliminar de reintegração de posse. Então, a saída dos produtores é evitar a invasão, trabalho que nas grandes propriedades é feito por seguranças particulares.

Funai

A Famasul também questiona a atuação da Fundação Nacional do Índio (Funai) na condução do processo da demarcação. Josiel Quintino dos Santos lembra que os produtores rurais adquiriram o título ou compraram as propriedades, não invadiram as terras indígenas. O Governo Federal concedeu a titulação nos anos de 1910 e 1920. (EB). (“SOMBRA”..., 2003, p. 12a, TKJ-5279).

Documento 3

Índios bloqueiam e congestionam BR-163:

Cerca de 240 índios terenas, de caras pintadas, munidos de pedras e foices e abastecidos de alimentos, bloquearam ontem por quase 16 horas dois trechos da BR-163, na saída para Cuiabá, próximo de Jaraguari. A manifes-

tação, que começou às 4h e só se encerrou às 18h 45 min com intervenção do Ministério Público Federal (MPF), provocou até o fim do dia, segundo a Polícia Rodoviária Federal (PRF), o congestionamento de quase 30 quilômetros nos dois lados da pista.

Até quem estava a pé foi impedido de passar pelo bloqueio. A passagem foi liberada somente para ambulâncias, ônibus e caminhões com alimentos perecíveis. Liderados por nove caciques, os indígenas fizeram o protesto para chamar atenção de autoridades sobre o processo de incorporação, que se encontra parado na Justiça de São Paulo, de 17,2 mil hectares de terra aos atuais 2.090 hectares de área indígena Buriti, na região entre Dois Irmãos do Buriti e Sidrolândia- onde vivem 3,8 mil índios.

A ação judicial já se arrasta há mais de três anos e, segundo o cacique Ageu Reginaldo, 43, estudos antropológicos foram concluídos há sete anos e asseguraram aos índios o direito de posse da terra. Mas, até o momento, não ocorreu o julgamento do caso. E, para os indígenas, os prazos propostos pela desembargadora Suzana Camargo, do TRF (Tribunal Regional Federal), da 3ª região, de São Paulo, sobre essa desapropriação não foram cumpridos. Ela se comprometeu a julgar a ação em agosto, já se passaram 90 dias e nada”, disse Reginaldo.

Após conversas com os dois procuradores Mauro Cichowski dos Santos e Lauro Coelho, que negociaram ontem à tarde agilidade no processo com a procuradora de São Paulo, Maria Luiza Grabner, os índios saíram da BR-163. “Se vai ser favorável ou não, nós não sabemos. O MP fez a sua parte, de pressionar pelo julgamento”, disse o procurador Lauro Coelho, aconselhando os índios a se retirarem da pista.

Além de mobilizar procuradores, a ação indígena resultou na presença do Centro de Defesa dos Direitos Humanos (CDDH), de representantes da Fetems (Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul), 20 homens da PRF para garantir a segurança local e do deputado estadual Pedro Kemp (PT), que segundo ele, vem acompanhando a luta indígena e prometeu fazer moção na Assembléia Legislativa para, também, cobrar agilidade das autoridades.

Acordo

Em seguida, os índios ficaram por quase uma hora em discussão e, em acordo com a exigência à PRF em trazê-los ontem à noite a Campo Grande e, hoje levá-los de volta à tribo, eles decidiram acampar na sede da Fetems e da Funai e garantiram que, nesta manhã, vão à sessão da Assembléia Legislativa e deverão levar documento ao MPU, protocolando prazos para solucionar a questão na Justiça.

Transtornos

O caminhoneiro Agostinho José de Oliveira, 47, permaneceu por mais de dez horas estacionado na rodovia. “Eu não aguento mais, um dia inteiro perdido de trabalho”, ressaltou o motorista, a frente de centenas de veículos parados. (ÍNDIOS BLOQUEIAM..., 2006, p. 6a, TKJ-5271).

