

Tellus



UCDB

Universidade Católica Dom Bosco
Instituição Salesiana de Educação Superior

Chanceler

Pe. Gildásio Mendes dos Santos

Reitor

Pe. Ricardo Carlos

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Hemerson Pistori

Tellus / Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações
Indígenas - NEPPI, ano 15, n. 29, jul./dez. 2015. Campo
Grande : UCDB, 2001 -

Semestral - 175 p.

ISSN Impresso 1519-9452

ISSN Eletrônico 2359-1943

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

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

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

www.tellus.ucdb.br

Indexada em:

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

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

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

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

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

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

Tellus

Ano 15
Número 29
jul./dez. 2015
p. 1-175

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

Direitos desta edição reservados à **Editora UCDB**

Membro da Associação Brasileira das Editoras Universitárias (ABEU)

Coordenação de Editoração: Ereni dos Santos Benvenuti

Editoração Eletrônica: Glauciene da Silva Lima

Revisão: Maria Helena Silva Cruz

Capa: Acadêmico Advailson Tserewané Tserewa'rá, da etnia Xavante, do terceiro semestre do curso de letras da UCDB. Clicado no ambiente de estudos do projeto Rede de Saberes no NEPPI.

Autor da foto: Luciana Gonçalves

Seleção de imagem: Comissão Editorial da Revista Tellus

Criação e arte final: José Francisco Sarmiento Nogueira

Editor Responsável

Georg Lachnitt - MSMT - NEPPI/UCDB

Comissão Editorial

Adir Casaro Nascimento - PPGE/UCDB
Carla Fabiana Costa Calarge - MCDB/UCDB
Eva Maria Luiz Ferreira - NEPPI/UCDB
José Francisco Sarmiento - NEPPI/UCDB
Leandro Skowronski - NEPPI/UCDB
Lenir Gomes Ximenes - UCDB

Conselho Editorial

Ángel Espina Barrio - USAL/Espanha

Antonella Tassinari - UFSC

Antonio Carlos de Souza Lima - MN-UFRJ

Antonio Hilário Aguilera Urquiza - UFMS

Beatriz Landa - UEMS

Daniel Mato - UNTREF/Argentina

Deise Lucy Montardo - UFAM

Dominique Tilkin Gallois - USP

Esther Jean Langdon - UFSC

Flávio Braune Wiik - UEL

Graciela Chamorro - UFGD

Inge Sichra - UMSS/Bolívia

Josè Zanardini - UCA/Paraguay

Levi Marques Pereira - UFGD

Marcelo Marinho - UNILA

Márcio Ferreira da Silva - USP

Maria Augusta de Castilho - UCDB

Manuel Ferreira Lima Filho - UFG

Marta Azevedo - UNICAMP

Miguel Alberto Bartolomé - INAH/Mexico

Mônica Thereza Soares Pechincha - UFG

Nádia Heusi Silveira

Neimar Machado de Sousa - UFGD

Pedro Ignacio Schmitz - UNISINOS

Rodrigo de Azeredo Grünwald - UFCG

Roque de Barros Laraia - UnB

Rosa Sebastiana Colman

Ruth Montserrat - UFRJ

Wilmar D'Angelis - UNICAMP

Pareceristas Ad Hoc

Aline Castilho Crespe Lutti (UFGD)

Cássio Knapp (UFGD)

Cláudia Pereira Xavier (UEMS)

Diógenes Egídio Cariaga (UFSC)

Eunice Dias de Paula (CIMI-MT)

Jorge Eremites de Oliveira (UFPel)

José Licínio Backes (UCDB)

Rosa Sebastiana Colman (UFGD)

Sergio Baptista da Silva (UFRGS)

Spency Pimentel (UNILA)



Editora UCDB

Av. Tamararé, 6.000 - Jardim Seminário

79117-900 - Campo Grande, MS

Fone/Fax: (67) 3312-3373

www.ucdb.br/editora - editora@ucdb.br

Editorial

O número 29 da revista TELLUS, vem organizado entre artigos, documentos e escritos indígenas. A revista vem, ao longo do tempo, apresentando trabalhos inéditos e de qualidade, o que faz desta publicação uma referência nessa temática.

Com o propósito de divulgar trabalhos relacionados à temática indígena, e sempre na perspectiva de propor ao leitor as melhores investigações a respeito desse universo por meio de diferentes olhares, a publicação traz, na seção 'Escritos Indígenas', o trabalho "O papel das lideranças tradicionais na demarcação das terras indígenas Guarani e Kaiowá", de autoria do indígena Elemir Soares Martins. Nesta edição, a revista apresenta ainda, entre outros, alguns artigos da área de Educação Indígena, como um trabalho que trata das experiências na escola do povo *Ikolen* (Gavião). A temática territorial também se faz presente em outros textos, como o que discute a questão do processo de territorialização dos *Kaiowá*.

Sempre tentamos fazer com que os temas sejam diversificados, possibilitando, assim, uma ampla abordagem sobre os assuntos que versam sobre a questão indígena no Brasil e na América Latina. Não deixe de apreciar as demais contribuições deste número e tenha uma boa leitura!

Dr. Pe. Georg Lachnitt

Editor

Sumário

Artigos

- Os Ikolen (Gavião) de Rondônia: escola e ensaios de interculturalidade 3
The Ikolen (Gavião) de Rondônia: school and intercultural experiences..... 3
Genivaldo Frois Scaramuzza
Adir Casaro Nascimento
Zacarias Kapiaar Gavião
- De “fraquinhos” a *Aikewára*: construção de identidade e resistência de um povo tupi na Amazônia 19
From weak to Aikewára: the construction of identity and resistance of a “tupi” people in Amazônia..... 19
Luiza Mastop Lima
- O impacto do processo de territorialização dos Kaiowá e Guarani no sul de Mato Grosso do Sul..... 49
The impact of territorial process on Kaiowá e Guarani territory in south of Mato Grosso do Sul 49
Antonio Hilario Aguilera Urquiza
José Henrique Prado
- “Rastros” e “vestígios” atrelados ao processo de educação escolar entre os Karajá da aldeia Fontoura, Ilha do Bananal, TO 73
Footprints related to the scholarship educations process among the Karajá from Fontoura village, Bananal Island, TO 73
Ricardo Nei Araújo
- O que pesquisas brasileiras sobre educação escolar indígena revelam? 87
What do brazilian researches reveal about indigenous school education?..... 87
Anatália Daiane de Oliveira
Marli Lúcia Tonatto Zibetti
- Os Sabanê e os povos do Nambikwara do Norte: etno-histórias das ruínas da história e de recriações tardias..... 113
The Sabanê and the Northern Nambikwara peoples: ethnohistories concerning the ruins of history and late recreations 113
Edwin Reesink

Documento

- A ocupação dos Sabanê da área dos rios Roosevelt e Tenente Marques (parecer antropológico e linguístico)..... 135
The occupation of the area between the Roosevelt and Tenente Marques Rivers by the Sabanê (an anthropological and linguistic expert's report)..... 135
Edwin Reesink

Escrito indígena

O papel das lideranças tradicionais na demarcação das terras indígenas Guarani e Kaiowá	153
Elemir Soare Martins	



artigos

Os Ikolen (Gavião) de Rondônia: escola e ensaios de interculturalidade

The Ikolen (Gavião) de Rondônia: school and intercultural experiences

Genivaldo Frois Scaramuzza
Adir Casaro Nascimento
Zacarias Kapiaar Gavião

Resumo: A proposta deste texto refere-se a reflexões a respeito do processo de escolarização indígena Ikolen (Gavião) de Rondônia, especificamente sobre como a interculturalidade é um conceito permanente no horizonte escolar desse grupo. Embora haja desafios, principalmente junto ao sistema oficial de educação, a escola Ikolen (Gavião) é um espaço de práticas interculturais no qual os Ikolen (Gavião) se apropriam no sentido de fortalecerem suas identidades. O estudo apresentado foi desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Metodologicamente, os dados foram produzidos tendo em vista o pressuposto da etnografia pós-moderna em educação, ancorando-se nos elementos disposto por Klein; Damico, 2012. Quanto ao campo de análise da pesquisa, refere-se a uma leitura epistemológica que articula pressuposto do campo dos Estudos Culturais, Educação, Geografia Cultural e Teoria Pós-colonial.

Palavras-chave: povo indígena Ikolen; escola; interculturalidade.

Abstract: The goal of this text is to reflect on the Ikolen (Gavião) indigenous process of schooling in Rondônia, specifically on how the intercultural experience is a permanent concept in the school horizon of this group. Although, there are many challenges, especially when it comes to the official system of education, schools like Ikolen (Gavião) is a space to the practice, in which the Ikolen (Gavião) people appropriate in the sense of strengthen their identities. The study presented was developed in partnership with the Postgraduate Program in Education of Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Methodologically, the data was produced having in mind the assumption of postmodern ethnography in education, anchoring to elements established by Klein; Damico, 2012. When the field of analyses of the research refers to an epistemological reading that articulates the assumption of the field of Cultural Studies, Education, Cultural Geography and Post-Colonial Theory.

Key words: Ikolen people; school; intercultural experience.

* Professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), no Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural. Doutor em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). E-mail: scaramuzza1@gmail.com

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Doutora em Educação pela UNESP. E-mail: adir@ucdb.br

*** Graduado em Educação Intercultural pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Professor da escola indígena Zawidjaj Xikobipòhv, na aldeia Ikolen. E-mail: kapiaar@yahoo.com.br

1 ABORDAGENS INICIAIS

Temos muito a aprender com os/as professores/as Ikolen (Gavião) que, ao vivenciarem profundamente a constituição do sujeito colonial, marcados que são com as tramas que dilatam suas culturas e identidades, insistem na possibilidade de construir uma escola diferente, mesmo que, aparentemente, o que vemos de fora é uma escola no formato de uma casa, com cadeiras, quadro, alunos e professor.

É possível que a interculturalidade ocorra nesses espaços, que são ressignificados e apropriados a favor da cultura e identidade do povo, mesmo com as tensões e os desafios que enfrentam para afirmarem-se diferentes. Nesse sentido, o texto em tela discutirá, brevemente, a concepção de escola dos/as professores/as indígenas Ikolen (Gavião). A reflexão é organizada a partir das temáticas da escola e do sujeito político, da escola e da identidade com vistas a mostrar a interculturalidade como um ensaio permanente que desafia as práticas de escolarização indígena Ikolen.

Devemos mencionar que as reflexões que seguem, são desdobramentos de pesquisas realizadas junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), especificamente no âmbito do Grupo de Pesquisa “Educação e Interculturalidade” vinculado à linha de pesquisa do Programa, denominada de “Diversidade Cultural e Educação Indígena”. Nesse contexto, foi possível produzir uma reflexão sobre como os/as professores/as Ikolen (Gavião) de Rondônia pensam a escola. Trata-se de um pequeno grupo indígena localizado na Amazônia Ocidental, especificamente no Estado de Rondônia, divisa com o Estado de Mato Grosso. Registros produzidos por Neves (2009) assinalam que

O povo indígena Ikolen (Gavião) de Rondônia [...] se identificam como Ikólóéhj, que significa Gavião na língua indígena. Constituem uma sociedade composta [...] em várias aldeias: Ikólóéhj, Nova Esperança, Castanheira, Cacoal, Igarapé Lourdes, Ingazeira, dentre outras, com localização na Terra Indígena Igarapé Lourdes no município de Ji-Paraná, Estado de Rondônia na Amazônia brasileira. (NEVES, 2009, p. 120-121).

Historicamente, é possível afirmar que esse grupo era originário do Estado de Mato Grosso, haja vista que estudos produzidos por Neves (2009); Felzke (2007); Paula (2008); Scaramuzza (2009) junto a essa etnia mostram, a partir de registros orais, um conjunto de narrativas que dão conta de que, em função de inúmeras pressões, tanto de colonos como de outros grupos indígenas, os Ikolen migraram para o estado de Rondônia ocupando parte do território tradicional da Etnia Koro (Arara) de Rondônia. Nesse contexto de diáspora e conseqüentemente de apropriação e ressignificação do espaço,

os Ikolen, desde a segunda metade do século XX, conheceram a escola e, com ela, os desafios de torná-la um espaço apropriado aos horizontes históricos da cultura Ikolen.

Metodologicamente, a pesquisa foi produzida a partir da etnografia pós-moderna em educação (KLEIN; DAMICO, 2012), que assinala que essa perspectiva tem produzido importantes questionamentos a respeito da constituição da verdade, tensionando o conceito de cultura e representação, problematizando a ideia de realidade e atribuindo à suposta realidade um caráter de discursividade que não se desprende do tempo histórico de sua produção. Nessa forma de pesquisar, “[...] o sujeito deixa de ser pensado como uma entidade prévia ao discurso, para ser tratado como o próprio efeito da discursividade ou da atividade interpretativa” (KLEIN; DAMICO, 2012, p. 67).

As novas ressignificações produzidas pela etnografia pós-moderna no campo da educação não significou a total ruptura com as técnicas de produção de dados da etnografia clássica, mas implementou novos aportes teóricos capazes de ampliar as formas de como os dados são produzidos e significados. Se, na vertente clássica da etnografia, o olhar é sempre o do pesquisador que, isento do contexto a qual pesquisa impõe uma neutralidade na etnografia pós-moderna, compreende que seu olhar está permeado por intenções, por convicções (KLEIN; DAMICO, 2012). O espaço metodológico do estudo, contou com a participação do professor indígena Ikolen (Gavião) Zacarias Kapiaar Gavião, que ativamente participou, não apenas como interlocutor da pesquisa, mas como um agente interpelador, articulador que, ao problematizar os interesses da pesquisa, passou a compor o próprio quadro metodológico. Considerando os enunciados já aferidos neste texto, destacamos que a pesquisa nos oportunizou, juntamente com os/as professores/as indígenas, pensar a história escolar para esse grupo étnico.

2 OS IKOLEN (GAVIÃO) E A ESCOLA: ENSAIOS DE INTERCULTURALIDADE

A história da educação escolar indígena na Terra Indígena Igarapé Lourdes está entrelaçada aos processos de “aquisição” da língua escrita, especificamente aos momentos iniciais de alfabetização (NEVES, 2009). As primeiras práticas “escolares” “em relação ao povo indígena Ikolen (Gavião), tem início no final dos anos de 1960, mais especificamente no ano de 1966, com a chegada de missionário da MNTB” (NEVES, 2009, p. 252), ou seja, da Missão Novas Tribos do Brasil.

A autora mencionada mostra que, inicialmente, a construção dessas primeiras práticas escolares foram efetivadas pelos missionários das Missões Novas Tribos do Brasil (MNTB), que tinham, como principal objetivo, promover a evangelização dos/as indígenas Ikolen (Gavião).

A presença desses missionários foi/é muito constante em Rondônia, haja vista que historicamente, “[...] carentes de funcionários, o SPI [...] viu uma grande vantagem na presença dos missionários das Novas Tribos, sobretudo com a esperança de que se ocupassem com a saúde e educação dos índios” (LEONEL, 2001, p. 234). É importante destacar que as primeiras ações voltadas para o ensino escolarizado nas aldeias Ikolen (Gavião) eram produzidas, primeiramente, em língua materna e destinavam-se somente aos homens. Para facilitar o ensino, um dos elementos importantes nesse processo era que o aluno também soubesse a língua portuguesa, por serem interlocutores/tradutores dessas missões dentro da comunidade (NEVES, 2009; MINDLIN, 2001). Nesse contexto, a escola se constituiu como um espaço desafiador para os Ikolen, principalmente a partir de anos recentes, quando um conjunto de professores/as indígenas passaram por processos formativos em que a proposição epistêmica passou a ser a interculturalidade.

Sabemos que a função da escola ao longo dos tempos foi ensinar a ler, a escrever e a contar, entretanto Paulo Freire afirmava que, “a natureza da prática educativa, a sua necessária diretividade, os objetivos, os sonhos que se perseguem na prática não permitem que ela seja neutra, mas política sempre [...]” (FREIRE, 2005, p. 28). Entendemos que a perspectiva apresentada que exige uma formação que possa “fabricar pessoas políticas”, provavelmente fundada no próprio exercício da escolarização que vivenciam esses/a professores/a, talvez aponte para uma de suas feições interculturais.

Entre os temas levantados, destacamos, nesta parte, a questão da escola Ikolen (Gavião) como espaço permanente onde se ensaiam a interculturalidade, assim, a escola vista como um lugar de formação de sujeitos políticos, espaço para reflexão e produção das historicidades Ikolen (Gavião), vista sob o signo da tradição e, também, espaço no qual as discussões em torno do direito indígena estão presentes e potencializam a “preservação” da identidade Ikolen (Gavião), sobretudo da língua e da territorialidade indígena.

As escolas indígenas no Brasil têm representado um importante instrumento no que se refere à constituição de um espaço, não apenas destinada à formação de um sujeito escolarizado, mas, sobretudo, possibilitado a muitos povos indígenas reconhecerem, produzirem e reivindicarem direitos junto a uma sociedade, cujo direito, constituiu-se como herança colonialista, baseada na sociedade privada e no individualismo. No que se refere à constituição de

um modelo de educação indígena destinado a produzir reflexões a respeito de direitos, conquistas e perdas indígenas, questões indispensáveis a formação de um sujeito político, concordamos com Baniwa (2013) quando afirma que “não existe um modelo, um objetivo nem uma meta única. Cada povo indígena concebe historicamente sua escola e projeta-a, segundo suas perspectivas e contextualizações” (BANIWA, 2013, p. 01).

Conforme já mencionamos, foram profundas as perdas/transformações Ikolen (Gavião), principalmente no processo de colonização não indígena na Amazônia Ocidental. Entre essas perdas/transformações figuram o território, a cosmologia, a organização social entre outros. Nesse sentido, é possível que estas sejam as razões as quais fazem existir uma aposta de que a escola, um mecanismo desconhecido até muito recente para esse grupo, seja um lugar de preparação das crianças e jovens Ikolen (Gavião) para permanecerem em suas culturas, mesmo que ressignificadas no processo de contato com as sociedades não indígenas, e, também, lugar onde as crianças e jovens adquirem saberes os quais podem permitir negociar/propor/reivindicar direitos junto à sociedade não indígena. A esse respeito, elencamos a fala de um professor indígena Ikolen (Gavião) que pode ajudar a visualizar esse processo, pois, para esse professor,

[...] Hoje o povo Gavião estuda duas línguas, língua portuguesa e língua materna, então, para defender os seus direitos, os indígenas têm que aprender a língua portuguesa e as leis que existem no mundo, no Brasil. Então o primeiro passo é isso, ensinar as crianças a língua portuguesa, a falar na língua portuguesa para um dia eles defenderem as suas terras, as suas comunidades. (Entrevista com o Professor França Z. Gavião, 2015).

Muito próximo às compreensões do professor França Z., estão também as concepções dos professores Roberto Gavião, Isael Gavião, bem como, do professor Zacarias Gavião, como é possível observar abaixo,

[...] O povo Gavião precisa da escola para ter conhecimento das coisas, de como funciona o mundo não indígena, ou para formar alguém para defender seus direitos diante dos governantes. Hoje nós vemos muitos problemas dentro da política e nós precisamos de alguém que tenha conhecimento não indígena para defender nossos direitos. (Entrevista com o professor Roberto Gavião, 2015).