Documento 4

Fazendeiros vivem como sem-terra:

“Longe dos olhos, perto do coração”. Há 54 meses, o ditado popular é vivido no dia-a-dia pelo produtor rural Ademir Marques Rosa, 42 anos, pela esposa Meris Terezinha, de 31 anos, e pelos três filhos do casal. Depois de ser expulsa da propriedade de 425 hectares, em Dois Irmãos do Buriti, a família passou a viver em uma das casas de colono da fazenda do pai de Ademir e busca refazer a vida, arrendando terras para o cultivo de tomate. Da rotina anterior, interrompida durante a invasão simultânea de quatro fazendas da região por índios terenas, as lembranças do que foi deixado para trás, entre elas a de 6,8 mil pés de laranja. Mas há famílias em situação bem pior, que vivem em barracos típicos de sem-terra (FAZENDEIROS..., 2007, p. 1a, TKJ-5287)

Documento 5

Funai prevê mais 39 reservas em MS

Com o objetivo de cumprir o termo de ajustamento de conduta (TAC) firmado com MPF, a Funai constituiu, no mês passado, grupo de trabalho para identificar e demarcar 39 novas áreas indígenas no Estado. Além de causar polêmica, a proposta deverá dobrar o número de reservas e propagar os conflitos rurais. Hoje aproximadamente 64 mil índios vivem em 38 aldeias, que somam 634.779 hectares em 26 municípios. Conforme o acordo, a União tem até junho de 2009 para identificar as terras. Mesmo não tendo estimativa sobre o tamanho das novas áreas, o número surpreendeu o governador André Puccinelli (PMDB): “É muita terra para índio”, avaliou (FUNAI..., 2008, p. 1a, TKJ-5281).

Documento 6

Índios terenas invadem três fazendas em MS:

Três fazendas localizadas em Sidrolândia e Dois Irmãos do Buriti foram invadidas entre sábado e ontem por índios da etnia terena das aldeias

do Córrego do Meio, Lagoinha e Buriti. Os indígenas têm como objetivo pressionar o Tribunal Regional Federal da 3ª Região a julgar o embargo do processo demarcatório, em um processo que já dura cerca de dez anos. O mesmo grupo fechou as BRs 163 e 262, no dia 6 de outubro, provocando 12 quilômetros de congestionamento e transtornos para os motoristas. Hoje, às 10h, os líderes do movimento devem dar uma resposta se sairão pacificamente de pelo menos uma das propriedades.

As invasões do último fim de semana provocaram uma reunião entre cerca de 60 guerreiros terenas com representantes da Federação da Agricultura e Pecuária de Mato Grosso do Sul (Famasul), na tarde de ontem. Pela primeira vez, ressaltou o presidente da entidade, Ademar da Silva Júnior, houve um diálogo entre as partes envolvidas no litígio sem a presença de intermediários, como Ongs e o Conselho Indigenista Missionário (Cimi).

Os dois lados querem uma definição sobre a demarcação de aproximadamente 19 mil hectares. Caso os índios das aldeias Córrego do Meio e Lagoinha saiam das fazendas 3R e Cambará, respectivamente, os produtores se comprometeram a fretar dois ônibus para que participem de uma reunião no TRF3, juntos, com data ainda a ser marcada.

Boletins

Dois boletins de ocorrência foram registrados na Polícia Civil devido à invasão, um pela Fazenda Cambará e outro pela Fazenda Querência São José. Neste caso, ocorrido no domingo, o proprietário relata a invasão por 200 indígenas, que teriam exigido a saída de funcionários, quebrado cadeados e matado uma cabeça de gado para alimentação.

A situação gerou receio por parte de outros proprietários, que temiam que suas fazendas também fossem invadidas (ÍNDIOS TERENAS..., 2009, p. 1a, TKJ-5255).

Documento 7

Índios entram em confronto com policiais

Confronto

Desde o fim de semana, equipes da Cigcoe observam a movimentação dos índios. No fim da manhã de ontem, os grupos entraram em confronto. Segundo o administrador da Funai, Joãozinho da Silva, havia a informação de que uma família indígena era mantida refém pelos integrantes da Buriti e os policiais teriam agido para libertá-los.

Segundo o secretário de Justiça e Segurança Pública, Wantuir Jacini, os

policiais estavam nas propriedades para acalmar os fazendeiros e, na saída de uma delas, foram cercados pelos índios, que teriam exigido a entrega das armas e da viatura. “Os policiais reagiram com tiros de borracha e gás lacrimogêneo”, confirmou.

Uma reunião com representantes do Governo, PF, Ministério Público Federal, Famasul e PM foi realizada na sede da Polícia Federal, na Capital, para definir a estratégia de trabalho. Uma equipe liderada pelo delegado Alcídio de Souza Araújo foi até Sidrolândia para negociar com os indígenas. “Estamos trabalhando para que não haja conflito e o direito de todos seja preservado, dentro da lei”, garantiu o superintendente da PF, José Martins Lara (ÍNDIOS ENTRAM..., 2009, p. 9a, TKJ-5266).