[...] a educação em nossa comunidade tem que formar uma pessoa política, uma pessoa que possa ter um conhecimento mais amplo para defender o povo. A comunidade tem o costume de falar que precisa ter uma pessoa que tenha um perfil, uma responsabilidade, um cidadão que possa futuramente lutar pelo povo. (Entrevista com o professor Isael Gavião, 2015).

[...] A escola tem uma influência que é fabricar pessoas políticas na comunidade. Essa é a ideia mais forte que a comunidade pensa. Hoje, neste mundo agitado, a escola tem o poder de pensar a política, eu tenho

alunos que já possuem essa capacidade de entrar no cenário político. O político que eu falo é de pessoas que, ao frequentar a escola, passam a compreender os seus direitos. Hoje alguém que se destaca no mundo da escrita, no mundo do conhecimento intelectual, que ele leve um copo de água à cidade e retorne com dez copos de água. Que o conhecimento dele possa refletir benefícios e ajudar a comunidade. (Entrevista com o professor Zacarias Gavião, 2015).

Além de ser um lugar para a produção/afirmação de identidades, a escola tem sido concebida pelos/a professores/a, também como espaço de formação de sujeitos que possam contribuir com a comunidade na medida em que o acesso aos saberes indígenas e não indígenas permitem articulações da aldeia com os espaços que vão além da fronteira desse grupo. A língua portuguesa tem sido posta como capaz de permitir os processos de negociação com os não indígenas. Vale salientar que a língua portuguesa no âmbito da comunidade Ikolen (Gavião) é falada e discutida apenas na escola, pois é rara, ou quase inexistente, a utilização da língua portuguesa em espaços familiares e sociais sem que se tenha a presença de não indígenas. Talvez seja essa a razão que institui a escola como o lugar em que “[...] os indígenas tem que aprender a língua portuguesa e as leis que existe no mundo” (entrevista com o professor Françaú Z. Gavião, em 2015), ou de “[...] alguém que tenha conhecimento não indígena para defender nossos direitos” (entrevista com o professor Roberto Gavião, 2015).

Ter conhecimentos não indígenas não significa não possuir conhecimentos indígenas, pois estes conhecimentos são necessários, uma vez que os processos de negociação impelem pensar a ideia entre igualdade e diferença. Ser igual significa para esse povo possuir respeitadas suas diferenças que caracterizam e materializam outros projetos de sociedade e história, outros modos de ver e educar. A tentativa de mostrarem suas diferenças, mas também suas igualdades, instigam os/a professores/a a problematizarem na escola questões de direitos. Ao tensionar a relação entre igualdade e diferença, Boaventura de Souza Santos (2010), constata que “[...] os camponeses, os povos indígenas e os migrantes estrangeiros foram os grupos sociais mais diretamente atingidos pela homogeneização cultural, descaracterizadoras das suas diferenças” (SANTOS, 2010, p. 292).

Destaques próximos a este, também são construídos por Arroyo (2012, p. 45) ao mostrar que “o pensamento progressista igualitarista se alimenta do pensar/ alocar os subalternizados apenas como iguais”; também nessa mesma direção, Skliar (2003) mostra que “[...] a sujeição de todo o outro ao mesmo faz-se evidente: é isto ou é aquilo. Assim explicitada a imagem não faz outra coisa senão o obrigar (-nos) a representar o mundo como espaço do mesmo” (SKLIAR, 2003, p. 73). É importante mencionar que há um esforço para que a

escola indígena constitua o sujeito da diferença, principalmente ao possibilitar espaços para pensar o direito e o político na constituição do indígena.

Entre os direitos problematizados pela escola, podemos dizer que há uma preocupação muito forte com referência à defesa do território, lugar capaz de possibilitar a continuidade da identidade e da cultura Ikolen (Gavião). Observações na escola constataam essa preocupação traduzida em atividades escolares, em figuras que compunham painéis, em falas de professores/a, desenhos de alunos.

Uma dessas atividades desenvolvidas e afixadas nas paredes da sala de aula do professor Jeferson diz respeito à forma como o conteúdo de geografia vem sendo desenvolvido. As crianças confeccionaram suas representações da paisagem da Terra Indígena Igarapé Lourdes, quando foram convidadas a exporem o que imaginavam e pensavam a respeito do lugar onde moravam.

Ao produzir uma reflexão sobre a Terra Indígena Igarapé Lourdes, é possível perceber a importância e a resignificação do território na constituição Ikolen (Gavião). A escola tem se tornado um instrumento importante para pensar a Terra Indígena, sobretudo para reconstruir significados e laços que caracterizam a toponímia¹ Ikolen (Gavião) com o território, garantindo o que é ser indígena a partir das experiências que os Ikolen (Gavião) foram construindo nesse “novo” lugar.

Podemos inferir que, ao problematizar a paisagem, as formas de relação Ikolen (Gavião) com o espaço, as questões de historicidade, de identidade são trazidas ao contexto da sala de aula e imediatamente discutidas no interior da classe. Embora esse grupo seja diáspora dos territórios mato-grossenses, terra tradicionalmente ocupada pelos Ikolen (Gavião) de onde então foram “recuados” em direção a Rondônia, a escola tem possibilitado pensar a territorialidade Ikolen (Gavião) e potencializar o lugar como espaço que produz suas diferenças. Autores do campo da Geografia Cultural, dentre os quais destacamos Luchiari (2001), nos ajudam a pensar o processo de constituição de laços com o espaço, pois, para essa autora, as representações do mundo são construídas em paisagens que são constituídas e constituem os sujeitos, assim, “[...] se a paisagem é representação, não se esgota: reproduz-se, regenera, renova-se” (LUCIARI, 2001, p. 22).

Podemos dizer que a escola vem contribuindo no sentido de produzir significados com o novo lugar, porém isso não significa superar o trauma de um passado de lutas e opressão, bem como de incertezas para esse grupo

¹ Toponímia refere-se ao termo criado pelo geógrafo chinês Yi-Fu-Tuan na década de oitenta do século XX. O termo é entendido como “[...] familiaridade, apego ao lugar – já que topo denota lugar e filia concerne à filiação” (SILVA et al. 2014, p. 254).

indígena diante das invasões de seus territórios tradicionais. É comum a lembrança de lugares do passado presentes nas narrativas de velhos Ikolen (Gavião), que, ao se depararem com o novo lugar, não esquecem as experiências de suas juventudes. A esse respeito, vivências junto a este grupo permitiram, por inúmeras vezes, ouvir os mais velhos falarem de suas histórias e de localizá-las como constituídas quando ainda moravam em Mato Grosso.

Ao perceber que a escola vem se tornando um espaço para a constituição de um sujeito político, a escola trabalha em duas grandes frentes, a de pensar o território como uma pátria e a de preparar as crianças e jovens para defendê-la. Podemos inferir que existe uma preocupação intensa dos/a professores/a para assegurar as experiências da criança e dos jovens com a terra e com as tradições Ikolen (Gavião), no sentido de poderem continuar a narrarem suas identidades, considerando que o território fornece “um conjunto de recursos simbólicos” que são produzidos e acessados pelos sujeitos.

Embora produzida em outro contexto, a fala de Ladeira (2008) se aproxima daquilo que queremos expressar quando diz que,

[...] As relações das sociedades indígenas com o seu território são parte intrínseca de uma representação de mundo que integra o uso “natural”, o modo de vida e a teoria embasa a vida social. A partir desse conjunto dinâmico que reúne formulações herdadas e projetadas, no qual mito e práxis se referendam mutuamente, essas sociedades constroem continuamente o mundo e suas representações. (LADEIRA, 2008, p. 23).

Observamos a impossibilidade de ser pertencente a uma cultura, sem que, para isso, não haja uma constituição/ligação territorial com os símbolos pelos quais é possível traduzir-se para o estranho como sendo diferente, isso porque “[...] a marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentidos às práticas e às relações sociais, definindo, por exemplo, quem é incluído e quem é excluído” (WOORDWARD, 2000, p. 14). Talvez seja por isso que os/as professores/as Ikolen (Gavião) também concebem, através de suas práticas, a escola como um lugar pelo qual é possível pensar o Ikolen (Gavião) assegurando as representações do território, espaço que permite serem diferentes. Para isso a escola é concebida como lugar onde é possível permanentemente construir alguém que conhecerá a história Ikolen (Gavião) e, certamente, defenderá os interesses do povo. Mesmo os/as professores/as produzindo reflexões a respeito do território na escola, principalmente os elementos da paisagem, o assédio capitalista tem impelido a descaracterização da paisagem através da retirada de madeiras ao capturar moradores indígenas para essa atividade, entretanto essa forma predatória não encontra correspondência na maioria dos indígenas Gavião bem como suas lideranças e, muito menos, na forma como os/a professores/a pensam a questão.

“Fabricar pessoas políticas” (KAPIAAR GAVIÃO, 2015) significa construir uma expectativa de serem reconhecidas como tais – a escola instituída como um dispositivo de fabricação de determinados tipos de sujeitos, neste caso, a pessoa que estará preparada para defender os direitos indígenas frente à sociedade não indígena tendo em vista que é possível pensar o político “[...] como uma forma de cálculo e ação estratégica dedicada à transformação social” (BHABHA, 2003, p. 48). No caso Ikolen, (Gavião) política significa segurança territorial, linguística e cultural.

Nesse sentido, podemos dizer que a escola é um lugar que permite aos Ikolen (Gavião) se reconhecerem diferentes, pois, ao constituírem-se a partir de uma narrativa, os Ikolen (Gavião) posicionam o estranho, o diferente frente a uma história que não os representa. Os/as professores/as concebem a escola como um lugar de construção do sujeito político, pois, como sugere o professor Zacarias “[...] o político que eu falo é de pessoas que, ao frequentarem a escola, passam a compreender os seus direitos”.

É importante mencionar que o “[...] sujeito político não nasce porque existe a escola, mas é o sujeito político quem faz existir a escola” (Professor Zacarias Gavião, entrevista, 2015). A escola problematiza o direito e dispõe a esse respeito em práticas escolares, contudo o direito com que a escola permanentemente tem se preocupado é, sobretudo, o direito de ser Ikolen (Gavião), pois, nesse conceito, outros direitos podem ser garantidos. Nessa direção, Gallois (2014), ao produzir uma reflexão a respeito da escola indígena como problema, assinala algo que se aproxima do que queremos mostrar, ou seja, os “[...] modos corajosos com que os índios tomam conta das instituições escolares para fazer dela um espaço para o exercício da política indígena” (GALLOIS, 2014, p. 512), nesse caso, produzindo reflexões que autorizam os Ikolen (Gavião) a perceberem-se como sociedade de direitos.

Como já mencionamos, é importante pensar os aspectos pelo qual os Ikolen (Gavião) querem igualdade, mas também a garantia de suas diferenças que, em determinadas situações, não são negociáveis. Entres esses aspectos, estão situados, por exemplo, a defesa de uma escola com estruturas adequadas ao dizerem que a “[...] escola tem os mesmos requisitos, os mesmo direitos de qualquer outra escola estadual, no sentido de acompanhamento, no sentido da administração, no sentido pedagógico não há praticamente nada” (entrevista com o professor Zacarias Gavião, em 2015). A fala do professor Zacarias refere-se à constatação de que a escola indígena da Aldeia Ikolen não dispõe de outros profissionais escolares além dos/as professores/as, ou seja, não há secretários, diretores, coordenadores pedagógicos entre outros, e que, segundo o professor indígena, deveria ter, permanece o modelo precarizado

da unidocência – a escola que só tem esse profissional, a exemplo de outras realidades de escolas não urbanas (quilombola, extrativista e algumas do campo).

A escola é pensada, portanto, como um lugar em que ser igual pode significar possuir mais diferenças, pois, ao requererem um espaço adequado, isso pode permitir a intensificação dos processos de diferenciação na medida em que o igualmente adequado oportuniza mais espaço e condições para a diferença indígena na escola. Com isso, podemos inferir que a escola também é pensada como lugar de produção da diferença e luta contra a igualdade que descaracteriza. A esse respeito, Santos (2003), assinala que,

A defesa da diferença cultural, da identidade coletiva, da autonomia ou da autodeterminação pode, assim, assumir a forma de luta pela igualdade de acesso a direitos ou a recursos, pelo reconhecimento e exercício efetivo de direitos de cidadania ou pela exigência de justiça. Ela pode tomar a forma de defesa e promoção de quadros normativos alternativos, locais ou tradicionais, de formas locais ou comunais de resolução de conflitos ou de exigência de integração plena, como cidadãos, no espaço do Estado-nação e de acesso, sem discriminação, à justiça oficial, estatal. (SANTOS, 2003, p. 43).

Lembramos que as características da modernidade na educação escolar impelem à produção do mesmo, do sujeito da indiferença, da repetição. No entanto os elementos da pesquisa, mostram um processo intenso de mudança no que se refere à construção da educação escolar, que no contexto Ikolen (Gavião), colide com os sistemas sociais e culturais tradicionais redefinindo os sentidos ocidentais de escola. Destacamos que esta é uma mudança em ocorrência, onde é possível visualizar elementos que mostram a interculturalidade.

No âmbito do processo de escolarização Ikolen (Gavião), ainda persistem ações, vindas de não indígenas que são descaracterizadoras da diferença, como foi possível observar nas discussões estabelecidas entre a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e os/as professores/as indígenas nos antecedentes do ano escolar de 2015, principalmente quando se travou uma disputa em torno do calendário escolar.

Naquela situação, estavam implícitas múltiplas relações de poder entre a SEDUC e os/a professores/a indígenas para a concretização de duzentos dias letivos do ano de 2015. Quando, por fim, os/as professores/as argumentaram que outras práticas além daquelas produzidas no contexto de sala de aula poderiam ser consideradas como letivas e que, por isso, os duzentos dias letivos poderiam ser integralizados antes do mês de novembro, momento em que todos vão para a colheita de castanha, se depararam com a ideia de que isso não era possível e que era necessário seguir o calendário do Estado de Rondônia, isso para

[...] ninguém ficar questionando: nossa como eles já terminaram o ano letivo? Mas deram os 200 dias letivos de aula? Gente, sinceramente muitas escolas, muitas crianças não tiveram nem 150 dias de aulas essa é a realidade. Diferenciado não quer dizer com menos qualidade. (Representante SEDUC, em reunião na comunidade, 2015).

A partir da exposição dessa ocorrência, nossa atenção se voltou para alguns trechos de ambas as falas que queremos destacar, são elas: “nossa como eles já terminaram o ano letivo? [...] Diferenciado não quer dizer com menos qualidade” Conforme constata Boaventura de Souza Santos, “[...] o dispositivo ideológico de gestão da desigualdade e da exclusão é o universalismo, uma forma de caracterização universalista [...]” (SANTOS, 2010, p. 283). No entanto podemos dizer que, apesar do quadro exposto, as escolas indígenas, em muitos estados brasileiros incluindo Rondônia, têm desafiado a lógica integracionista ainda persistente, na medida em que “[...] para além dos saberes e das práticas formalizadas pela prática escolar, a educação dos povos ancestrais se configura principalmente em práticas socioculturais [...]” (FLEURI, 2014, p. 100), que em grande parte não são compreendidas pelo discurso escolar que defendem os gestores estatais. Os sistemas operatórios da legalidade escolar não têm oportunizado espaços para a manifestação das diferenças, persistindo um quadro de práticas homogeneizadoras quando, por exemplo, é apresentado pela SEDUC/RO apenas um calendário escolar anual ao qual todos deverão se adequar.

Tais questões também são observadas em trabalhos como o de Baniwa (2013), ao inferir que um dos desafios da escola indígena é o “[...] campo dos sistemas de ensino que resistem às mudanças conceituais. Os dirigentes políticos, gestores e os técnicos locais apresentam forte resistência a mudanças de mentalidade, cultura e prática política” (BANIWA, 2013, p. 6). Conforme constata Manuela Carneiro da Cunha (2014), a escola como presença do Estado em muitas comunidades “[...] tende a monopolizar a educação e a diminuir o papel de outros aprendizados” (CUNHA, 2014, p. 16).

Chama a atenção, a vinculação do termo *qualidade* ao tempo escolar, não ao tempo de aprendizagem, pois o que o discurso oficial chama de escolar são apenas os momentos vivenciados em sala de aula ou na escola, e não aqueles produzidos em função da escola que, na visão dos/as professores/as indígenas Ikolen (Gavião), também são/podem ser escolares. Daí a necessidade da criação e/ou implementação da Gerência Escolar Indígena e do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, como dispositivos interculturais que podem contribuir enormemente com o trabalho nas escolas indígenas. Essas duas estruturas têm sido reivindicadas há mais de dez anos pelo movimento indígena de Rondônia.

Pensamos ser importante expor também como esse momento foi explorado por uma professora Ikolen (Gavião), antes de prosseguir com inferências sobre o tema em discussão.

[...] o que nós Gavião queremos é que realmente o nossos direitos sejam respeitados, que a nossa cultura e a nossa voz seja ouvida, seja escrito ou não. Nossa educação existe em nossas atividades culturais com nossos alunos. Não é porque alguém chega aqui e encontra nossos alunos fora da sala de aula que ninguém está dando aula, todo tipo de atividade cultural é indicação para os nossos alunos, que será um indígena. Se ele não sabe das coisas dele, o que ele vai ser? A gente estuda não é para esquecer da nossa vida, nós vivemos isso, então nós queremos fortalecer a nossa educação. Não é somente escrevendo e lendo que nós vamos levar a nossa sobrevivência para frente, querendo ou não, nossas crianças estarão se formando não é para se tornar um não indígena, é porque o índio vai ser índio até o fim da vida dele, é a cultura dele que prevalece. (Professora Matilde Gavião em reunião com a comunidade, 2015).

Ao acionar os elementos que descrevem a existência de fatores que produzem diferenciação, como por exemplo, dizer que “[...] educação existe em nossas atividades culturais com nossos alunos”, a identidade é marcada como forma de se garantir a produção de uma escola diferente. Sob ameaça, a ideia de uma identidade unificada vem à tona e, como argumenta Bauman (2005), “[...] parece um grito de guerra usado numa luta defensiva: um indivíduo contra o ataque de um grupo, um grupo menor e mais fraco (e por isso ameaçado) contra uma totalidade maior e dotada de mais recursos (e por isso ameaçadora)” (BAUMAN, 2005, p. 82).

3 CONSIDERAÇÕES INICIAIS, POIS....

Contudo podemos dizer que existe uma compreensão de que a escola é um lugar para se tornar mais indígena. A escola vem permitindo aos Ikolen (Gavião) produzirem as suas histórias, a vivenciarem suas práticas, mesmo que isso represente uma subversão, quando, na verdade, deveria estar na base do processo de escolarização indígena já que é garantido por lei. Temos como um dos exemplos a não permissão para um calendário alternativo a ser seguido pelos/a professores/a indígenas, que seria elaborado a partir de suas cosmovisões sobre o tempo, espaço e relações com a natureza e, assim sendo, a escola vai se constituindo em um processo em que os/a professores/a subvertem o calendário oficial, por não conseguirem pensar uma escola diferenciada, específica e intercultural engessada em um calendário que visa à monocultura e homogeneização, ao qual ficam submetidas todas as escolas da rede de ensino: indígenas e não indígenas .

Romper os aportes coloniais tem sido um desafio para as escolas indígenas, pois “[...] a própria instituição escolar, com seus horários e calendários, tende a conflitar com a educação doméstica, a impedir as crianças de participarem nos cuidados das roças, nas pescarias, nas caçadas” (CUNHA, 2014, p. 17), situação que visualizamos enquanto desafio da escola Ikolen (Gavião). Vale salientar que possivelmente o discurso jurídico da conquista de direitos indígenas no que se refere à educação escolar diferenciada tem se tornado contraditório, ao vincular a educação escolar indígena aos sistemas educacionais não indígenas que não estão preparados para acolher a diferença e, isso tem “[...] se tornado um suporte crucial da linguagem abstrata que permite descontextualizar e, conseqüentemente, negar a subjetividade do outro no mesmo tempo em que a designa e avalia à luz de critérios pretensamente universais” (SANTOS, 1993, p. 35).

Em grande parte dos discursos estatais, não há espaço para a diferença, pois, como constata Candau (2008) a respeito da escola, “[...] no caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escola, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica” (CANDAU, 2008, p. 50). É importante mencionarmos que, embora haja conquistas produzidas como as que estabelecem processos de diferenciação, no que se refere à educação indígena no país, quando, por exemplo, a proposta é permitir uma escola indígena diferenciada, “[...] reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprio e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (CNE, Resolução 03/1999, artigo 1º), o “desconhecimento” a respeito da diferença por parte de órgão oficiais tende a reproduzir a escola centrada na modernidade.

Diante do exposto, é possível dizer que existe um esforço dos/a professores/a indígenas Ikolen (Gavião) no sentido de tornarem suas escolas diferentes daquelas herdadas do modelo colonial. Mesmo que ainda permaneça a estrutura do modelo eurocêntrico, as práticas requeridas pelos/a professores/a Ikolen (Gavião) tornam essa escola diferente, ainda que para isso não encontrem correspondência no processo oficial. As muitas formas de contestação ao modelo oficial, como a não utilização dos livros didáticos, a contabilização de práticas tidas pelo Estado como não escolares em atividades escolares, afirmam a ideia de que “[...] atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença” .

Assim, como mostram os professores Ikolen (Gavião),

Na escola indígena nós não aprendemos somente a ler e escrever, mas aprendemos a cultura indígena Gavião. Chamo de cultura a nossa língua, que hoje em dia a juventude já não fala mais a língua de antigamente, por isso nós insistimos na necessidade de fortalecer a língua. (Entrevista com o professor Jeferson Gavião, 2015).

A história do meu povo é importante, penso que ela deve ser registrada e ensinada na escola. (Entrevista com o professor Arnaldo Gavião, 2014).

Foi possível observar uma constante preocupação dos/as professores/as no sentido de pensar a escola como um lugar para ter contato com a cultura Ikolen (Gavião) traduzida em muitos momentos como ter acesso à língua Gavião, a única capaz de continuar a produzir os processos de significação Ikolen (Gavião). É importante notar que as línguas são dinâmicas, mudam conforme o tempo e os sujeitos e, ao afirmarem a perda histórica por não falarem a língua do passado, essa postura implica a necessidade de mais formação para compreensão desse jogo linguístico, bem como identitário.

A escola é espaço para se aprender a história, como foi possível observar nas aulas do professor Jeferson, que em vários momentos convidou moradores para ir até a sua aula contarem as histórias de seu povo.

Como já destacamos, é possível que os/as professores/as Ikolen (Gavião) concebam a escola como um importante espaço de formação das crianças e jovens para tornarem-se indivíduos/coletivos políticos, capazes de produzirem articulações/negociações no sentido de garantir direitos, tais como a continuidade da cultura Ikolen (Gavião) por meio da língua, da história e do território desse povo, visto como um coletivo cuja sobrevivência ultrapassa a ideia de “[...] direitos exclusivamente individuais e fundamentalmente civis e políticos, amplia-se e, cada vez mais, afirma-se a importância dos direitos coletivos, culturais e ambientais” (CANDAUI, 2008, p. 46), o que, na concepção dos/as professores/as Ikolen (Gavião), a escola está fazendo e é capaz de continuar a fazer: ensaios de interculturalidade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena no Brasil: Avanços, limites e novas perspectivas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia, GO. *Anais...*, Goiânia: ANPED, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gersem.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2015.

- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo horizonte: UFMG, 2003.
- BAUMAN, Zygmund. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.
- CUNHA, Manuela Carneiro. Políticas culturais e povos indígenas: uma introdução. In: CUNHA, Manuela Carneiro; CESARIO, Pedro Niemeyer (Org.). *Políticas Culturais e povos indígenas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.
- FELZKE, Lediane Fani. *Quando os ouriços começam a cair: a coleta da castanha entre os índios Gavião de Rondônia*. 2007. 126f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. *Revista Série-Estudos*. Campo Grande, MS, n. 37, p. 89-106, jan./jul. 2014.
- FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GALLOIS, Dominique Tilkin. A escola como problema. In: CUNHA, Manuela Carneiro; CESARIO, Pedro Niemeyer (Org.). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.
- KAPIAAR GAVIÃO, Zacarias. *Bekáh: o lugar da educação tradicional Gavião*. 2015. 40f. Monografia (Licenciatura em Educação Intercultural) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO.
- KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- LADEIRA, Maria Inês. *Espaço geográfico Guarany – Mbya: significado, constituição e uso*. São Paulo: Edusp, 2008.
- LEONEL, Mauro. O segundo retorno de Alamã. In: MINDLIN, Betty. *Couro dos espíritos: namoro, pajés e cura entre os índios Gavião –Ikolen de Rondônia*. São Paulo: SENAC; Terceiro Nome, 2001.
- LUCHIARI, Maria Tereza Duarte. A (re)significação da paisagem no período contemporâneo. In: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). *Paisagem, Imaginário e espaço*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.
- MINDLIN, Betty. *Couro dos Espíritos: namoro, pajés e cura entre os índios Gavião –Ikolen de Rondônia*. São Paulo: SENAC; Terceiro Nome, 2001.
- NEVES, Josélia Gomes. *Cultura escrita em contextos indígenas*. 2009. 369f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, SP.

PAULA, Jânia Maria de. *KARO e IKÓLÓÉHJ*: escola e seus modos de vida. 2008. 223f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR, Porto Velho, RO.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo*: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Reconhecer para libertar*: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. *Tempo Social. Rev. Sociol.*, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 31-52, jan./dez. 1993.

SCARAMUZZA, Genivaldo Frois. *Os espíritos perdem o couro*. 2009. 179f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO.

SILVA, Edilane Ferreira et al. Topofobia e topofilia em “a terra”, de “os sertões”: uma análise ecocrítica do espaço sertanejo euclidiano. *Soc. & Nat.*, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 253-260, maio/ago. 2014.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença, e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WOORDWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Recebido em 1º de setembro de 2015

Aprovado para publicação em 18 de dezembro de 2015

De “fraquinhos” a *Aikewára*: construção de identidade e resistência de um povo tupi na Amazônia

From weak to Aikewára: the construction of identity and resistance of a “tupi” people in Amazônia

Luiza Mastop Lima*

Resumo: O presente artigo reflete sobre o processo de construção da identidade étnica e as estratégias utilizadas pelo povo *Aikewára* para se manter enquanto povo indígena. O objetivo do trabalho é compreender como os *Aikewára* foram se construindo e reconstruindo ao longo dos anos, vencendo inimigos tradicionais, as mazelas trazidas com o contato com a sociedade não indígena, apropriando-se de códigos e estratégias que os auxiliaram na manutenção de sua identidade étnica. Os dados apresentados foram coletados a partir de trabalho de campo na Área Indígena Sororó, por meio de observação participante, observação direta e conversas com membros do povo e lideranças tradicionais e políticas. Crescimento populacional, desenvolvimento de projetos produtivos, conquistas referentes à educação escolar diferenciada e ao atendimento de saúde de qualidade na aldeia são aspectos dessa luta que possibilitam a existência e a visibilidade social do povo *Aikewára*.

Palavras-chave: etnocídio; etnodesenvolvimento; identidade étnica; povo indígena *Aikewára*.

Abstract: The present paper reflects the building process of ethnic identity and the strategies used by *Aikewára* people to preserve themselves as Indians. The goal of this work is to understand how the *Aikewára* were constructing and reconstructing themselves throughout the years, overcoming traditional enemies, and the bad consequences left by the contact with non-Indian society, appropriating of codes and strategies for themselves in order to maintain their ethnic identity. The presented data were collected from a fieldwork at Sororó Indian area, using participative observation, direct observation and conversation with members of Indian people and their traditional and political leaderships. Population growth, development of productive projects, conquests related to special school education and health assistance of quality at Indian settlement were aspects of this struggle that allowed the existence and social visibility of *Aikewára* people.

Key words: ethnocide; ethnodevelopment; ethnic identity; *Aikewára* Indian people.

* Doutora em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA) na UFPA. Docente junto a Universidade Federal do Sudeste do Pará (UNIFESPA). E-mail: luizamastop@gmail.com

Neste artigo, convido o leitor a conhecer a saga de um povo indígena Tupi, os *Aikewára*, em relação à luta pela existência. O artigo mostra como o povo *Aikewára* superou o etnocídio sofrido aos primeiros anos de contato com a sociedade não indígena e como vem se organizando visando ao fortalecimento de sua identidade étnica.

Num primeiro momento do texto, apresento o povo *Aikewára*, mostrando onde moram e em que condições. Após apresentar de quem estou falando, explico de onde estou falando. Trago à tona uma afirmação feita por funcionários da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em Marabá acerca dos *Aikewára*, o que me levou a investigar sobre a construção da identidade étnica do povo. Esta também é a parte do texto em que apresento aspectos metodológicos da pesquisa.

Em seguida, lanço mão de estudos sobre os povos tupi no Brasil para situar os *Aikewára* como um povo tupi. Elementos da cosmologia *Aikewára*, assim como de outros povos tupi, ajudam-nos a entender o ponto de vista deles acerca da própria existência. Feito isto, passo aos dados etnográficos que revelam o modo de vida, a construção do ser *Aikewára* e os caminhos percorridos pelo povo para se manter enquanto povo indígena.

Faz-se um destaque em relação à educação escolar diferenciada e à saúde requeridas pelos *Aikewára*, e eleitas por eles como dois pilares para a construção, fortalecimento e manutenção da sua identidade étnica. Em seguida, lanço mão de referenciais teóricos para entender aspectos desse processo de construção.

Na conclusão, retomo as principais ideias discutidas ao longo do texto, evidenciando, entre outras coisas, elementos de como os *Aikewára* têm se significado e ressignificado em relação aos não indígenas e a outros povos indígenas.

Quem são, onde e como moram os *Aikewára*

Distante cerca de 650 km da capital do estado do Pará, Belém, encontra-se uma aldeia de um povo indígena Tupi, como são classificados alguns povos indígenas do Brasil, devido à proximidade linguística, cultural e mitológica, por exemplo. A aldeia se chama Sororó, e o povo, *Aikewára*¹. Na aldeia vivem 320 *Aikewára*, de acordo com o senso que realizei em 2011. O povo *Aikewára*

¹ *Aikewára* é auto-denominação; quer dizer “nós, a gente.” *Suruí do Pará* é outra denominação dada ao grupo, para distingui-los dos *Suruí de Rondônia* (RICARDO, 1985). A denominação de *Suruí* é também usada por eles, mas eles fazem questão de usar *Aikewára* para dar ênfase à identidade étnica deles em meio à diversidade de povos indígenas existentes no Brasil.

fala a língua nativa e o português, que aprendeu com o contato com os não indígenas e também na escola da aldeia.

A aldeia Sororó localiza-se na Área Indígena Sororó, que pertence aos municípios de Marabá, São Domingos do Araguaia e São Geraldo do Araguaia, no atual Território da Cidadania Sudeste Paraense². A área está localizada a aproximadamente 110km de Marabá, a 50km de São Domingos do Araguaia e a 55km de São Geraldo do Araguaia.

O acesso à Área Indígena Sororó é feito pela rodovia BR-153, que atravessa a Área em 11 km de sua extensão. Aproximadamente à altura do km 93 da BR-153, as placas começam a anunciar a existência de área indígena. No km 95 da BR-153, encontra-se um muro branco e verde com um portão de ferro, onde está escrito, em fundo branco, a identificação da área: Terra Indígena Sororó/Comunidade Indígena Suruí/Entrada Proibida. A parte do muro que segue após o portão traz a referência do Governo Federal, da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e do número do decreto de homologação da área. A aldeia, propriamente dita, fica a dois quilômetros da BR-153, portão adentro.

Em 2001, a aldeia era constituída por cerca de 40 casas, construídas em madeira, taipa ou palha, dispostas em formato circular, tendo o pátio da aldeia ao centro. Havia outras casas mais afastadas desse conjunto, mas todas na área da entrada da aldeia até dois quilômetros adentro. Desde 1998, no entanto, o povo *Aikewára*, reivindicava do Estado brasileiro novas casas, em alvenaria, para o povo, como parte da indenização dos danos causados pela abertura e asfaltamento da BR-153 (BELTRÃO, 1998). As novas casas, em número de 30, no entanto, só foram entregues ao povo *Aikewára* em 2010, pela Companhia de Habitação do Pará (COHAB).

Ainda que o número de casas recebido fosse o solicitado, esse número já estaria defasado num intervalo de mais de dez anos, pois o povo cresceu, e a demanda foi feita a partir da realidade populacional em que eles viviam há dez anos. A quantidade de casas também não atendeu à regra de residência do povo, em que, quando ocorre um casamento, o novo casal deve construir sua casa próximo ao pai do marido, a chamada residência patrilocal. As casas em alvenaria são dispostas em formato retangular, como é tradicional entre os

² Em 2003 foi criado pela Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT), do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), o Programa dos Territórios Rurais, com o objetivo de promover o desenvolvimento rural sustentável no Brasil. Em 2008, os territórios rurais dão lugar ao programa dos Territórios da Cidadania que, segundo a página virtual do Programa, foi criado tendo como “objetivos promover o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania por meio de uma estratégia de desenvolvimento territorial sustentável.” Disponível em: <<http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais/xowiki/oprograma>>. Acesso em: 22 out. 2014.

tupi, e, para resolver o problema da defasagem quanto ao número de casas, algumas famílias construíram nos quintais das casas de alvenaria outras casas em madeira ou taipa.

Investigando a bibliografia especializada, verifiquei que o povo sofreu etnocídio após o contato com a sociedade nacional, chegando a população *Aikewára* a ser composta por 40 indivíduos no início da década de 1960 até meados da mesma década. Laraia (1963) referiu “arranjos poliândricos”³ realizados pelos *Aikewára* para solucionar o problema da depopulação ocasionada pelo etnocídio; os dados demográficos referentes ao grupo tratados por Ricardo (1985) e Beltrão (1998), assim como os censos que realizei em 2001 e 2011, mostram que o grupo vem investindo no crescimento da população e conseguiu vencer o fantasma da depopulação. Apesar dos “arranjos” registrados por Laraia (1963), a descendência patrilinear era reconhecida e legitimada, no sentido de que os descendentes desses “arranjos” pertenciam não ao clã de seu pai biológico, e sim do social. Essa foi, segundo o autor, a forma de os *Aikewára* tentarem “[...] conciliar as tradições fortemente patrilineares do grupo...” (LARAIA, 1963, p. 73) com a situação em que se encontravam.

Mairá, liderança tradicional do povo *Aikewára*, contou-me um pouco dos caminhos que o grupo percorreu até ter suas terras demarcadas e como ele se tornou cacique. Mairá disse que os *Aikewára* fugiam dos Kayapó, seus inimigos tradicionais, pela floresta. Quando nascia alguma criança, eles a matavam para o choro dela não denunciar aos perseguidores o paradeiro deles. Segundo Mairá, seu pai havia sido cacique, morreu quando ele ainda era pequeno, e a comunidade o escolheu para substituir o pai. O que Mairá também fez questão de deixar claro foi que eles têm os deuses deles, mas também acreditam em Deus (o de alguns não indígenas), o “Deus de vocês” como disse ele. O crescimento do povo *Aikewára* é uma forma de eles mostrarem a superação da extinção e do etnocídio.

Um olhar sobre a diferença cultural e um olhar a partir dos culturalmente diferentes

Da primeira que estive em trabalho de campo na Área Indígena Sororó, por ocasião de minha pesquisa para o mestrado, fui alertada por alguns funcionários da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) de que os *Aikewára* eram os índios mais “fraquinhos” da região sudeste do Pará, na Amazônia brasileira,

³ “Poliandria” é o termo de parentesco empregado quando uma mulher possui vários maridos. Sobre o assunto, consultar, entre outros: Schusky (1973) e Augé (1978).

do ponto de vista cultural e econômico. Fiquei me perguntando o que aquilo queria dizer e quais os referenciais usados por eles para afirmar isso.

À ocasião, percebi que o contraponto para essa opinião sobre os *Aikewára* eram justamente os *Xikrín* do Cateté⁴, considerados pelos mesmos funcionários como os mais “fortes” da região. Alguns pontos me foram arrolados para fundamentar o argumento: a) os *Aikewára*, devido ao contato permanente com a sociedade não indígena, já haviam perdido muitos de seus costumes e tradições; b) os *Xikrín* não corriam o risco de perder costumes e tradições, segundo os funcionários da FUNAI, uma vez que o acesso dos não indígenas à aldeia Cateté é mais difícil, assim como a saída dos *Xikrín* para as cidades.

Cheguei mesmo a ouvir um comentário feito por um dos funcionários de que, se estudasse Antropologia, ele faria um trabalho com os *Xikrín*, pois entre eles poderíamos ver que a cultura estava “viva mesmo”. Os *Aikewára* estariam, dessa forma, “condenados” ao desaparecimento pelo constante contato com sociedade não indígena, e os *Xikrín* estariam “salvos” pelo relativo isolamento dela.

A estada na aldeia Sororó, no entanto, inicialmente em idos de 2001, possibilitou-me ver a partir do ponto de vista dos *Aikewára* e formular opinião diferente e contrária àquela de que fui alertada na FUNAI, pois me deparei com um povo que, a partir da construção de sua identidade, vem resistindo e se mantendo enquanto povo apesar do contato com a sociedade não indígena.

Pelo fato dos *Aikewára* lutarem pelo direito à existência e à diferença, de minha primeira estada na aldeia foi cobrado por eles algum retorno, o que se desdobrou no desenvolvimento de um projeto de ensino, pesquisa e extensão junto com eles, entre os anos de 2004 e 2005, com produção de material de apoio didático para ser usado por eles na escola da aldeia.

Passados alguns anos, retornei à aldeia, em 2011, para então, realizar entre eles mais uma etapa de pesquisa, dessa vez para o doutorado. Na volta à aldeia, pude perceber que muita coisa mudou nesses anos de contato com o povo: a população cresceu; o posto de saúde aumentou e melhorou a qualidade; uma nova escola estava em construção; o número de professores indígenas aumentou, a oferta do ensino foi ampliada do ensino fundamental para o médio, entre outras coisas. A lembrança do alerta inicial ao trabalhar com eles me veio à mente e estava claro que de “fraquinhos” eles nada têm.

⁴ Os *Xikrín* são um povo Jê que habita a região Sudeste do Pará, tendo suas terras localizadas no município de Tucumã. Para conhecer mais sobre os *Xikrín*, conferir, entre outros: Domingues-Lopes (2002).