Documento 8

Índios vão a SP para pedir agilidade

Cerca de 90 índios terenas, de nove aldeias da região de Sidrolândia e Dois Irmãos do Buriti, estarão hoje em São Paulo (SP) para se reunir com representantes do Tribunal Regional Federal da 3ª Região e pedir agilidade no julgamento do processo de demarcação que se arrasta há quase dez anos. Essa também é a motivação da onda de protesto e invasões ocorridas desde o início do mês em Mato Grosso do Sul.

Representantes da Federação da Agricultura e Pecuária de Mato Grosso do Sul (Famasul), da Organização Recovê e da Funai também participaram da audiência em São Paulo, conforme havia sido acordado em reunião realizada na última segunda-feira.

Índios da Aldeia Buriti permanecem na Fazenda Querência São José, em Sidrolândia. Anteontem, o delegado da Polícia Federal Alcídio de Souza Araújo, o representante da Fundação Nacional do Índio (Funai), Jorge Lili, e um agente da PF estiveram na área invadida negociando com o grupo. A conversa durou até próximo da meia-noite e a proposta feita pelos indígenas foi de permanência em uma área da fazenda até que haja decisão da Justiça Federal.

No entanto, proprietário da fazenda, representado pelo advogado Newley Amarilla, não concordou com a proposta. “Vamos entrar com pedido de reintegração de posse amanhã (hoje)”, informou o advogado.

Na terça-feira, a presença de policiais da Companhia Independente de Gerenciamento de Crises e Operações Especiais (Cigcoe) provocou reação dos indígenas, que teriam cercado os PMs e exigido que entregassem armas

e viaturas. Os policiais reagiram usando balas de borracha e bombas de efeito moral, que teria deixado pelo menos um ferido. Os integrantes do Cigcoe deixaram a área. (ST) (ÍNDIOS VÃO..., 2009, p. 10a, TKJ-5256).

Documento 9

Terenas ampliam pressão e invadem terra de Pedrossian:

Em meio à onda de protestos dos terenas no Estado, mais uma fazenda foi invadida e o alvo foi um imóvel do ex-governador Pedro Pedrossian, em Miranda. Os cerca de 300 indígenas ocuparam a sede da Fazenda Petrópolis e ordenaram aos funcionários que deixassem o local. Os índios pressionam produtores a aceitar o pagamento de indenização pelas benfeitorias nos imóveis e, com isso, viabilizar a ampliação da Reserva Cachoeirinha. Em Sidrolândia, a Fazenda Querência São José continua ocupada, enquanto um grupo de 90 indígenas estará em São Paulo hoje, para a audiência no TRF, na qual pedirá agilidade no julgamento de ação de demarcação (TERENAS..., 2009, p. 10a, TKJ-5257).

Documento 10

Polícia expulsa índios de fazenda invadida:

Pouco mais de um mês após a invasão da Fazenda Querência São José, em Dois Irmãos do Buriti, índios da etnia terena foram expulsos da propriedade, ontem pela manhã. Um dos representantes da Fundação Nacional do Índio (Funai), Jorge das Neves, afirmou que os índios relataram que houve a participação de policiais militares na retirada dos ocupantes; no entanto, a Polícia Militar alegou, em nota, que agiu com o objetivo de evitar conflito na região. Ao deixar a propriedade, os indígenas teriam atado fogo em uma invernada de propriedade vizinha.

Conforme explicou Jorge, por volta das 10h de ontem, proprietários rurais, acompanhados de policiais, apareceram na propriedade, obrigando-os a sair do local. “Não havia nenhum mandado de reintegração de posse. A informação é de que eram muitos policiais e que os proprietários estavam armados”, disse o representante da Funai. A Polícia Federal não foi acionada para comparecer à região.

Em nota divulgada ontem à tarde, o comandante da PM, coronel Carlos Alberto David dos Santos afirmou que “não houve conflito ou operação de desocupação” e que o quartel de Sidrolândia recebeu denúncias de movimentação

de pecuaristas que teriam como objetivo desalojar indígenas da fazenda. “O coronel afirmou que, com a chegada da PM os indígenas assustados saíram da sede e passaram para uma outra área”, divulgou a assessoria de imprensa.

“Não houve despejo, não houve desalojamento. Nenhum dispositivo foi acionado e nem chegou a haver contato da PM com os indígenas. Eles deixaram a área, provavelmente assustados; mas estávamos lá para protegê-los, e vamos continuar na região para evitar que haja conflito”, continuou.