Essa afirmação, embora carregada de preconceito e baseada no senso comum, instigou-me a compreender como os *Aikewára* foram se construindo e reconstruindo ao longo dos anos, vencendo inimigos tradicionais, as mazelas trazidas com o contato com a sociedade não indígena, apropriando-se de códigos e estratégias que os auxiliaram na manutenção de sua identidade étnica. É sobre o processo de construção da identidade étnica e as estratégias utilizadas pelo povo *Aikewára* para se manter enquanto povo indígena que este artigo reflete.

Os dados aqui informados foram coletados por meio de observação direta; observação participante⁵ e conversas com alguns membros do povo indígena *Aikewára*, e com lideranças tradicionais e políticas do povo. O trabalho de campo teve duração total de seis meses e foi realizado em três períodos diferentes: três meses em 2001; nas idas a campo durante os anos de 2004 e 2005; e no período de campo para o doutorado, entre os meses de fevereiro e março de 2011 e de 2012, março de 2013 e abril de 2014. A pesquisa para o doutorado ocorreu no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA)/UFPA e foi financiada pela Fundação Amazônia Paraense (FAPESPA), por meio de uma bolsa de doutorado.

Os *Aikewára* e o jeitinho tupi de ser

Os Tupi figuram nas narrativas e crônicas coloniais de missionários e viajantes – como, por exemplo, Thevet (1557/1944), Léry (1578/1962), Staden (1557/1942), D'Évreux (1864), Anchieta (1882), Cardim (1625/1978) entre outros – que representaram o que primeiro se produziu em relação às sociedades indígenas brasileiras (RODRIGUES, 1995).

Em relação à produção dos cronistas e viajantes, Viveiros de Castro (1986) refere os trabalhos de Alfred Métraux e de Florestan Fernandes por sistematizarem os dados dos cronistas. Segundo ele, Alfred Métraux foi o primeiro antropólogo a sistematizar os dados dos cronistas quinhentistas e seiscentistas quanto aos grupos Tupinambá e Guarani, relacionando-os com materiais etnográficos contemporâneos (VIVEIROS DE CASTRO, 1986, p. 83). Métraux realizou estudos sobre vários aspectos da sociedade Tupinambá (1928) e sobre as migrações históricas dos grupos Tupi-Guarani (1927). Florestan Fernandes figura, segundo Viveiros de Castro (1986), como o primeiro a trabalhar de forma “exaustiva e sistemática” os dados dos cronistas.

⁵ As observações direta e participante foram baseadas em discussões feitas por autores como: Malinowsky (1984); DaMatta (1978); Velho (1978); Cardoso de Oliveira (1996) e Geertz (1997).

Destaque também é dado ao trabalho de Curt Nimuendajú (1914), como sendo o que primeiro produziu material etnográfico sobre um grupo Tupi – religião, escatologia e cosmologia dos Apapocuva-Guarani – a partir da realização de trabalho de campo (VIVEIROS DE CASTRO, 1986; LARAIA, 1986; RODRIGUES, 1995).

Quanto à produção antropológica sobre os grupos Tupi-Guarani da Amazônia, Viveiros de Castro (1986) aponta as décadas de 30 e 40 como o início de pesquisas de campo na Amazônia, com destaque para os trabalhos de Herbert Baldus, entre os Tapirapé, Charles Wagley entre os Tapirapé e Tenetehara, e Wagley e Eduardo Galvão, entre os Tenetehara.

Segundo Viveiros de Castro (1986, p. 89), o trabalho de Baldus representava uma “ponte” entre a tradição etnológica alemã e o estilo monográfico funcionalista anglo-saxão; a ênfase de seu trabalho era na cultura material e na origem e difusão de traços culturais. Wagley e Galvão, ainda segundo Viveiros de Castro (1986, p. 89), preocupam-se com a problemática dos estudos de “mudança cultural” ou “aculturação”.

Na monografia de Wagley e Galvão sobre os Tenetehara (1949/1961) há, segundo Viveiros de Castro (1986), uma considerável coletânea de mitos. A previsão desses estudos era o desaparecimento dos Tenetehara, o que veio a ser desmentido pela história, como coloca Viveiros de Castro (1986). Isso se daria, segundo ele, devido à crença quase unânime entre os autores em uma “fragilidade” Tupi-Guarani em relação ao contato, o que era, para Viveiros de Castro, mais aparente do que real. É justamente a “... homogeneidade em relação ao discurso cosmológico, aos temas míticos e à vida religiosa...” entre os Tupi-Guarani que torna a “fragilidade” aparente (VIVEIROS DE CASTRO, 1986, p. 90).

As décadas de 60 e 70 são marcadas, de acordo com Viveiros de Castro, pela publicação das *Mythologiques*, de Lévi-Strauss, em que a mitologia Tupi ocupa importante lugar. Na Antropologia brasileira, ainda segundo o autor, os estudos de contato interétnico assumiram destaque, assim como uma “etnologia Jê” em detrimento de uma “etnologia Tupi.” Isso se deu, para Viveiros de Castro (1986, p. 95), por conta do “[...] declínio da influência das escolas alemã e americana (difusionismo e culturalismo), e [d]a ascensão dos estilos estrutural-funcionalista (inglês) e estruturalista (francês)” na produção antropológica. Do início da década de 70, entre outros trabalhos, Viveiros de Castro (1986) destaca o trabalho de Roque Laraia (1972) entre os Suruí (*Aikewára*), Akuáwa-Asuriní e Kaapor, como sendo a “primeira tentativa de comparação global da organização social dos grupos Tupi contemporâneos, com destaque para o parentesco” (VIVEIROS DE CASTRO, 1986, p. 96).

Ao analisar a produção antropológica brasileira referente aos grupos Jê e Tupi, Rodrigues (1995) a divide em três períodos: a) da formação da disciplina até os anos 30; b) dos anos 30 aos anos 60; c) dos 60 aos 90. Nesses períodos, a produção relativa aos Tupi varia em relação a temas que vão da “civilização material” dos Tupinambá, até os sistemas cosmológicos dos Tupis atuais. Destacam-se aqui, a partir de Rodrigues, alguns dos trabalhos produzidos nesses diferentes períodos que possam ajudar a pensar o contexto específico dos *Aikewára*.

Em relação ao primeiro período, destacam-se os trabalhos de Métraux (1927; 1928/1950) e Nimuendajú (1914/1987) dos quais já se falou anteriormente. Do segundo período, destacam-se os trabalhos de Florestan Fernandes (1949/1989) e Egon Schaden (1959). Florestan Fernandes, segundo Rodrigues, reconstrói o sistema de organização social dos Tupinambá a partir dos dados relativos à guerra e ao canibalismo Tupinambá, por meio do exame das crônicas e narrativas coloniais. Ainda segundo ela, o trabalho de Florestan Fernandes procurou demonstrar que a vida social dos Tupinambá estava subordinada ao seu sistema religioso.

Egon Schaden, ao estudar a “mitologia heroica” dos Apapokuva-Guarani, enfatiza a uniformidade da religião dos Tupi-Guarani “históricos”, mostrando – também baseado nas crônicas e narrativas coloniais – que apesar de existirem diferenças entre as várias tribos Tupi-Guarani, a influência da religião em vários aspectos da vida social é o que há de comum entre essas diferentes culturas (RODRIGUES, 1995, p. 65).

Do terceiro período, destaca-se o trabalho de Viveiros de Castro (1986) sobre cosmologia Araweté, em que o autor, a partir da etnografia realizada entre os Araweté, procura construir um modelo sociocosmológico geral em relação aos Tupi (RODRIGUES, 1995, p. 79). Quanto ao trabalho de Roque Laraia (1986), que também faz parte do terceiro período, Rodrigues coloca que está baseado no sistema de parentesco e outros aspectos da vida social dos Tupi, e formula um “modelo ideal” tupi, mostrando que os grupos Tupi atuais têm a mesma “herança cultural” que os antigos Tupi (RODRIGUES, 1995, p. 66; LARAIA, 1986, p. 37).

Em relação aos *Aikewára*, Laraia (1986) trabalha com a hipótese de que eles provêm de uma cisão, decorrente de lutas internas, do grupo Asuriní do Tocantins, baseado em semelhanças existentes entre os artefatos produzidos pelos dois grupos e nos relatos feitos pelos *Aikewára*, referindo-se a um grupo que era idêntico a eles e que foi para um lugar desconhecido na mata, por motivos de lutas internas. Em outro trabalho, Laraia e DaMatta (1967) dizem que a memória tribal dos *Aikewára* e dos Asuriní se refere a uma cisão que

teria dividido o grupo de que faziam parte. Santos mostra que, na tradição oral dos índios Parakanã, eles se referem a um

[...] grande grupo de índios tupi com um ancestral único e cujos filhos deram origem aos próprios Parakanã, aos Asuriní do Tocantins, aos Suruí [*Aikewára*], e possivelmente a muitos outros grupos que ou desapareceram, ou, dali emigraram mas que, num passado distante, teriam vivido juntos. (SANTOS, 1994, p. 88).

Ywynuhu Suruí relatou que antigamente os Parakanã, os Asuriní e os *Aikewára* faziam parte de um só grupo, que se separou porque brigaram internamente por causa de uma curica⁶. Os três grupos diferenciam-se, segundo ele, por alguns aspectos na língua e também na mitologia. Ywynuhu, ao me relatar algumas narrativas míticas, reforçou que elas também existem entre os Parakanã e os Asuriní, só que eles as contam de forma “errada”, afirmando a identidade *Aikewára* em contraste ao que lhe é estranho nos demais grupos⁷.

Ainda “dando confiança” ao que contam os *Aikewára*, gostaria de falar sobre a crença que os Tupi têm em Maíra. Laraia (1986) diz estar relacionada à crença na sobrevivência da alma, que é denominada *owera*. Segundo ele,

A ‘owera’ costuma sair do corpo, enquanto a pessoa dorme, possibilitando que este possa ser invadido pelo ‘asonga’ (anhang. entre os Kaapor), espírito dos mortos, que provoca sonhos. Os ‘asonga’ são espíritos que vagam pela terra até que são chamados para o céu. Durante essa permanência andam pela floresta e podem ser vistos, podendo tornar doente quem tiver a infelicidade de os encontrar. Mas os ‘asonga’ não perambulam eternamente pelo mundo: ao contrário, a sua permanência é curta e um dia atingem o céu, através da ‘itakuara’ (grutas), onde habitam os ‘karuwara’ constituindo um outro tipo de espírito. (LARAIA, 1986, p. 238).

Quando estive entre os *Aikewára*, pude verificar que eles usam o termo *asomera* para designar alma, que me pareceu vinculada ao espírito dos mortos. Não os ouvi falar em *asonga*, no entanto falaram-me dos *Karuára* como sendo o espírito dos pajés que já morreram e que habitam a floresta, podendo, da mesma forma que a descrição do *asonga* acima, ser vistos e também provocar doenças em quem os desrespeitar.

Andrade (1992) cita que, entre os Asuriní do Tocantins, *asonga* é um termo nativo usado para designar espectro-terrestre e para denominar o morto renascido. Segundo ela, “[a]o morrer, o ser humano divide-se em espírito-celeste (que dirige a aldeia dos mortos e com o qual não se tem mais contato)

⁶ Ave semelhante a um papagaio.

⁷ Andrade (1992), em sua dissertação de mestrado sobre os Asuriní do Xingu, cita apenas os Parakanã como advindos do mesmo grupo que os Asuriní; o mesmo acontece em Fausto (2001), na etnografia sobre os Parakanã.

e em espectro-terrestre que vive na mata e ronda a aldeia” (ANDRADE, 1992, p. 120). Ainda conforme a autora, é com os *asonga*, por meio de sonhos, que os pajés aprendem as músicas entoadas nos rituais.

Essa crença traz elementos que podem ajudar a refletir sobre a cosmologia dos Tupi, em geral, e dos *Aikewára*, em particular, pelo fato de Laraia mostrar que a *itakuara* é o caminho que leva ao céu, chamado *iwaga*. O *iwaga*, segundo Laraia, está localizado acima das nuvens, e lá vivem ancestrais dos Tupi. Ele obteve uma descrição do *iwaga* entre os *Aikewára* e os Asuriní, ressaltando que a versão coincide com a descrição colhida por Nimuendajú entre os Tembé, que é aqui reproduzida:

Perto da casa de Mahira está uma grande aldeia. Seus habitantes vivem magnificamente. Para seu sustento diário necessitam apenas de algumas pequenas frutas semelhantes a cuia; sua plantação não necessita de cuidados: ela se planta e se colhe sozinha. Mahira e seus companheiros no campo de *ikawéra* tem o nome de *karowara*. Quando envelhecem não morrem, mas tornam-se novamente jovens. Cantam, dançam e celebram festas sem cessar. (LARAIA, 1986, p. 238)

Ao se analisar a descrição, pode-se pensar em pelo menos dois planos que compõem a concepção de mundo desses grupos Tupi: um “concreto”, que eles ocupam no seu território, e um que é o da casa de Mahira, associado à fartura e a festividades. Santos (1994), ao analisar aspectos da cosmologia dos Parakanã, fala que esses índios concebem o universo dividido em dois macro planos: a terra que habitam e o céu, habitado por *Topoa* – dono do céu e do trovão – e pelos espíritos dos mortos, a que chamam *owera*. O céu é denominado *iwaté* e é composto por patamares chamados *iwanga* (SANTOS, 1994). Segundo o autor (1994, p. 295), “[...] no *iwanga* se reproduz o mesmo tipo de *habitat* existente na terra”, ou talvez o inverso, e nele as atividades produtivas

[...] se caracterizam pela não necessidade de se fazer os roçados – a mandioca nasce naturalmente, assim como as batatas, as bananas, etc.; em suma, não é preciso plantar – as roças estão sempre prontas e não se acabam. A caça é vista como uma brincadeira, e a mata está repleta de animais e frutos. (SANTOS, 1994, p. 295)

Observa-se que há semelhanças entre as descrições do *iwaga* colhida entre os *Aikewára* o *iwanga* colhida entre os Parakanã, o que oferece elementos à reflexão sobre a cosmologia desses índios, além de reforçar as teses de Laraia e Santos quanto aos dois grupos terem-se originado de um mesmo grupo Tupi, no passado, e reforçar o que relatam os *Aikewára*. Pode-se notar também a presença de outros personagens míticos, como é o caso dos *karowara*. Sobre eles Laraia apresenta a hipótese de que, entre os *Aikewára* e os Asuriní, são considerados como “[...] um espírito especial, diferente dos ‘asonga’ ou

seja, dos heróis míticos e que, quando descontrolados, podem causar doenças e mortes” (LARAIA, 1986, p. 239). Os *karowara*, continua Laraia, moram na *itakuara* e de lá saem apenas por ocasião de cerimônias xamanísticas, ou então para uma cerimônia chamada *ahioháia*⁸, um ritual de cura dos *Aikewára*.

Atividades produtivas: o tradicional e o novo na luta pela manutenção do povo

Os *Aikewára*, como não poderia deixar de ser, carregam uma das marcas dos povos Tupi no Brasil: são excelentes agricultores (LARAIA, 1986). Entre os produtos cultivados por eles destacam-se: mandioca (*manióg*), milho (*awatí*), fava (*kumaná*), feijão (*kumanarona*), banana (*pahakurona*), cará (branco e roxo), inhame (*koro'onuhú*), macaxeira (*ikatú*) e arroz (*awatíapupisáw*), introduzido na cultura *Aikewára* a partir do contato.

Laraia (1986) ainda destaca o cultivo de fumo, algodão, urucu e jeni-papo. Esses quatro últimos produtos são mais usados na cultura material do povo, na pintura corporal e nos rituais, como é o caso do fumo, a partir do qual os *Aikewára* produzem um cigarro que é fundamental para uso do pajé no principal ritual deles, a Festa do *Karuára* (MASTOP-LIMA, 2002; MATTA da SILVA, 2007). Os *Aikewára* fazem uma roça comunitária e cada família costuma fazer sua roça também.

Pelo que observei no período em que estive em campo, a caça é uma atividade masculina e pode ser feita individual ou coletivamente. Os homens caçam coletivamente, geralmente, quando algum deles, ao voltar de uma caçada individual, vem com a notícia de que avistou uma vara de porcos do mato. No dia seguinte, os homens seguem em grupo para caçar os porcos e voltam com cerca de cinco ou sete porcos.

Os principais animais caçados pelos *Aikewára* são: porco do mato/porcão (*tasahú*); veado (*misára*); anta (*tapi'ira*); paca (*karuaruhú*); cotia (*akutí*); macaco (*ka'i*); jabuti (*sautí*); tatu (*tatú*). Além desses, eles também abatem algumas aves como por exemplo araras, tucanos, mutuns, papagaios entre outras, das quais eles se alimentam e aproveitam as penas para fabricar seus artefatos.

⁸ O *Ahioháia* descrito por Laraia (1986) corresponde à Festa dos *Karuára* descrita por mim em Mastop-Lima (2002). Segundo Laraia, essa cerimônia refere-se à dança de Mahíra no céu. Ela lhe foi referida pelo pajé da tribo, quando a lua estava rodeada por um “grande círculo luminoso,” dentro do qual os homens dançavam e as mulheres dançavam fora dele (LARAIA, 1986, p. 249-250). A Festa dos *Karuára* é também um ritual de atualização da cultura *Aikewára*, em que o pajé é o responsável pelo contato com os *Karuára* e por retransmitir os ensinamentos deles para os demais membros do povo.

O produto da caça coletiva é dividido entre os que moram na aldeia; há um clã responsável pela caça coletiva (LARAIA; DaMATTA, 1967; LARAIA, 1986), no entanto os clãs indicados por Laraia e DaMatta (1967) e Laraia (1986) não aparecem de forma tão evidente quanto as demais marcas da identidade *Aikewára*, principalmente por causa do contato com os não indígenas (RICARDO, 1985).

O que mais é evidenciado em relação aos cinco grupos exogâmicos de descendência unilinear, os clãs, é a chefia do povo, pois os caciques, como eles chamam sua liderança tradicional, pertencem ao clã *koaci-arúo* (coati); esta é uma regra que se mantém e é um importante marcador social para o povo, tanto “para dentro” quanto “para fora” da aldeia (MASTOP-LIMA, 2002)⁹. O produto da caça individual é dividido entre os parentes que compõem o grupo residencial, sendo que a pessoa que caçou não come da caça.

Além da caça, os *Aikewára* também pescam nos parques recursos hídricos que restaram para eles após a demarcação de suas terras, sendo que as principais técnicas utilizadas para tal atividade são a pescaria com anzol e a tradicional pesca com timbó.¹⁰ A pesca entre eles é realizada de forma individual e coletiva; quando acontece em grupos familiares, ela também assume um caráter recreativo, quando as mulheres e as crianças se ocupam dos anzóis, e os homens aproveitam para caçar. Quando a pesca é com o uso do timbó, em geral são os homens os encarregados pela atividade.

O extrativismo de alguns produtos da floresta também é uma atividade praticada pelos *Aikewára*. As frutas são alimentos muito apreciados por eles. Entre as que são encontradas na floresta, as preferidas são: cupuaçu, manga, banana, bacaba e açaí. À época dessas frutas é comum os pais mobilizarem seus filhos para a coleta delas na mata. Além das frutas, os *Aikewára* também

⁹ Segundo Laraia e DaMatta (1967) e Laraia (1986), os clãs a partir dos quais se organiza socialmente o povo indígena *Aikewára* são: *koaci-arúo* (coati), *saopakania* (gavião), *ywyra* (pao), *pindawa* (palmeira) *karajá*. Este último clã, de acordo com Laraia e DaMatta (1967), originou-se pelo fato de haver entre os *Aikewára* mulheres raptadas de um grupo por eles denominado “Karajá” e o marido de uma delas tentou recuperá-la, sendo aprisionado pelos *Aikewára*, que lhe deram uma mulher *Aikewára* em troca e não deixaram mais abandonar a tribo, e seus descendentes passaram a fazer parte do clã *karajá*.

¹⁰ Um tipo de cipó tóxico encontrado na mata. Para a pescaria com timbó, os *Aikewára* cortam-no em pedaços de aproximadamente meio metro de comprimento e os amarram em pequenos feixes, os levam para a beira da gruta e batem nos feixes com um pedaço de madeira à guisa de uma borduna ou um porrete. Ao baterem no feixe é como se o cipó fosse descascando e liberando o veneno. Depois de bater no feixe, eles o lavam nas águas da gruta, produzindo espuma, que vai se espalhando pela água e matando os peixes. Eles me explicaram que os peixes morrem porque o veneno afeta o oxigênio da água, asfixiando os peixes, que têm de emergir para tentar respirar, sendo nesse momento capturados.

coletam mel para vender nas cidades próximas à aldeia e, às vezes, para os funcionários da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

A castanha que os *Aikewára* coletam é também consumida por eles durante o período que permanecem no mato. Em um dos acampamentos que visitei no mato, pude verificar que eles costumam ralar parte da castanha coletada para retirar o leite e com ele cozinhar alguma caça ou mesmo jabuti, outro alimento bastante apreciado por eles. A castanha coletada é armazenada em sacos de sarapilheira na própria barraca.

O transporte da castanha até a aldeia pode ser feito conduzindo animais de carga pelo mato, o que se caracteriza como uma tarefa masculina, ou então “por fora” da reserva, no carro da aldeia ou num pequeno trator com carroceria, ao qual chamam de *jerico*, por estradas que passam pelas fazendas e povoados que fazem limite com a Área Indígena Sororó. O dinheiro arrecadado com a venda da castanha é usado para comprar, em São Domingos ou Marabá, alimentos que eles não produzem, assim como outros artigos industrializados.

Com o contato com a sociedade não indígena, as atividades tradicionais do povo sofreram muitos prejuízos, uma vez que, com a demarcação da terra, o território *Aikewára* acabou reduzido aos cerca de 26.000 ha de área. Os recursos ambientais para fora desse limite foram substituídos por fazendas, assentamentos rurais, vilarejos e ainda há o problema de que a rodovia federal BR-153 corta a terra dos *Aikewára* em 11 km de extensão, causando inúmeros danos ao povo (BELTRÃO, 1998; MASTOP-LIMA, 2002).

Essas condições levaram à aldeia, inicialmente por intermédio da FUNAI e da VALE¹¹, alguns projetos produtivos que visavam apoio ao desenvolvimento econômico do povo (LARAIA; SANTILLI, 1997). Foi dessa forma que projetos, tais como avicultura, piscicultura e apicultura, por exemplo, foram desenvolvidos na aldeia. Além disso, houve investimento no aumento da roça comunitária (MASTOP-LIMA, 2002). Após a criação da Associação Indígena do Povo *Aikewára* (AIPA), a VALE repassava os recursos diretamente para a

¹¹ Antiga Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), inicialmente empresa estatal, privatizada em 1997. A VALE firmou convênio inicialmente com a FUNAI para repassar recursos para as aldeias, investindo em educação, saúde e atividades produtivas, e, à medida que as associações indígenas iam sendo criadas, pois os povos indígenas reivindicavam maior autonomia na aplicação dos recursos repassados pela VALE, a empresa começou a fazer repasses direto para as associações. O convênio estabelecido com os *Aikewára* foi determinado para um período de cinco anos (1998-2003), pelo fato de que a empresa entende que os *Aikewára* não estão na área de atuação direta dela, conforme ouvi dos próprios *Aikewára*, de funcionários da FUNAI e de um funcionário da VALE.

associação para o gerenciamento dos *Aikewára*; recursos esses que também eram utilizados por eles para a compra de remédios.

A criação da AIPA se deu pelo fato de os *Aikewára* desejarem exercer a gerência dos recursos destinados à aldeia; ter autonomia para decidir como aplicar os recursos. Uma estratégia adotada pelas lideranças do povo *Aikewára* para criar a associação foi conhecer a experiência de outros povos indígenas na região que já trabalhavam com associações próprias.

A implantação de projetos produtivos na aldeia levou também à aldeia, instalações e equipamentos como os da Casa da Farinha e da Casa do Mel. A Casa da Farinha era muito utilizada pelos *Aikewára*, mesmo depois que os técnicos não indígenas responsáveis pelos projetos se retiraram da aldeia. Alguns jovens *Aikewára* à época receberam capacitação técnica para trabalhar nos projetos. No entanto projetos como avicultura e piscicultura, por exemplo, não tiveram continuidade.

A Casa do Mel ainda existe, mas está inativa, pois, segundo os *Aikewára*, não há mais mel na mata, por conta das inúmeras queimadas realizadas nas fazendas e assentamentos rurais em torno da aldeia, que afugentaram as abelhas. Os tanques para piscicultura foram transformados em grandes açudes, usados atualmente para lavar roupa e tomar banho; antigamente foram utilizados também durante o projeto desenvolvido pela Secretaria Estadual de Esporte e Lazer (SEEL), do Estado do Pará, para a prática e competição de canoagem entre os *Aikewára*. Do viveiro de mudas que observei em 2002, algumas das espécies foram plantadas na área indígena, mas este foi outro projeto desativado, restando dele apenas parte da estrutura montada para armazenar as mudas.

Como as atividades produtivas como caça e pesca ficaram escassas para o povo, as roças e o dinheiro arrecado com a venda de cupuaçu e de castanha-do-pará continuam sendo a maior fonte de subsistência e de renda dos *Aikewára*. Além disso, algumas famílias contam com as aposentadorias dos mais velhos e com programas do governo como o Bolsa Escola, posterior Bolsa Família¹².

¹² O programa Bolsa Escola foi criado em 2001 e em 2004 passou a integrar o programa Bolsa Família, que é um programa do governo federal pela Lei 10.836/04 e regulamentado pelo Decreto nº 5.209/04, e faz parte do Plano Brasil Sem Miséria (BSM). Os municípios devem registrar as famílias de baixa renda no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal, a fim de que se proceda a seleção das mesmas como beneficiárias do programa Bolsa Família. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/>>. Acesso em: 22 out. 2014.

Educação escolar diferenciada e Saúde: dois pilares para construção e manutenção da identidade étnica em tempos de contato

Em relação à educação, a discussão girava em torno de ter uma escola que atendesse de modo mais específico às necessidades do povo, sendo mais integrada à dinâmica cultural dos *Aikewára*. O prédio da escola não atendia de forma satisfatória a eles, pois as salas de aula, que eram apenas duas, eram quentes e pouco iluminadas.

Em 2011 e 2012, em trabalho de campo realizado na aldeia, observei que, ao lado da área em que fica a aldeia propriamente dita, no sentido do poente, uma nova escola estava em construção. Em 23.04.2014, por ocasião de uma ida a campo, observei que a escola estava concluída e em funcionamento, com quatro salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, banheiros, todos dispostos de forma circular, ligados ao centro por uma área livre e coberta ao centro, em formato sextavado. O ensino oferecido continua sendo no nível fundamental, sendo ainda pleiteado o ensino médio na aldeia,¹³ uma vez que as pessoas que estão neste nível de escolaridade ou precisam se deslocar para escolas de *kamará*¹⁴ ou para outras aldeias da região que oferecem este nível de ensino, como é o caso da Escola *Tatakiti Kyikatêjê*, ou da escola dos *Parkatêjê*¹⁵.

Um dos professores indígenas contratados para trabalhar na escola atualmente é um dos jovens que recebeu investimento da liderança e do povo para se formar enquanto liderança política, conforme a concebe Luciano (2006), em que as lideranças tradicionais são os caciques ou tuxauas, e as políticas são os professores indígenas, dirigentes de associações indígenas, entre outros. Chamou-me a atenção a metodologia empregada por ele para lecionar, pois ele planeja suas aulas a partir de dois códigos culturais, o dos *Aikewára* e o dos não indígenas. Ele se preocupa em trabalhar, de forma mais aprofundada, determinados conteúdos, tomando como base sua própria experiência de vida, transitando entre a cultura *Aikewára* e a não indígena.

¹³ Em 2012, alguns jovens, homens e mulheres da aldeia foram selecionados para o curso de Licenciatura Intercultural Indígena ofertado pela Universidade Estadual do Pará. O curso dispõe de etapas presenciais na aldeia e forma os estudantes indígenas em todo o ensino médio. Os *Aikewára* que participam do curso são lideranças políticas ou já desenvolviam alguma atividade na escola, alguns deles inclusive como professores.

¹⁴ Palavra usada pelos *Aikewára* para se referir ao não-indígenas, significa “branco”. Além de *kamará*, os *Aikewára* também utilizam as palavras *uarasú*, *turi* e *akwáw* para designar os “brancos.” *Kamarakusó* é a palavra utilizada por eles para designar as “mulheres brancas.”

¹⁵ Escolas indígenas localizadas na Reserva Mãe Maria. A primeira, recebeu destaque nos anos 2000 por desenvolver projetos didáticos na escola integrados à cultura dos *Kyikatêjê*. Sobre o assunto consultar, entre outros Fernandes (2011).

O posto de saúde minimamente também atendia às demandas dos *Aikewára*, mas ficava aquém do que eles precisavam para atender as então 237 pessoas que compunham o povo até 2001. O posto possuía apenas dois cômodos, sendo um deles usado como alojamento para os profissionais de saúde que atuavam na aldeia.

O novo posto de saúde, construído em 2008, está localizado do lado oposto ao da escola, na atual localização da aldeia, numa área mais afastada do conjunto de casas de alvenaria, à entrada de uma das ruas que dá acesso à aldeia. O posto não é mais em madeira, como o antigo, mas em alvenaria. Foi ampliada a parte de atendimento às pessoas doentes, assim como a parte que serve de alojamento às técnicas de enfermagens e enfermeiras que trabalham na aldeia. Há dois agentes indígenas de saúde na aldeia para atender às 320 pessoas que compõem o povo *Aikewára* (censo realizado em 2011); em 2001 havia apenas um agente indígena de saúde. Cuidar da saúde para os *Aikewára*, assim como para qualquer outro povo, é a garantia de que as pessoas podem existir e por mais tempo, de que não precisam mais sucumbir a resfriados, por exemplo, que nos anos iniciais de contato com os não indígenas levou a óbito tantos dos seus.

As conquistas em relação à melhoria da saúde na aldeia é fundamental para um povo que esteve à beira da extinção, seja pelo contato com outros povos indígenas, seja pelo contato com a sociedade não indígena.

Entendendo aspectos da construção da identidade *Aikewára*

O fato de a BR-153 atravessar a Área Indígena Sororó é uma situação que facilita o contato permanente entre a sociedade não indígena e os *Aikewára*, isto é evidente. Isso nos leva a refletir quanto ao estabelecimento das fronteiras que distinguem o povo *Aikewára* dos demais sujeitos sociais com os quais interagem. Segundo Barth, o fato de se pensar que um grupo esteja isolado geográfica e socialmente não representa condição necessária para a sustentação da diversidade cultural; assim como o fato de um grupo estar em contato permanente com outros não significa um fator de insustentabilidade da diversidade cultural. A diversidade cultural é mantida porque existem fronteiras entre grupos que constituem sistemas sociais englobantes. Quanto à questão da manutenção da diversidade cultural e da existência de fronteiras entre grupos étnicos em contato, coloca Barth:

[a] manutenção de fronteiras étnicas implica também a existência de situações de contato social entre pessoas de diferentes culturas: os grupos étnicos só se mantêm como unidades significativas se acarretam

diferenças marcantes no comportamento, ou seja, diferenças culturais persistentes... Assim, a persistência de grupos étnicos em contato implica não apenas a existência de critérios e sinais de identificação, mas também uma estruturação das interações que permita a persistência de diferenças culturais. (BARTH, 2000, p. 34-35)

As colocações de Barth nos ajudam a desmitificar ideias preconcebidas acerca dos *Aikewára* e afastam qualquer tentativa de generalizações mais apressadas, como a que vimos em relação aos funcionários da FUNAI, entre tantas outras assertivas semelhantes que se ouvem alhures.

Esse problema, aliás, não é identificado apenas quando se trata de indígenas e não indígenas, mas também quando se trata de negros e brancos, por exemplo, ou das identidades em jogo em contextos de globalização. Stuart Hall (2000), ao estudar sobre a identidade cultural na pós-modernidade, apesar de não tratar especificamente sobre povos indígenas, trata, entre outras coisas, de como em tempos de globalização paira a ideia de que as sociedades da periferia tidas como “[...] lugares ‘fechados’ – etnicamente puros, culturalmente tradicionais e intocados até ontem pelas rupturas da modernidade – é uma fantasia ocidental sobre a ‘alteridade’” (HALL, 2000, p. 80). Segundo ele, ao contrário do que se pensava, o que se vê com a globalização é uma “pluralização” de culturas e identidades nacionais. As fronteiras entre os grupos étnicos, de que fala Barth, existem, mas elas não são tão nítidas quanto muitas pessoas tendem a acreditar, elas são rasuradas, para usar o termo cunhado por Hall.

O que Hall discute é importante para refletir sobre a questão da identidade étnica dos povos indígenas no Brasil, pois aqui também vivenciamos contextos de relação entre colonizadores e colonizados; sobre as identidades étnicas também se criou a ideia de que iriam desaparecer e, em não desaparecendo, que tudo o que foge da ideia genérica do que é ser indígena, não é mais considerado enquanto tal.

Para Barth (2000, p. 33) “os traços culturais que demarcam a fronteira podem mudar, e as características culturais de seus membros podem igualmente se transformar”, o que me leva a considerar que acontecimentos como, por exemplo, o fato de algumas mulheres *Aikewára* usarem esmalte nas unhas, batom e sapatos de salto alto, antes de constituírem indícios da perda de tradições pelo grupo, revelam transformações ocorridas nas fronteiras que os distinguem dos membros da sociedade não indígena. O uso de tais artefatos não representa, para os *Aikewára*, algo socialmente relevante quanto ao ser *Aikewára*, como veremos mais adiante. Quanto a isso coloca Barth (2000, p. 33):

[a]penas os fatores socialmente relevantes tornam-se importantes para diagnosticar o pertencimento [a um grupo étnico], e não as diferenças explícitas e ‘objetivas’ que são geradas por outros fatores. Não importa

quão diferentes sejam os membros em termos de seu comportamento manifesto: se eles dizem que são A, em contraste com outra categoria B da mesma ordem, desejam ser tratados e ter seu comportamento interpretado e julgado como de A e não de B. Em outras palavras, declaram sua adesão à cultura compartilhada por A.

Considerando as ideias de Barth, situações de contato entre diferentes culturas, antes de representar uma ameaça à existência dos grupos, implica a manutenção das fronteiras que os caracterizam como grupos étnicos. Em situações de relações interétnicas há, ainda segundo Barth (2000), um conjunto de regras que dirigem o contato, que prescrevem e proscuem o que é socialmente relevante para a interação entre os grupos. Por meio de prescrições, são dirigidas as situações de contato que possibilitam articulação em determinados aspectos da organização social dos grupos em contato; por meio de proscuições, vedam-se as articulações referentes a outros aspectos sociais, o que possibilitaria o isolamento de partes das culturas e as protegeria de confrontos ou modificações.

Em relação aos *Aikewára*, poderíamos pensar como situações de prescrição do contato com a sociedade não indígena, por exemplo, a comercialização de produtos tradicionalmente coletados, como é o caso da castanha. Outro exemplo seria a própria escola indígena, em que os *Aikewára* têm de aprender códigos de uma sociedade diferente da sua, mas que são necessários para gerir as demandas decorrentes do contato e garantir a existência do grupo, uma vez que ocorreram transformações na vida do povo quanto à alimentação, saúde e vestuário, por exemplo. Além disso, o fato de possuírem uma associação, a AIPA, requer treinamento dos *Aikewára* para o bom funcionamento da associação: como preencher a ata das reuniões, o papel do tesoureiro, da secretária, aprender a preencher cheques, aprender informática, contabilidade, entre outras coisas.

Como exemplo de proscuição em relação à situação de contato, poderíamos considerar a proibição de casamentos com *kamará*, apesar das uniões ocorridas, pois por mais que tenham ocorrido não deixaram de ser encaradas como situação de confronto e não de articulação. Em outras palavras, o casamento com *kamará* não é algo socialmente desejável na cultura *Aikewára*. Os *Aikewára* distinguem os filhos nascidos de uniões com *kamará*, os “misturados,” e os filhos de “índio mesmo,” mas essa distinção parece ser diluída quando o assunto se refere aos costumes e tradições do povo, aspectos da identidade étnica do grupo.

Para os *Aikewára* é importante que os jovens e as crianças saibam falar a língua, caçar, pescar, plantar, fabricar artesanatos que lhes são característicos, pois assim mostram que são *Aikewára*, em oposição aos *kamará* e a outras

etnias indígenas. E aí não interessa se o jovem ou a criança é “misturado” ou não, mas interessa que foi socializado(a) na aldeia, que cresceu como um *Aikewára*. A identidade étnica, segundo Barth (2000), como um princípio que implica restrições referentes aos papéis que os membros de um grupo podem desempenhar é fator comum a todos os grupos étnicos.

Entre os *Aikewára*, pelo que percebo, a questão da identidade étnica é quotidianamente vivida, principalmente em relação à língua, no sentido de que preservar e praticar a língua é um fator de caracterização deles enquanto *Aikewára* e enquanto índios, o que significa que são índios diferentes das demais etnias indígenas e diferentes dos *kamará*.

Para os *Aikewára*, a preocupação com a língua e os costumes não se refere apenas àqueles que habitam a aldeia, a preocupação estende-se aos filhos deles que residem fora da aldeia. Na aldeia Sororó, há casos de índios que moram em cidades próximas e transitam pela aldeia. Uma das mulheres com que conversei mora em São Domingos do Araguaia – localizado a cerca de 50km da aldeia – e é casada com um *kamará* que trabalhou na área como tropeiro, à época em que eram contratados os “de fora” para trabalhar também na coleta da castanha. Seus filhos são, portanto, “misturados,” mas ela fez questão de dizer e mostrar que lhes ensina a língua e os costumes *Aikewára*.

Percebendo essa preocupação, perguntei a uma liderança política quem era considerado *Aikewára*, ou melhor, o que caracterizava um *Aikewára*: nascer na aldeia? Crescer na aldeia? Ser filho de um *Aikewára*? A resposta inicial que ela me deu foi que era preciso ser filho de *Aikewára*, homem ou mulher, e nascer na aldeia, não importava se “misturado” ou não.

A questão do nascimento na aldeia chamou-me a atenção e perguntei-lhe então como ficava o caso de uma criança que nasceu na aldeia e é filha de um casal *Guajajara* que mora na área. A liderança política com quem conversei me disse que, pela lei de branco, a criança deveria ser *Aikewára*, deu-me como exemplo o fato de uma pessoa que nasce no Pará ser considerada paraense, mas que, pela lei dos velhos *Aikewára*, isso não era possível, pois a criança não era filha de *Aikewára*. As conversas revelaram que para ser *Aikewára* é preciso ser filho de *Aikewára*, em primeira instância, e saber e praticar os costumes e tradições do grupo, pois esses são valores constitutivos de sua identidade étnica.