No início da ocupação da Fazenda Querência São José, a PM entrou em conflito com os índios e um deles ficou ferido (POLÍCIA..., 2009, p. 11a, TKJ-5243).

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História dos povos indígenas é permeada de lutas, estratégias e resistências, protagonizadas de diversas formas ao longo do tempo até a contemporaneidade. Adotaram diferentes políticas “seja pelo confronto direto, pela afirmação de alianças ou pela apropriação dos recursos e discursos disponibilizados pela sociedade envolvente” (CASTRO; VARGAS, 2015, p. 99).

Nas décadas finais do século XX, surge o movimento indígena, entendido como um “conjunto de estratégias e ações que as comunidades, organizações e povos indígenas desenvolvem de forma minimamente articulada em defesa de seus direitos e interesses coletivos” (LUCIANO BANIWA, 2007, p. 128). Dentre as pautas principais e que permanecem atuais e urgentes no século XXI, estão a luta por reconhecimento étnico, pelos seus territórios tradicionais e outros direitos que decorrem destes, por exemplo, o direito à educação escolar indígena diferenciada.

Para os Terena, esse momento de articulação coletiva e aberta na busca por direitos é referido como Tempo do Despertar, ou seja, marcado “pela presença dos Terena numa maior integração com a sociedade, nas instituições, na política, nas universidades e, nas grandes mobilizações pela demarcação de seus territórios tradicionais, na perspectiva da autonomia Terena” (MIRANDA, 2006, p. 21).

Inserem-se nesse contexto as Retomadas, que são o tema principal da coleção apresentada. Essas ações implicam na ocupação pelos indígenas, das propriedades que incidem em suas terras tradicionais e que estão em processos de demarcação inconclusos ou judicializados. Configuram-se como “formas próprias e legítimas articuladas pelos caciques e lideranças indígenas que elegem tais ações como projetos institucionais próprios. A mobilização que surge no campo,

nos fundos da aldeia, perpassa variados contextos estatais, chegando aos tribunais e espaços internacionais” (AMADO, 2019, p. 34).

Esta coleção de documentos da imprensa evidencia o protagonismo dos Terena na luta pelos seus territórios, a partir do caso específico da Terra Indígena Buriti, que ainda encontra-se em processo de judicialização. Destaca-se que em 2013, o Terena Oziel Gabriel foi morto por um tiro disparado por um policial federal, durante uma ação de reintegração de posse na área (MPF..., 2016).

Essas mobilizações foram e são amplamente acompanhadas pela imprensa nacional e local, gerando considerável volume de fontes históricas acerca do tema (XIMENES, 2017). Entretanto, conforme pontua Luca (2005), é importante atentar-se aos cuidados para sua utilização, já que como qualquer outro tipo de discurso ou narrativa, os textos jornalísticos não são neutros. Claude-Jean Bertrand (1999), por sua vez, destaca que os jornais por vezes apoiam-se no senso comum e na manipulação de estereótipos.

Foscaches e Silva (2008), em análise de alguns veículos de informação de Mato Grosso do Sul, alertam que por vezes os indígenas são considerados “invasores” e que o processo histórico de esbulho territorial pelo qual passaram, em geral, é desconsiderado nas matérias.

Dentre as dez matérias selecionadas para este texto, apenas duas traziam falas de indígenas participantes das ações e duas traziam falas de representantes da Fundação Nacional do Índio – FUNAI. As falas dos não indígenas foram mais frequentes no jornal, com destaque para os posicionamentos dos proprietários rurais e da Federação da Agricultura e Pecuária de Mato Grosso do Sul – FAMASUL. As dificuldades que os produtores rurais enfrentaram após as ações de Retomada foram relatadas nas matérias, mas, não foi dado o mesmo espaço para que os Terena fundamentassem suas reivindicações.

Foi reproduzida também a opinião do então governador do estado, contrário às reivindicações dos indígenas. As ações de Retomada foram referidas como “invasão” e não foram contextualizadas a partir da História ou da legislação que embasa os direitos indígenas.

Entretanto, a mídia seja ela tradicional, seja aquela formada por veículos de movimentos sociais, segue como importante repositório de informações e representações de processos históricos. Importante ressaltar que a imprensa não

é homogênea, e compõe-se de uma multiplicidade de sujeitos e veículos, imersos em contextos sociais, políticos, econômicos históricos e culturais diversos. Os jornais, nacionais e locais, impressos e *online*, são fontes de pesquisa para inúmeras abordagens da temática indígena.