Essa concepção, no entanto, também não é fechada e estanque como possa parecer, pois, por ocasião da seleção de indígenas para ingressar na UFPA, por meio de reserva de vagas, a partir de 2008, os povos indígenas que participaram do pleito, em particular os *Aikewára*, mostraram como um dos elementos significativos para indicar os candidatos, sobretudo aqueles

que não moravam em aldeias, e sim nas cidades, o fato de serem filhos ou de pai ou de mãe *Aikewára* e, apesar de não viver na aldeia, manter interação com o povo e com os movimentos indígenas. Ao meu ver, este é um exemplo de que as fronteiras étnicas são fronteiras sociais, como diz Barth (2000). É importante para os *Aikewára* que vivem na aldeia manter os elementos citados anteriormente como significativos para a vida deles enquanto grupo étnico, mas a questão da etnicidade para o povo não se limita a eles, ela pode ser e é reconstruída conforme a vida social também muda.

Um exemplo de mudança na vida social dos *Aikewára*, como se viu, foi a necessidade de se ter uma escola na aldeia, assim como mudou a forma de eles verem a escola, passando de um instrumento de dominação para uma importante ferramenta política de construção e manutenção da identidade étnica, visão essa compartilhada pela maioria dos povos indígenas no Brasil. Sobre o assunto, Luciano (2006, p. 129) afirma que:

Há algum tempo atrás, os povos indígenas do Brasil acreditavam que a educação escolar era um meio exclusivo de aculturação e havia certa desconfiança e repulsa quanto à escolarização. Isto está mudando. Diante das necessidades de um mundo cada vez mais globalizado, os índios julgam que a educação escolar, quando apropriada por eles e direcionada para atender às suas necessidades atuais, pode ser um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como direito de acesso aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno.

Embora haja entre os povos indígenas a visão de que a escola pode ser um meio para se instrumentalizar para a conquista de direitos, como vimos no caso dos *Aikewára*, a luta que vem sendo travada por eles com o Estado brasileiro é que a educação escolar ofertada na aldeia seja de fato isso. Segundo Luciano (2006, p. 142),

O avanço quantitativo, pelos sistemas de ensino, da oferta de ensino escolar não tem sido acompanhado, porém, pela qualidade e a especificidade que as comunidades e os povos indígenas desejam, seja no que concerne à infra-estrutura e ao material didático, seja quanto ao assessoramento e ao apoio técnico e pedagógico específicos para a formulação e a implementação de processos político-pedagógicos requeridos pelos povos indígenas e garantidos pela Constituição Federal e por outras leis regulamentares do país.

Mesmo que entre os *Aikewára* tenham existido ações para produção de material de apoio didático (MASTOP-LIMA; BELTRÃO, 2009; MATTÁ da SILVA et al., 2011) que trate sobre os conhecimentos do povo, elas foram pontuais, muito ainda se precisa avançar em termos da continuidade dessa prática pedagógica e da garantia à educação específica e diferenciada pelo Estado em suas diferentes esferas, nacional, estadual e municipal.

Como se mostrou anteriormente, a questão da saúde, assim como a educação escolar, são aspectos fundamentais para os *Aikewára* no que diz respeito a se manter enquanto povo indígena. Luciano nos chama a atenção para o fato de que

A saúde das populações indígenas é o resultado da interação de alguns elementos fundamentais: acesso à posse de terra; grau de contato com a sociedade nacional; liberdade para viver a sua singularidade (padrões alimentares, de educação, de moradia e de trabalho); acesso à vacinação e aos serviços de saúde. (LUCIANO, 2006, p. 185-186).

Desde que venho trabalhando com os *Aikewára*, percebi que, em 2001, o principal alvo do povo em relação à saúde era o combate às verminoses e à desnutrição, enfermidades estas relacionadas ao pouco saneamento na aldeia. A reivindicação do povo junto à Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), que era responsável pela saúde indígena à época, resultou em maior investimento na aldeia em relação a saneamento básico, à manutenção em tempo integral na aldeia de uma enfermeira e uma técnica de saúde, assim como o tratamento de água potável, por exemplo.

Mesmo quando a saúde saiu dos auspícios da FUNASA, os profissionais de saúde passaram a se contratados pela Associação dos Povos Indígenas do Tocantins (APITO), e atualmente sob os cuidados da Secretaria Especial da Saúde Indígena (SESAI), os *Aikewára* se mantiveram atuantes quanto às suas reivindicações de melhoria de atendimento à saúde na aldeia.

Registre-se ainda aqui a parceria dos *Aikewára* com a Pastoral da Saúde, que desenvolveu trabalhos de atenção à saúde na aldeia a partir de pessoas contratadas também pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI). As conquistas também se deram em termos do aumento do número de Agentes Indígenas de Saúde, sendo um em 2001 e dois em 2011, e a contratação de um Agente Indígena de Saneamento.

Os *Aikewára* elegem a quantidade de pessoas do povo como um elemento necessário à identidade étnica, e a quantidade deve estar associada à qualidade de vida das pessoas. É preciso investir em boas condições de saúde, alimentação, saneamento, moradia, para que as crianças possam chegar à idade adulta e sobretudo à velhice, pois são os mais velhos e experientes que ensinam as tradições aos mais novos, é com eles que o povo aprende sua história de luta para se manter enquanto povo; é com eles que se aprende a valorizar a língua, os hábitos alimentares, a dominar técnicas de caça, a conhecer a floresta, os animais, o que de material e imaterial no território *Aikewára* (MASTOP-LIMA, 2002).

É motivo de orgulho para o povo quando chega alguém de fora e eles apresentam a pessoa mais velha do povo, que tem mais de cem anos, como foi o caso de Wa'á, também conhecida por todos como Vovozinha, falecida em 19 de junho de 2003, ocasião em que estive na aldeia (BELTRÃO et al., 2008; 2015).

Pensando nas condições de existência física dos *Aikewára* é que se começou a desenvolver projetos produtivos na aldeia, como visto anteriormente. Esses projetos, no entanto, não se mantiveram ao longo dos anos em que venho trabalhando com o povo por uma série de fatores. Vejamos alguns deles.

Quando perguntei a alguns *Aikewára* sobre os problemas ocorridos com o projeto de piscicultura, eles disseram que os peixes (alevinos) custavam a chegar à aldeia; quando chegavam, havia muitos mortos durante o transporte; eles não tinham dinheiro para comprar a ração, e os horários que tinham que alimentar os peixes atrapalhava as atividades de quem era o responsável por isso naquele dia, uma vez que além da piscicultura, os jovens que trabalhavam nos projetos produtivos tinham que cuidar também da avicultura, da apicultura, da roça coletiva e ainda das atividades da escola e suas famílias.

Além disso, a VALE não repassou mais os recursos para os projetos, uma vez que o convênio havia terminado; os técnicos não indígenas também haviam se retirado da aldeia; não havia recursos financeiros nem técnicos da FUNAI suficientes para continuar as atividades dos projetos; os *Aikewára* mesmo não conseguiram comercializar a produção de peixes, até porque não sobravam peixes para isso, uma vez que a prioridade para eles era a alimentação das famílias da aldeia.

Quanto à avicultura, foi criado um pequeno galinheiro na aldeia, houve compra de pintos com os recursos da VALE, assim como de ração. A empresa responsável pelo projeto na área treinou os jovens e homens designados pela comunidade para cuidar das atividades produtivas, assim como havia feito para a piscicultura. E da mesma forma que para a piscicultura, o projeto da criação de galinhas não teve continuidade após a retirada dos técnicos não indígenas e o fim do repasse dos recursos financeiros pela VALE. A produção de galinhas não era suficiente sequer para alimentar as famílias na aldeia, quanto mais para comercialização. Em 2004, em outra ida minha a campo, o projeto já estava desativado, nem a estrutura do galinheiro existia mais.

Para a apicultura foi criada a Casa do Mel, que é uma estrutura em alvenaria com uma centrífuga (para retirar o mel dos favos) e um decantador (separa o mel de algum resíduo sólido oriundo da centrifugação), a fim de imprimir maior qualidade ao mel produzido por eles e assim também melhor

preço de mercado. O mel produzido e engarrafado por eles tinha duas origens: ou era pego na mata, ou em caixas de abelhas adquiridas com recursos do projeto. Após engarrafado, o mel era comercializado na feira da cidade de São Domingos do Araguaia, ou em Marabá, para pessoas conhecidas dos *Aikewára*. Acontece que, da mesma forma, esse projeto não teve continuidade na aldeia, pois as abelhas das caixas fugiram e o mel retirado na mata não era suficiente para comercialização.

A outra atividade produtiva desenvolvida a partir da atuação da VALE na aldeia foi a agricultura, em que houve o plantio de uma roça coletiva, onde se cultivou produtos tradicionalmente consumidos por eles como: mandioca, milho, fava, feijão, banana, cará (branco e roxo), inhame, macaxeira, abóbora; além do arroz, alimento introduzido com o contato com os não-indígenas (MASTOP-LIMA, 2002).

Entre os problemas relacionados à roça comunitária é que ela era pelo menos cinco vezes maior que as roças coletivas tradicionalmente feitas pelos *Aikewára*, o que demandava maior número de mão de obra e mais tempo das famílias na roça. Na roça coletiva, em geral, eram as famílias que iam trabalhar, e não apenas alguns jovens e homens, mas o problema para o projeto, e não para os *Aikewára*, é que eles continuaram a fazer suas roças por família, como também é tradição entre eles. Muita coisa se aproveitou da roça coletiva do projeto, mas também muito se perdeu. Além disso, houve o fato de alguns produtos foram inseridos na roça coletiva, que têm valor comercial, mas que não fazem parte da dieta dos *Aikewára* (MASTOP-LIMA, 2002).

Ao desenvolver essas atividades produtivas na aldeia, a VALE, por meio da empresa terceirizada, não as pensou de maneira integrada entre elas e tampouco em relação às demais atividades vivenciadas no cotidiano da aldeia. Houve uma sobrecarga de trabalho para poucos homens e jovens, que, além de se responsabilizarem pelas atividades dos projetos perante a comunidade e perante a empresa, precisavam responder também às suas obrigações enquanto pais e/ou integrantes de famílias.

Houve também uma supervalorização da questão da produção de excedente que acabou por comprometer até mesmo a produção de subsistência. Além disso, cinco anos não foi tempo suficiente para que os *Aikewára* se apropriassem do processo produtivo e dessem continuidade aos projetos com seus próprios recursos.

O que observei na aldeia Sororó também acontece alhures, em outros povos indígenas, seja com a atuação de empresas, seja com a atuação do Estado, como é o caso dos projetos analisados por Vânia Fialho (2007) em relação ao PRONAF para povos indígenas.

A autora analisou 11 projetos relacionados ao Programa de Apoio às Atividades Produtivas em Terras Indígenas, criados no âmbito do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) em parceria com a FUNAI, em 1996, e ao Programa de Etnodesenvolvimento das Sociedades Indígenas, em 2002.

Segundo ela, o PRONAF gerenciou a execução de seis projetos em 1997 (com os Macuxi, em Roraima; os Gavião em Rondônia; os Krenak em Minas Gerais; os Terena no Mato Grosso do Sul; os Xokleng em Santa Catarina e os Kaingang no Rio Grande do Sul); em 1998, foram incorporados ao programa mais cinco projetos (Suruí em Rondônia; Urubu-Kaapor no Maranhão; Xukuru em Pernambuco; Guarani-Kaiowá no Mato Grosso do Sul e Guarani-Mbyá no Rio de Janeiro). Os projetos foram avaliados após cinco anos de sua vigência.

Dentre os problemas citados pela autora em relação aos projetos estava, nas palavras dela, “a vasta ausência de conhecimento prévio da organização social e dos aspectos culturais dos grupos indígenas envolvidos” (FIALHO, 2007, p. 72). Houve uma exceção em relação aos Gavião em Rondônia, mas pelo fato de que o técnico não indígena que trabalhou no projeto teve a iniciativa de conhecer a cultura do povo e adequar o projeto à realidade dos Gavião. Para autora, esse fato precisa ir além de uma atitude individual, devendo os técnicos que atuam nesses tipos de projeto “dispor da oportunidade de uma formação que lhes dê condições de apreender especificidades socioculturais” (FIALHO, 2007, p. 72).

Em que pese à crítica de Luciano (2006) acerca desse tipo de ação do Estado e de empresas que tentam minimizar as perdas provocadas por sua atuação econômica, como é o caso da VALE, em que os projetos produtivos são vistos pelo autor como uma maneira imediatista e clientelista de atuação do Estado e dessas empresas, pela forma como é concebido e praticado o desenvolvimento a partir desses projetos, eles ainda são um meio pelo qual a maioria dos povos indígenas no Brasil acessam melhores condições de alimentação, educação e saúde. Em relação aos projetos de etnodesenvolvimento nas aldeias, Luciano (2006, p. 204) afirma que

A idéia comum entre as lideranças indígenas do movimento etnopolítico brasileiro é que os projetos representam uma possibilidade de sair da invisibilidade silenciada, imposta pelo processo colonial e pós-colonial aos povos indígenas por forças e pressões econômicas, fundiárias, processos discriminatórios e exclusão social. Para isso, os projetos etnopolíticos de luta pelo direito à terra, à saúde, à educação e à autossustentação fazem parte da estratégia dos índios de apropriação dos instrumentos de poder dos brancos em favor de seus interesses presentes e futuros, idealizada e levada a efeito pelas atuais lideranças indígenas.

Mesmo que, desde 2006, nenhum projeto produtivo tenha sido desenvolvido na aldeia, as aposentadorias e a inclusão de alguns *Aikewára* em programas como o Bolsa Família têm suprido, de alguma forma, as necessidades alimentares do povo.

Para um povo que sofreu etnocídio, como se viu anteriormente, essas são importantes conquistas apontadas por eles para existirem enquanto povo indígena. Recentemente eles comemoraram outra importante conquista do ponto de vista de sua identidade étnica, do ser *Aikewára*: a partir do dia 19 de setembro de 2014, tornaram-se o primeiro povo indígena anistiado político do Brasil¹⁶.

A conquista tira o povo *Aikewára* da condição de réus e conta a verdadeira história em que foram submetidos a trabalhos forçados pelos militares durante a Guerrilha do Araguaia (RICARDO, 1985; GARCIA, 2014). Apesar da indenização financeira a que o povo tem direito, uma das principais reivindicações dos *Aikewára* relacionada à guerrilha diz respeito à restituição de parte do território deles tomada há 40 anos e hoje ocupada por fazendas, conforme informa Ywynuhu Suruí, em artigo publicado no jornal *Folha de São Paulo*, em 22 de setembro de 2014. Sair da condição de réus significa, para eles, o reconhecimento de que não são um povo mau. Ser um povo bom é um dos elementos apontados por eles como característica do ser *Aikewára*; ser bom para eles é, entre outras coisas, não maltratar os brancos.

À guisa de conclusão

Como se mostrou ao longo do texto, alguns são os elementos elencados pelo povo indígena *Aikewára* para a construção e manutenção da identidade étnica: ter muitos *Aikewára*; que o povo tenha acesso à educação escolar diferenciada na aldeia, para crianças, jovens e adultos; que haja atendimento de saúde e de qualidade na aldeia; cuidar do que lhes restou do território étnico, assim como continuar lutando para reaver partes deste território; poder desenvolver suas atividades produtivas tradicionais e as trazidas e aprendidas a partir do contato com a sociedade não indígena; poder realizar suas festas tradicionais e transmitir os conhecimentos tradicionais de geração em geração.

O aumento do número de pessoas que compõem o povo, para outros povos, inclusive para nós, poderia até ser um fato para o qual não se daria

¹⁶ Um artigo escrito por Ywynuhu Suruí a respeito da anistia política conquistada pelo povo *Aikewára* foi publicado no jornal *Folha de São Paulo*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2014/09/1519050-ywynuhu-suruui-o-primeiro-povo-indigena-anistiado.shtml>>. Acesso em: 27 out. 2014.

muito destaque, mas para os *Aikewára* é um símbolo de vitória e resistência: vitória em relação à ameaça da extinção do povo; resistência em relação ao contato e aos conflitos trazidos pelas diferentes situações históricas de contato que eles tiveram e têm de enfrentar. Além disso, ter muitos *Aikewára* é também manter a identidade étnica do povo, uma vez que para eles, ser filho de *Aikewára* é um dos requisitos para ser um *Aikewára*.

Viu-se que o contato da sociedade não indígena com a indígena inicialmente possibilitou que a educação escolar fosse um instrumento de dominação e de destruição da diversidade cultural no Brasil. Com o passar dos anos e com a maior organização política dos povos indígenas na interação com a sociedade não indígena, principalmente pela formação de lideranças políticas, mobilização via movimento indígena e a criação das associações dos povos indígenas, esse cenário mudou em alguns casos.

A educação escolar indígena passou a ser para alguns povos, inclusive para os *Aikewára*, um instrumento de fortalecimento da identidade étnica e um meio para capacitar os membros de um povo a estar à frente dos campos de reivindicação de direitos, assim como formar e multiplicar novas lideranças políticas; em outras palavras, a educação escolar indígena é também uma forma de os *Aikewára* conquistarem autonomia para viver sua cultura.

Entre os *Aikewára*, um exemplo de fortalecimento da identidade étnica, trazida à tona pelo trabalho conjunto entre lideranças tradicionais e políticas, diz respeito à própria forma de apresentação do povo perante o contato com o não *Aikewára*. Eles não mais se apresentam como Suruí, a denominação atribuída a eles pelo não indígena, mas fazem questão de se apresentar e serem referidos como *Aikewára*.

Aliada à educação, está a questão da saúde, pois para os *Aikewára* é necessário que lhes seja garantido o atendimento diferenciado e com qualidade de saúde, dentro e fora da aldeia, sendo também treinados agentes indígenas de saúde e saneamento que possam estabelecer o diálogo entre a forma tradicional de cuidar da saúde e a forma ocidental; além disso, para que tenham acesso a informações aos tratamentos de que têm direito.

Existem doenças que chegaram até eles pelo contato com os não indígenas e que eles vêm conseguindo combater e controlar pelos direitos que têm conseguido acessar mediante a mobilização política deles. A liderança tradicional, atualmente o cacique Mairá exerce também um papel fundamental quanto a isso, pois ele e as lideranças políticas formadas com o seu apoio são as pessoas do povo *Aikewára* responsáveis por reivindicar aos órgãos de saúde aquilo de que o povo necessita. Conquistas como saneamento básico,

construção de fossas, água encanada nas casas, por exemplo, são para eles apontadas como melhoria da qualidade de vida.

Tendo suas terras demarcadas, os projetos produtivos introduzindo na aldeia tanto pela FUNAI quanto pela VALE foram também importantes ações no sentido da melhoria das condições alimentares dos *Aikewára*, uma vez que suas atividades produtivas tradicionais sofreram impactos negativos com a abertura e asfaltamento da atual rodovia BR-153 e o cerco das terras deles por fazendas e assentamentos de reforma agrária.

Mesmo que os projetos produtivos não tenham tido continuidade após a saída dos técnicos não indígenas da aldeia, a liderança *Aikewára* ainda os tem como um apoio à questão produtiva na aldeia. Não sendo desenvolvido nesse sentido mais nenhuma ação na aldeia desde 2005, pelo menos, os *Aikewára* começaram a acessar direitos e programas de governo como a aposentadoria e o Bolsa Família, por exemplo, para suprir demandas por coisas que eles não produzem.

Ainda que os projetos produtivos tenham sido implementados a partir da lógica não indígena, mesmo que resguardando alguns aspectos da cultura *Aikewára*, as roças tradicionais mantidas por família não foram abandonadas, mantendo-se esse traço da cultura e identidade *Aikewára*. De um povo que esteve à beira da extinção, os *Aikewára* têm se mostrado resistentes ao longo desses 65 anos de contato com a sociedade não indígena, aprendendo a dominar códigos, lutando por e acessando direitos que possibilitam a manutenção da identidade étnica e a existência deles enquanto povo indígena.

Referências

ANDRADE, Lúcia M. *O corpo e o cosmos*. Relações de gênero e o sobrenatural entre os Asuriní do Tocantins. 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

BARTH, Fredrick. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 2000.

BELTRÃO, Jane Felipe. *Laudo Antropológico - Área Indígena Sororó a propósito da BR-153*. Campinas, SP, dez. 1998. (mimeo)

BELTRÃO, Jane Felipe; LOPES, Rhuan Carlos; CUNHA, Mainá Jailson Sampaio; MASTOP-LIMA; Luiza de Nazaré; DOMINGUES; William César Lopes; TOMÉ, Tiago Pedro Ferreira. Vida e morte entre povos indígenas. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, RS, v. 9 n. 1, p. 206-238, jan./jun. 2015.

BELTRÃO, Jane Felipe; MOREIRA, Hélio Luiz Fonseca; MASTOP-LIMA, Luiza de Nazaré. De vítimas a indiciados, um processo de ponta-cabeça: Suruí *Aikewára* versus Divino Eterno - Laudo Antropológico. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, RS, v. 2, n. 2, p. 194-258, jul./dez. 2008.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *Revista de Antropologia*, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996.

DaMATTA, Roberto. O ofício do etnólogo ou como ter '*anthropological blues*.' In: NUNES, E. O. *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p. 23-35.

FIALHO, Vânia. PRONAF: as relações de crédito e fomento com as populações indígenas. In: INGLEZ de SOUZA, C. N.; SOUZA LIMA, A. C.; ALMEIDA, F. V. R.; WENTZEL, S. *Povos indígenas: projetos e desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2007. p. 65-94.

GARCIA, Andrea Ponce. Comissão da Verdade Suruí-*Aikewára*: uma etnografia da memória e do esquecimento. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 29., Natal/RN, 2014. *Anais...* Natal, RN: UFRN, 2014. 14p. CD-ROM

GEERTZ, Clifford. 'Do ponto de vista dos nativos': a natureza do entendimento antropológico. *O saber local: novos ensaios em Antropologia Interpretativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 85-107.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

LARAIA, Roque de Barros. Arranjos poliândricos na sociedade Suruí. *Revista do Museu Paulista*, v. 14, p. 71-75, 1963.

_____. *Tupi: índios do Brasil atual*. São Paulo: FFLCH/USP, 1986.

LARAIA, Roque de Barros; DaMATTA, Roberto. *Índios e castanheiros - a empresa extrativa e os índios do médio Tocantins*. São Paulo: Difel, 1967.

LARAIA, Roque de Barros; SANTILLI, Márcio Brando. *Sugestões para gerenciamento estratégico das relações entre a CVRD e os índios da área de influência do Projeto Ferro-Carajás*. Brasília: Instituto Socioambiental, 1997.

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.

MALINOWSKI, B. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MASTOP-LIMA, Luiza de Nazaré. *O tempo antigo entre os Suruí/ Aikewára: um estudo sobre mito e identidade étnica*. 2002. 212 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal do Pará, Belém, PA.

MASTOP-LIMA, Luiza de Nazaré; BELTRÃO, Jane Felipe (Org.). *Os animais nos mitos Aikewára*. Belém, PA: Editora da UFPA, 2009.

MATTA DA SILVA, Gilmar. *Sapurahái de Karuára: mitos, instrumentos musicais e canto entre os Suruí Aikewára*. 2007. 170 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) –Universidade Federal do Pará, Belém, PA.

MATTA da SILVA, Gilmar; BELTRÃO, Jane Felipe; MASTOP-LIMA, Luiza de Nazaré. *Mitos e histórias Aikewára: conhecendo a tradição das narrativas orais*. Belém, PA: Curso de Produção de Material Didático para a Diversidade/PPGA, 2011. 1 CD-ROM.

RICARDO, Carlos Alberto. *Povos Indígenas do Brasil 8 sudeste do Pará (Tocantins)*. São Paulo: CEDI, 1985.

RODRIGUES, Carmem Izabel. *Entre os Jê e os Tupi: a especificidade Jê/Tupi e a Etnologia Brasileira*. 1995. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - PPGAS, UnB, Brasília.

SANTOS, Antônio Carlos Magalhães Lourenço dos. *Os Parakanã: espaços da socialização e suas articulações simbólicas*. 1994. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, E. O. *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p. 36-46.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. *Araweté: os deuses canibais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

Recebido em 31 de julho de 2015

Aprovado para publicação em 13 de novembro de 2015

O impacto do processo de territorialização dos Kaiowá e Guarani no sul de Mato Grosso do Sul

The impact of territorial process on Kaiowá e Guarani territory in south of Mato Grosso do Sul

Antonio Hilario Aguilera Urquiza*

José Henrique Prado**

Resumo: O contato interétnico gera uma série de impactos e transformações. O processo de territorialização dos Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul modificou de maneira drástica a vida de diversas comunidades, as quais conviveram com a atuação do órgão indigenista baseada na tutela. A reserva de pequenas e descontínuas porções de terra modifica e transforma a realidade dos povos indígenas, pois toda ação indigenista se constitui como uma ação colonial que se guia por interesses de soberania e propriedade sobre um espaço determinado, promovendo ações de controle para alcançar seus objetivos. Este texto tem como objetivo a discussão dos conceitos de confinamento e de territorialização, como formas de compreender e demonstrar como ocorreu o empreendimento da ação indigenista sobre os Kaiowá e Guarani.

Palavras-chave: Territorialização; Kaiowá e Guarani; Tutela; Povos indígenas; Mato Grosso do Sul.

Abstract: Interethnic contact generates a series of impacts and transformations. The territorial process of Kaiowá and Guarani people in Mato Grosso do Sul has drastically changed the everyday life of various communities, which lived with the actions of indigenist agency based on protectorship. The reserve of small and discontinuous portions of land change transform the reality of indigenous peoples, because the whole indigenist action is constituted as a colonial action guided by sovereignty interests and property of space, promoting control and domination to achieve their goals. This paper and aims to discuss of the concepts of confinement and territorialization to understand and demonstrate how the indigenist action affected Kaiowá and Guarani people.

Key words: Territorialization; Kaiowa and Guarani; Protectorship; Indigenous peoples; Mato Grosso do Sul.

* Doutor em Antropologia e professor da UFMS e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFGD. Coordenador do Grupo de Pesquisa (CNPq) Antropologia, Direitos Humanos e Povos Tradicionais. E-mail: hilarioaguilera@gmail.com

** Cientista Social e Mestre em Antropologia no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFGD, Dourados, MS. E-mail prado.jhenrique@gmail.com

O nosso caminho não será mais rosas. Talvez muitos de nós deve escrever a nossa História Indígena com o sangue, como tem acontecido a irmãos nossos. Temos o dever sagrado de defender o que é nosso. (Marçal de Souza Tupã'i, 1977).

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Boa parte do território ocupado hoje pelos atuais Estados nacionais da Argentina, Brasil, Bolívia e Paraguai, em sua grande parte, podem ser considerados como espaços tradicionais de ocupação do povo Guarani¹.

No Brasil, segundo Colman (2015, p. 3-4), a população guarani está dividida em três grupos sócio-linguístico-culturais: Nandeva, Kaiowá e Mbyá; vivem em centenas de aldeias espalhadas por mais de 100 municípios brasileiros, localizados em sete estados das regiões Centro-Oeste, Sul e Sudeste: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Mato Grosso do Sul.

Atualmente estima-se que a população Kaiowá e Guarani da região sul do estado de Mato Grosso do Sul é de um número em torno de 52.000 pessoas (IBGE, 2016)². Desse total, segundo Cavalcante (2013, p. 88), aproximadamente 2.700 vivem em situação de acampamentos à beira de estradas ou em pequenas áreas dentro dos seus antigos territórios, cerca de 38.700 em reservas indígenas criadas pelo SPI nas décadas de 1910 e 1920, e 11.000, em Terras Indígenas demarcadas após os anos 1980.

Esses dados são bastante conservadores e não computam grande parte da população indígena que vive em áreas urbanas, o que faz considerar que estimular a população guarani e kaiowá de Mato Grosso do Sul em 60.000 pessoas vivendo em diferentes formas de assentamentos não seja nenhum exagero. (CAVALCANTE, 2013, p. 84).

É possível mensurar o tamanho do território de ocupação Kaiowá e Guarani³ anterior ao contato com sociedades nacionais através de relatos de

¹ O termo “povo Guarani” neste contexto tem o intuito de servir como uma unidade sociológica que inclui vários povos de língua guarani. Cf. Schaden, 1974, p. 11: “relativa uniformidade no tocante à língua, à religião, à tradição mítica e a outros setores da cultura”.

² Os dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mensuram as populações Guarani Kaiowá e Guarani Nandeva, respectivamente com 43.401 e 8.026 (2016) chegando ao número total de 51.977 pessoas.

³ Nesse ensaio, refere-se ao povo Guarani Kaiowá apenas como “Kaiowá” e os Guarani Nandeva somente como “Guarani”, pelo fato de essa ser a forma de autoidentificação dada pelos integrantes do próprio grupo a sua identidade. Em diversos momentos do texto, será utilizado o termo “Kaiowá e Guarani” como forma de incluir na argumentação ambos os povos (Guarani Kaiowá e Guarani Nandeva), sabendo, e ressaltando aqui, que ambos são povos que, apesar de falarem línguas muito próximas e de apresentarem aspectos sociais, culturais e econômicos bastante similares, se constituem como povos diferentes e afirmam a sua diferença em diversos

cronistas e missionários em pesquisas históricas e etnográficas. Eva Maria Ferreira (2007) relata que o território Kaiowá e Guarani apresentou no passado características e dimensões que se modificaram muito a partir do contato com a população nacional.

Olhando para a situação atual das comunidades de Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul, torna-se, portanto, perceptível a diminuição do território imposto a diversas famílias e comunidades Kaiowá e Guarani.

A atribuição a uma sociedade de uma base territorial fixa se constitui em um ponto-chave para a apreensão das mudanças por que ela passa, isso afetando profundamente o funcionamento das suas instituições e a significação de suas manifestações culturais. (PACHECO DE OLIVEIRA, 1998, p. 55).

O antropólogo Levi Marques Pereira, no quarto capítulo de sua Tese sobre as “Imagens Kaiowá do sistema social e seu entorno” (2004), realiza um movimento reflexivo sobre o conceito de confinamento. Acreditamos na importância dos pontos que Pereira levanta sobre o conceito de “confinamento” desenvolvido por Brand (1997) como relevantes para pensar o processo de territorialização⁴ imposto aos Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul, o qual será central para a presente reflexão.

Pereira (2004, p. 351) afirma que o confinamento exerce caráter duplo de funcionamento, “espacial e principalmente cultural”, como fator desestabilizante do sistema social Kaiowá e gerador de diversos impasses entre lideranças consideradas como “jovens” e as lideranças “tradicionais” (como xamã; chefes de parentela; lideranças políticas [*mburuvicha*]; anciãos da sociedade etc.).

No cenário multiétnico ou na dimensão espacial, estão confinados em relação aos segmentos majoritários das suas comunidades, alinhados com a perspectiva dos ‘brancos’, como as lideranças jovens, pentecostais, ‘índios letrados’, etc. O confinamento se reflete internamente na aplicação das categorias ‘jovens’ e ‘antigos’. (PEREIRA, 2004, p. 351).

Portanto a perda do território e o processo de territorialização, em reservas, promovido pelo Estado nacional, desfez e separou diversas parentelas. Desse modo, fragmentando politicamente diversas comunidades, comprometendo a reprodução física e cultural de diversas parentelas Kaiowá e Guarani e criando uma série de problemas no interior das comunidades confinadas nas reservas:

momentos oportunos como em disputas políticas internas nas Reservas e Terras Indígenas que os autores já puderam presenciar durante o trabalho de elaboração de laudos periciais antropológicos de processos criminais solicitados pela Justiça Federal de Mato Grosso do Sul.

⁴ Pacheco de Oliveira (1998, p. 54) define o processo da seguinte maneira: “[...] a atribuição a uma sociedade de uma base territorial fixa se constitui em um ponto-chave para a apreensão das mudanças por que ela passa, isso afetando profundamente o funcionamento das suas instituições e a significação de suas manifestações culturais”.

Tal situação comprometeu e segue comprometendo a reprodução física e cultural da população Kaiowá e guarani, criando sérios impasses para a convivência da população aglomerada nas reservas, o que se expressa no agravamento de problemas sociais como a violência, conflitos internos, desnutrição infantil e mesmo em frequentes surtos epidêmicos de suicídios. (PEREIRA, 2010, p. 118).

Dada essa problemática, procuramos, neste trabalho, analisar o Processo de Territorialização empreendido pelo Estado nacional e seus impactos sobre o modo de vida dos Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul.

Observamos desde já que, ao longo do texto, utilizaremos os conceitos de “confinamento” e “áreas acomodação”, que serão também em seguida devidamente definidos. O leitor poderá perceber um aprofundamento maior sobre a noção de “confinamento”. Isso se deve ao enfoque da pesquisa, o que, em linhas gerais, não seria a única forma de explicar o processo de reservamento dos Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul.

2 CONTATO, COLONIZAÇÃO E A PERDA DO TERRITÓRIO

Veremos, na sequência, os contatos mais intensos entre os Kaiowá e Guarani e as frentes de colonização e o processo de perda do território advindos deste contexto histórico.

Segundo Vietta (2013, p. 40),

A guerra com o Paraguai mostrou ao governo brasileiro a necessidade de investir mais no incremento do povoamento, na geração de alternativas econômicas e na agilização da comunicação com a região de fronteira. Para isso deu início a pesados investimentos voltados para a construção de ferrovias, desenvolvimento da navegação fluvial e implantação de comunicação telegráfica.

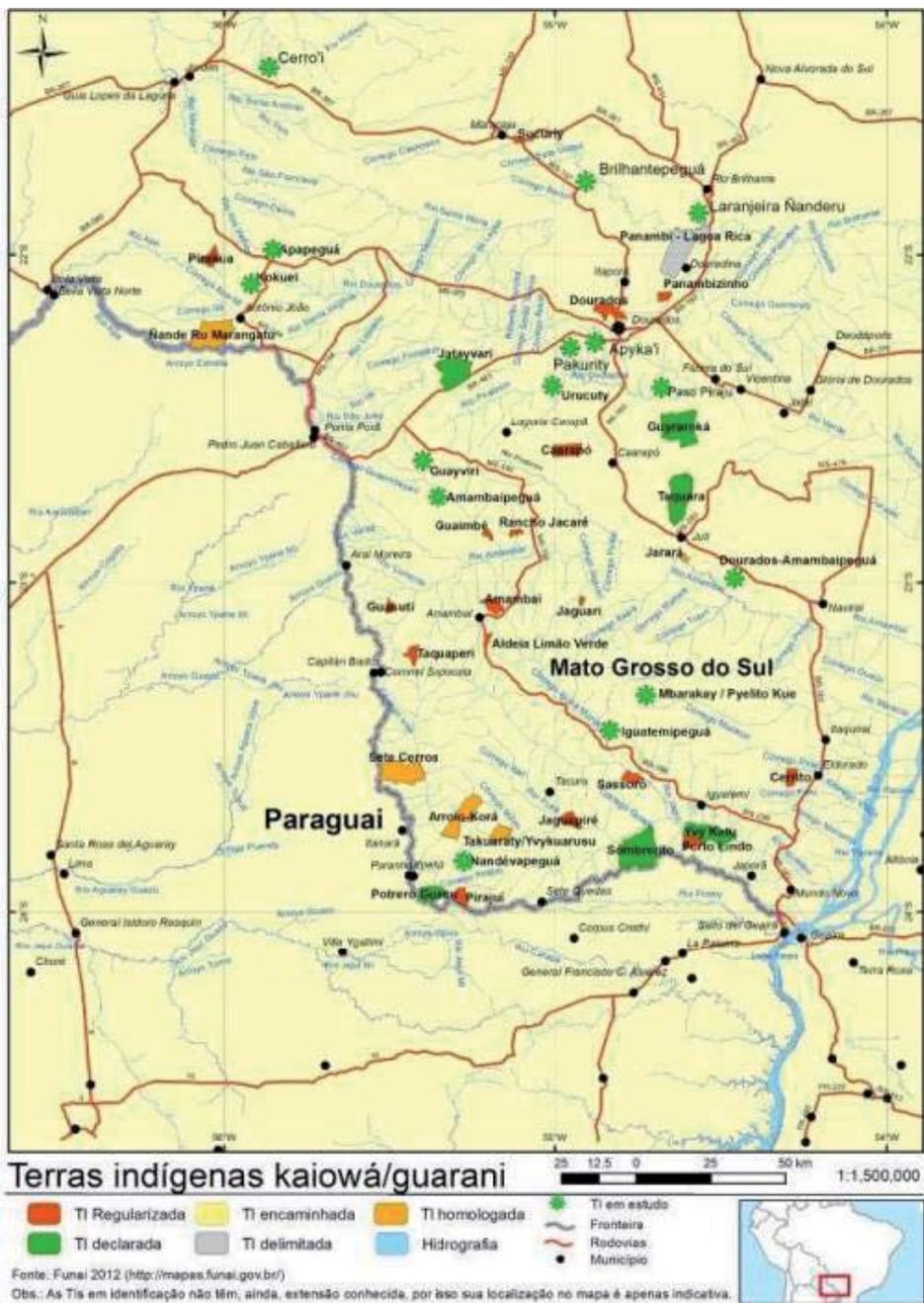
Nesse contexto, entra a presença da Cia. Matte Larangeira no final do século XIX, conforme veremos no próximo item e nas primeiras décadas do século XX, a criação das reservas, com clara intenção geopolítica de ocupação desta região do país.

O SPI, entre 1915 e 1928, delimitou oito reservas, “inicialmente com 3.600 hectares cada uma, a fim de concentrar uma imensa população dispersa na região sul do estado” (VIETTA, 2013, p. 41) para os Kaiowá e Guarani: Dourados (Dourados), Caarapó (Caarapó), Amambai e Limão Verde (Amambai), Taquaperi (Coronel Sapucaia), Sassoró (Ponta Porã), Pirajuí (Sete Quedas) e Porto Lindo (Japorã); o restante é resultado de demarcações realizadas pela FUNAI, a partir da década de 1980, fruto de mobilizações dos próprios Kaiowá e Guarani em busca da retomada dos locais de ocupação tradicional

(*tekoha*) esbulhados no decorrer do processo de colonização do sul do antigo Mato Grosso. A situação e disposição atual desse território é possível de se visualizar no mapa da próxima página, de Pimentel (2012, p. 05).