A partir desse material é possível levantar inúmeros questionamentos, por exemplo: os veículos da mídia tradicional mudaram a abordagem dos temas relacionados aos povos indígenas na última década? Quais as diferenças de abordagem de acordo com o veículo de informação e/ou região do país? Quais os impactos, na imprensa tradicional, dos conteúdos produzidos pelos próprios indígenas e veiculados na *internet* e nas redes sociais?

Nesse sentido, o presente texto não é uma conclusão sobre as já amareladas páginas da coleção apresentada. Pelo contrário, é um convite para que outros pesquisadores de diferentes áreas, bem como os indígenas, de modo geral, acessem esses materiais, lancem outros olhares, façam outras perguntas e tenham outras reflexões acerca dessas fontes.

REFERÊNCIAS

AMADO, Luiz Henrique Eloy. *Vukápanavo: o despertar do povo Terena para os seus direitos: movimento indígena e confronto político*. 2019. 241 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2019.

BERTRAND, Claude-Jean. *A deontologia das mídias*. São Paulo: EDUSC, 1999.

BITENCOURT, Edivaldo. Índios querem 300 fazendas em MS. *Correio do Estado*, Campo Grande, MS, 19 abr. 2003, 1a. [Acervo CEDOC Antônio Brand/NEPPI/UCDB, TKJ-5267-2].

CASTRO, Iára Quelho; VARGAS, Vera Lúcia Ferreira. Povos indígenas e políticas estatais autoritárias no Brasil. In: MARTINS JÚNIOR, Carlos; SOTANA, Edvaldo Correa; SOUSA NETO, Miguel Rodrigues (Org.). *Democracias e ditaduras no mundo contemporâneo*. Campo Grande: UFMS, 2015.

FAZENDEIROS vivem como sem-terra. *Correio do Estado*, Campo Grande, MS, 30 jul. 2007, p. 1a. [Acervo CEDOC Antônio Brand/NEPPI/UCDB, TKJ-5287].

FOSCACHES, Nataly Guimarães; SILVA, Inara. Índio de Papel – site para inclusão indígena. In.: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO (INTERCOM), 31., 1 a 6 de setembro de 2008, Natal. *Anais [...]*. Natal: [s.n.], 2008.

FUNAI prevê mais 39 reservas em MS. *Correio do Estado*, Campo Grande, MS, 27 abr. 2008, p. 1a. [Acervo CEDOC Antônio Brand/NEPPI/UCDB, TKJ-5281].

ÍNDIOS BLOQUEIAM e congestionam BR-163. *Correio do Estado*, Campo Grande, MS, 7 nov. 2006, p. 6a. [Acervo CEDOC Antônio Brand/NEPPI/UCDB, TKJ-5271].

ÍNDIOS ENTRAM em confronto com policiais. *Correio do Estado*, Campo Grande, MS, 21 out. 2009, p. 9a. [Acervo CEDOC Antônio Brand/NEPPI/UCDB, TKJ-5266].

ÍNDIOS TERENAS invadem fazenda em MS. *Correio do Estado*, Campo Grande, MS, 20 ago. 2009, p. 1a. [Acervo CEDOC Antônio Brand/NEPPI/UCDB, TKJ-5255].

ÍNDIOS vão a SP para pedir agilidade. *Correio do Estado*, Campo Grande, MS, 22 out. 2009, p. 10a. [Acervo CEDOC Antônio Brand/NEPPI/UCDB, TKJ-5256].

LUCA, Tânia Regina. A história dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

LUCIANO, Gersem dos Santos. Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 7, n. 12, p. 127-46, abr. 2007.

MIRANDA, Claudionor do Carmo. *Territorialidade e prática agrícola: premissas para o desenvolvimento local em comunidades Terena de MS*. 2006. 121f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2006.

MPF conclui que PF matou Oziel e denuncia delegada por improbidade. *Campo Grande News*, Campo Grande, MS, 19 out. 2016. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/cidades/interior/mpf-conclui-que-pf-matou-oziel-e-denuncia-delegada-por-improbidade>. Acesso em: 26 maio 2021.

POLÍCIA expulsa índios de fazenda invadia. *Correio do Estado*, Campo Grande, MS, 20 nov. 2009, p. 11a. [Acervo CEDOC Antônio Brand/NEPPI/UCDB, TKJ-5243].

“SOMBRA” na legislação favorece indígenas. *Correio do Estado*, Campo Grande, MS, 21 out. 2003, p. 12a. [Acervo CEDOC Antônio Brand/NEPPI/UCDB, TKJ-5279].

TERENAS ampliam pressão e invadem terra de Pedrossian. *Correio do Estado*, Campo Grande, MS, 22 out. 2009, p. 10a. [Acervo CEDOC Antônio Brand/NEPPI/UCDB, TKJ-5257].

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. 289f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2017.

XIMENES, Lenir Gomes. *Terra Indígena Buriti: estratégias e performances terena na luta pela terra*. 2011. 136f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2011.

Sobre os autores:

Lenir Gomes Ximenes: Doutora em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), colaboradora do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI/UCDB), docente da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. **E-mail:** lenirgomesximenes2015@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-1374-2997>

Ana Luíza Benato e Silva: Acadêmica do curso de História da Universidade Católica Dom Bosco. Estagiária no Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI/UCDB). **E-mail:** ra174794@ucdb.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-1976-3991>

Diego Augusto Martins: Acadêmico do curso de História da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Colaborador do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI/UCDB). **E-mail:** 3802@ucdb.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-1058-9659>

Recebido em: 1º/06/2021

Aprovado para publicação em: 1º/07/2021



escritos indígenas

Pés no chão

Fabio Turibo¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v21i45.810>

Os pés no chão
todo dia caminhando nesta terra
caminhando pra sobreviver

Uma saída ali
Pode ser perigosa

Perigoso pra caçar
Pra procurar remédio
Pra família Kaiowá
Se pá, encontro o dito dono desta terra
Vai me massacrar
Vai me torturar
Vai fazer o que entender
Vai até matar

Não, não, não quero isso não
Tenho esposa para cuidar
Só estou procurando algo nessa mata
Pra nos alimentar
Pra rezar
E praticar minha fé Kaiowá

São em momentos de descuido que a vida pode custar caro
Retomada tem essa cara

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

É assim em qualquer lugar
Em qualquer retomada Guarani Kaiowá
A vida pode ser perigosa

O principal discurso: “A culpa é da cachaça”
Aqui é o que a TV e o sistema vão dizer
Algo que nada tem a ver
Com a realidade Guarani Kaiowá
Na fé,
vou sobreviver e viver
Com meu Mbaraká

Só quem vive e viveu
E pisou nessa terra vermelha
Sabe a dura realidade do povo Mbaraka, Takua, cocar e colar
E uma flecha na mão
Dos guerreiros Guarani Kaiowá

Sobre o autor:

Fabio Turibo: Poeta Kaiowá, acadêmico da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professor da Rede Estadual de Ensino na aldeia *Te'yikue*, município de Caarapó, Mato Grosso do Sul.

E-mail: fubioturiboft@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-0438-0250>

Guerreiras

Fabio Turibo¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v21i45.811>

A cada Tekoha, uma guerreira
Uma menina mulher que luta por sua comunidade
Seja na aldeia ou na cidade
Elas constroem a luta e o caminho
Que vão representar

Onde elas pisam,
Marca de demarcação

Conhecem seu território
Por onde passam soltam a voz
Elas pintam de Uruku o rosto
Vão além
Mulheres do dia a dia
No batente da luta

Pras ruas elas vão
Levar uma reivindicação
Pra falar de sua população
Em cada Tekoha
Uma mulher pra falar

Essas são guerreiras Guarani Kaiowá
Acredite nas mulheres
Da retomada à Brasília

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

Com filho no colo
Elas seguem o protocolo da vida
Vão pra nos representar
Essa parcela das guerreiras
São poucas
Mas vão à luta
Um salve e respeito
Para as donas do Tekoha

Sobre o autor:

Fabio Turibo: Poeta Kaiowá, acadêmico da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professor da Rede Estadual de Ensino na aldeia *Te'yikue*, município de Caarapó, Mato Grosso do Sul.

E-mail: fubioturiboft@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-0438-0250>

História pra contar

Fabio Turibo¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v21i45.812>

Há um tempo só pensava em mim.
Hoje penso diferente.
Na coletividade, enfim.
Vi muitas coisas acontecerem.
Em alguns momentos parei para pensar:
Olha tantos jovens, com talento parado no meio do caminho...
Talentos que poderiam colocar
Os jovens Guarani Kaiowá
Em bom lugar.
Uma história boa para ser ouvida
Mas não dá para terminar essa história
Se ela não for contada
por um jovem Kaiowá.

Sobre o autor:

Fabio Turibo: Poeta Kaiowá, acadêmico da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professor da Rede Estadual de Ensino na aldeia *Te'yikue*, município de Caarapó, Mato Grosso do Sul.

E-mail: fubioturiboft@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-0438-0250>

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