O reservamento de terras para os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do sul realizado nas décadas de 1910 e 1920, cumpre, como afirma Lima (1995), o “melhor produto” da dinâmica tutelar. A ação do SPI ao demarcar essas reservas iniciais sinaliza e oficializa o processo de confinamento⁵ e de acomodação que os Kaiowá e Guarani sofreram, representando uma forte estratégia colonialista que se embasava na tutela para realizar a intervenção junto aos povos indígenas no Brasil. Nesse sentido a “ação colonialista” tem como principal caractere a unilateralidade das ações, desconsiderando as possíveis demandas e perspectivas do objeto da ação.

⁵ Confinamento seria o processo histórico de ocupação do território por frentes não indígenas, que se seguiu à demarcação das reservas indígenas pelo SPI, forçando a transferência dessa população para dentro dos espaços definidos pelo Estado como posse indígena. Indica, portanto, o processo de progressiva passagem de um território indígena amplo, fundamental para a viabilização de sua organização social, para espaços exíguos, demarcados a partir de referenciais externos, definidos tendo como perspectiva a integração dessa população, prevendo-se sua progressiva transformação em pequenos produtores ou assalariados a serviço dos empreendimentos econômicos regionais (BRAND, 1997).



Fonte: Pimentel, 2012, p. 5

Naquele momento, não havia preocupação por parte do Estado em demarcar as terras que os Kaiowá e Guarani já vinham ocupando. A Reserva passou então a cumprir a função política e de áreas de acomodação⁶, como afirmam Jorge Eremites de Oliveira e Levi Marques Pereira, para liberar as terras para a especulação imobiliária garantindo a posterior ocupação agropecuária, “dessa maneira, a reserva se transformou em área de acomodação para a população de diversas comunidades indígenas” (2009, p. 107).

As reservas foram constituídas e definidas em processos de alienação, arbitrário e desrespeitoso às dinâmicas internas das comunidades. Lima (1995, p. 76, grifos no original) define as reservas indígenas da seguinte maneira:

[...] porções de terra reconhecidas pela administração pública através de seus diversos aparelhos como sendo de posse de *índios* e atribuídas, por meios jurídicos, para o estabelecimento e a manutenção de povos indígenas específicos.

Segundo o mesmo autor, é possível pensar o poder tutelar⁷ integrado a elementos da sociedade nacional que pretendem a soberania (enquanto controle e administração dos territórios) e a disciplina (na busca de sedentarização dos povos tutelados e de inserção desses a um sistema de produção nacional). “O exercício do poder tutelar implica obter o monopólio dos atos de definir e controlar o que seja a população sobre a qual incidirá.” (LIMA, 1995, p. 74)

Esse processo histórico, embasado em ações coloniais, coloca as comunidades Kaiowá e Guarani em um contexto de negação de seus direitos. A atual situação desses povos é alarmante, tendo como principal fator dessa degradação a falta de terras acarretada pela condução ideológica das políticas do Estado a favor dos colonos, que migraram para a região ao longo do século XX. As demarcações seccionaram e fragmentaram o território tradicional, desmobilizando e desorientando muito os padrões de organização social, principalmente pelo cerceio do acesso a vínculos com a terra, relacionados a tradição e ao “nosso modo de ser” (*ñande reko*).

⁶ Pereira (2007, p. 03) propõe que as reservas podem ser consideradas como “áreas de acomodação”, pois lá se instituem espaços sociais geradores de novas características nas figurações Kaiowá.

⁷ O conceito de “poder tutelar” é definido no estudo do antropólogo Antonio Carlos de Souza Lima; em que Lima demonstra que as práticas do Estado em relação aos povos indígenas mantinham em vista a ideia de assimilação, integração e a inserção desses povos em meio a sociedade nacional como trabalhadores rurais, dessa forma, agindo através de práticas embasadas em uma visão e uma ação bastante colonialista, ou seja, que reproduzia a ideia de metrópole e de colônia, sendo a sociedade nacional relacionada à primeira enquanto que os povos indígenas se relacionariam à segunda (Cf. LIMA, 1995).

2.1 A perda do território (ÑANE RETÃ)

Tinha este órgão [indigenista oficial] clareza sobre a importância do território para a continuidade do modo-de-ser tradicional; tinha clareza sobre o impacto do confinamento na economia, na sociedade e na religião tradicionais. (BRAND, 1997, p. 262-263)

Para compreender a relação entre modo de viver tradicional e território, é preciso revisar o significado desses conceitos no interior da cultura Guarani, oferecendo elementos para a compreensão do impacto do processo de reservamento sobre a “cultura tradicional”

Espalhados por um vasto território, mantinham uma organização social baseada em dois sistemas de cooperação, a família extensa e o *tekoha*. A família extensa é uma unidade de produção comunal (roças, edificação de casas, viagens, pesca etc.) de uma parentela composta por uma chefia que concentrava o poder das decisões que interessam a família; O *tekoha* se constitui como a base política, social e religiosa das comunidades, se manifestando principalmente em festas religiosas, decisões políticas – a exemplo das *Aty Guasu*⁸ (grande reunião) – conflitos externos (resistência contra invasões de terras e retomadas), ameaças sobrenaturais como a feitiçaria má contra alguém ou contra a comunidade (MELIÀ et al, 2008 [1976]).

O conceito de *ñande reko* (nosso modo de ser) para a cultura Guarani só é, obviamente, possível em uma situação dada no seio de seu contexto cultural, mais especificamente é um “nós” inclusivo de todo o grupo que possui características e dinâmicas culturais bem específicas, em que se incluem implicitamente a esse modo de ser uma socialização e uma historicidade que possibilitam essa alteridade sentida e ressaltada principalmente nos momentos de contato e de conflito com outros grupos⁹.

⁸ *Aty Guasu* é um movimento que ocorre desde os anos finais da década de 1970 e os anos iniciais de 1980 quando são convocados vários chefes políticos e religiosos para reuniões em que são debatidos assuntos relacionados aos interesses das comunidades Kaiowá e Guarani. Atualmente o *Aty Guasu* opera como uma espécie de conselho do movimento étnico social Kaiowá e Guarani que busca orientar e oficializar junto às relações com o Estado os discursos de reivindicação de direitos (principalmente de recuperação dos territórios Kaiowá e Guarani). “Além de propiciarem uma oportunidade de discussão política no sentido que nós estamos acostumados a entender, as reuniões da *Aty Guasu* também são um espaço para que os xamãs mais experientes realizem rituais de canto propiciando bençãos e curas coletivas e pessoais, ao mesmo tempo em que auxiliam na interpretação cosmológica dos fatos que estão ocorrendo” (PIMENTEL, 2012, p. 212).

⁹ Além de ser possível constatar o uso e o entendimento dessa expressão – *ñande reko* – em etnografias (Cf. BRAND, 1997; MELIÀ; GRÜNBERG; GRÜNBERG, 2008) em diversos momentos foi possível observar o uso do termo *ñande reko* como relacionado a um modo de vida “mais tradicional” tanto entre grupos Guarani Kaiowá e Guarani Nandeva de Mato Grosso do Sul como entre um grupo Guarani Mbya de São Paulo (aldeia Tenondé Porã).

Para além do *ñande reko* é preciso incorporar na reflexão o conceito demonstrado por Benites (2009) de *teko laja*, que poderia ser razoavelmente descrito, como um modo de ser e um estilo comportamental que distingue cada uma das famílias. Nesse mesmo sentido, Pereira se refere em sua tese (2004) e em sua dissertação (1999) sobre uma espécie de “estilo da parentela”, sendo comum durante as visitas a aldeias Kaiowá e Guarani ouvir que uma pessoa é da parentela de uma determinada pessoa, como dizem é integrante da parentela do “fulano *kuera*”, por exemplo.

Tanto Benites (2009) quanto Pereira (2004; 1999) identificam que, no universo Kaiowá e Guarani¹⁰, as relações entre as parentelas são marcadas por traços distintivos que constroem identidades em um mundo social próprio. Conforme complementa Benites (2009):

[Cada família extensa produz] um modo de ser peculiar (*teko laja kuera*), conformando uma realidade contemporânea como sendo caracterizada pelo *teko reta*: o modo de ser múltiplo de conjuntos dessas famílias indígenas kaiowá. O *teko reta* continua sendo, no entanto, um *ñande reko*, um “nosso modo de ser”, sempre contraposto ao *karai kuera reko*, modo de ser do não-índio. (p. 20).

[...] a diversidade de ser e o estilo (*teko laja*) não implica na fragmentação da unidade étnica, nem na tendência a abandonar uma ou outra maneira de ser. Pode-se observar que as exigências dos Ava Kaiowa, que opõem grupos e famílias entre si, acabam por garantir a autonomia de cada uma, permitindo-lhes articular todos esses fatores combinados, o que constitui uma importante característica desse tipo específico de organização social e política. (p. 92)

Afirmção que nos possibilita pinçar uma reflexão feita pelo antropólogo norte-americano Marshall Sahlins (1997), na qual o mesmo afirma que a ordem mundial é englobada pelos povos que foram (ao menos na nossa perspectiva) “vitimas” do colonialismo. Nas palavras do autor:

[...] povos que sobreviveram fisicamente ao assédio colonialista não estão fugindo à responsabilidade de elaborar culturalmente tudo que lhes foi infligido. Eles vêm tentando incorporar o sistema mundial a uma ordem ainda mais abrangente: seu próprio sistema de mundo. (BENITES, 1997, p. 52).

É necessário compreender que a prática do *ñande reko* só se dá em um espaço geográfico e de uma “*territorialidad política*” (MELIÀ et al, 2008, p. 106), que recebe o nome de *ñane reta*, sendo este o lugar designado por *Ñande Ru* ou *Ñane Ramõi*¹¹ para uso da terra pelos Kaiowá e Guarani. A particularização

¹⁰ Pela ótica desses estudos, mais especificamente no universo Kaiowá ou Ava Kaiowá.

¹¹ Ambos referem-se à entidade criadora e doadora do mundo para uso dos Guarani (Kaiowá, Ñandeva e Mbya).

do termo *ñane reta é ñande rekoha* – lugar do nosso modo de ser, onde somos o que somos – ou seja, o lugar onde é possível o *ñande reko* (nosso modo de ser).

O processo mais intenso e sistemático de transformação do território de ocupação tradicional dos Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul iniciou-se com o fim da Guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança (1864-1870). Uma vez que, a partir daí, teve início a ocupação por frentes de colonos e criadores de gado no estado, que atingem em cheio locais onde os indígenas radicavam seus *Tekoha*. Essa ocupação é gradativa, sendo concretizada somente na década de 1950 com os incentivos por parte do Estado para a ocupação do Centro-Oeste (Cf. OLIVEIRA; PEREIRA, 2009).

As áreas que apresentavam ervais nativos¹² em abundância sofreram impactos pela instalação da Cia Matte Larangeira, isso a partir de 1890, que segundo Brand (1997, p. 91) “ela [Cia Matte Larangeira] atingiu especialmente, as regiões de Caarapó, Juti, Ramada, Amambai, Campanário e outras”.

Neste contexto prosperou a exploração econômica dos ervais nativos naquela região fronteiriça com o Paraguai. Trata-se, como dito amiúde, do lugar onde à época já existiam muitas comunidades guarani e kaiowá, as quais tinham a posse de um grande território, mas não possuíam títulos de propriedade das áreas que ocupavam. Por isso suas terras foram declaradas como devolutas pelo Estado brasileiro. Sendo assim, o governo central entendia que poderia arrendá-las e vendê-las a terceiros ou transferi-las a governos municipais e provinciais ou estaduais. Este entendimento, contudo, em certo sentido contrariava a própria Lei de Terras de 1850, que em seu Art. 12 previa a destinação de áreas para os indígenas. (EREMITES DE OLIVEIRA; ESSELIN, 2015, p. 297).

A primeira frente de expansão objetivamente organizada em grande escala que realiza exploração econômica sob os territórios Kaiowá e Guarani e que gera grandes transformações e impacto sobre esse território e vida dessas populações foi a ação extrativista realizada pela Cia Matte Larangeira. Neste sentido, observa-se que:

Com o final da Guerra [entre Paraguai e a Tríplice Aliança], as autori-

¹² Existem trabalhos de arqueologia que afirmam que a região dos ervais explorada pela Companhia Matte Larangeira eram obra de anos de manejo dos povos autóctones que viviam naquela região. Conforme Eremites de Oliveira e Esselin (2015, p. 285), “[...] desde muito tempo a planta circulava em uma grande rede interétnica de relações sociais, a qual abrangia uma vasta extensão territorial na América do Sul. Ademais, a ocorrência de ervais nativos, isto é, próprios ou originários da região, não é um fenômeno meramente natural, pelo contrário. Áreas assim ocorrem em paisagens humanizadas, especialmente em territórios ocupados desde uns 2000 anos atrás por povos indígenas falantes da língua guarani, portadores da tradição tecnológica ceramista tupi-guarani, assim conhecidas por arqueólogos, etno-historiadores e etnólogos (NOELLI, 1998, 2000 e 2004; EREMITES DE OLIVEIRA e VIANA, 2000; LANDA, 2005; EREMITES DE OLIVEIRA, 2007; EREMITES DE OLIVEIRA e PEREIRA, 2009)”.

dades locais veem a necessidade de proteger as fronteiras, adotando como medida urgente radicar aí homens “brancos” e estabelecer postos militares, para impedir a entrada de estrangeiros. Dessa forma, o pós-guerra assistiu a um incremento na vinda, para o Sul de Mato Grosso, de inúmeros migrantes tanto paraguaios como brasileiros vindos de Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul. (FERREIRA, 2007, p. 28).

A exploração da erva mate ocorreria sobre o *tekoha*, desestabilizando a forma e os sentidos de uso, consumo e reprodução que os Kaiowá e Guarani tinham da terra. Muitos indígenas estabeleceram relações de trabalho com a Cia Matte Larangeira, sofrendo exploração e endividamento quando adquiriam mercadorias, quase sempre superfaturadas, nos barracões da Matte.

É possível fazer um paralelo com a ideia de regime de “barracão”, no qual, Roberto Cardoso de Oliveira, em sua obra “O índio e o Mundo dos Brancos” (1981) e suas pesquisas com o Povo Tikuna do Alto Solimões, afirma que o regime de barracão se constitui basicamente na empreitada de um não índio que se apropria de um determinado espaço utilizado por um povo, ali estabelece um sistema de exploração da mão de obra baseado no pagamento em mercadorias exógenas à cultura local gerando um sistema de endividamento, que o sujeito que trabalha, sendo explorado em parte de seu próprio território, acaba por não conseguir sair desse ciclo de dívida a não ser fugindo para outra área (Cf. FERREIRA, 2007)¹³. Trata-se de um sistema de exploração da mão de obra dessas populações, e, em decorrência disso, numa espécie de servidão por dívida. Como é possível conferir novamente aqui Serejo (1986, p. 144, apud BRAND, 1997, p. 68-69) diz que “caso raro raríssimo mesmo – nos ervais, um peão com Haber na caderneta”.

Brand (1997, p. 68-69) situa a estratégia do “adiantamento” como forma de “selar o compromisso” sendo um “forte mecanismo de forçar a manutenção dos trabalhadores nos ervais”. Conclui que a estratégia de “prender o trabalhador aos ervais através da dívida foi usada por mais de meio século”.

O esparramo¹⁴ ou *sarambi*¹⁵, é importante frisar, ocorre paralelamente ao de colonização, fazendo com que parte da população Kaiowá e Guarani, ao se encontrar em uma relação de exploração e dependência inesgotável, acabe

¹³ Sobre a participação dos índios Tikuna da região do Alto Solimões conferir LÓPEZ, 2005.

¹⁴ Brand (1997) define o processo de esparramo (*sarambi*) como um movimento dispersivo de diversas comunidades Kaiowá e Guarani pela região sul de MS. O esparramo tem seu início marcado pela exploração da erva mate (final do séc. XIX) e segue até a fim do processo de formação das fazendas e o início da mecanização da produção (déc. 1970 e 1980), antecedendo o momento mais forte do reservamento das populações indígenas da região.

¹⁵ Sarambi: dispersão; confusão; falta de sentido e orientação. Cf. PEREIRA, 2010.

fugindo para outras áreas onde ainda poderia viver em busca de manter as práticas culturais e sociais sem o contato e a opressão da Cia. Matte Larangeira e de seus encarregados. Esses locais eram, por exemplo, fundos de fazendas que ainda mantinham algum resquício de mata nativa.

Todos essas transformações desmantelavam vários *tekoha* e grupos de parentelas que acabariam se acomodando durante a década de 1980, nas reservas que serviram como áreas de acomodação e, desse modo, espaços de reorganização política.

O monopólio da Cia. Matte Larangeira foi quebrado em 1943, pelo então Presidente Getúlio Vargas, que criou o Território Federal de Ponta Porã. Ao romper com os direitos da Cia. Matte Laranjeira, o Estado tinha como objetivo liberar as terras do sul de Mato Grosso para a colonização.

A criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND) em 1943, pode ser considerada como um fator incentivador da migração em busca de terras na região sul de Mato Grosso. O impacto do processo é bem maior que o da exploração de erva mate pela Cia. Matte Laranjeira, principalmente porque agora há exploração efetiva do território, pela agricultura e pecuária. Já se tinha como resolvida a questão de terras para os Kaiowá e Guarani com a pretensão de reservamento dos grupos nas oito reservas demarcadas e destinadas a eles entre 1915 e 1928.

3 INDIGENISMO, PODER TUTELAR E MOBILIZAÇÃO INDÍGENA

A estratégia do Estado até momentos bastante recentes de nossa história – o primeiro avanço mais significativo em relação a integração e tutela dos índios no Brasil se deu com a inserção do artigo 231 na Constituição de 1988 – era a de “integrar” e “aculturar”, através da prática da tutela – que considerava os povos ameríndios como incapazes de se autogovernar –, exercida pelos órgão indigenista oficial (fundado em 1910 como SPI e, posteriormente, após 1967, passou a se chamar FUNAI).

Os povos indígenas eram considerados como grupos transitórios. A criação de reservas indígenas e toda a estrutura de “proteção” eram consideradas apenas uma etapa no processo evolutivo que culminaria com o seu desaparecimento. Os indígenas passariam por etapas de humanização, através da religião católica e da educação escolar, até atingir um patamar superior considerado “civilização”. (BRIGHENTI, 2010, p. 177).

O poder tutelar não tinha como intenção ser uma ação perpétua por parte das políticas do Estado, seu término ocorreria quando os povos indígenas estivessem incorporados (“civilizados”) e ajustados à sociedade nacional.

Assim sua função era de mediação entre a cultura dos índios e dos não índios, de forma política, disciplinadora e pacificadora, dessa forma “regularizando minimamente o mercado de terras e criando condições para o chamado desenvolvimento econômico” (PACHECO DE OLIVEIRA, 1998, p. 52).

A estratégia da administração era sedentarizar esses povos considerados “empecilhos” para o desenvolvimento econômico e social da “Nação” nas regiões em que estes habitavam, realizando sua fixação em lugares previamente definidos e coordenados por um Posto Indígena (PI), o qual era comandado por uma pessoa designada “chefe de posto”, um funcionário do órgão indigenista oficial, quase unanimemente não índio, com o encargo de tornar os índios “produtivos”. Produtivos ao modo ocidental de produção e nos parâmetros impostos pelo Estado Nação. Essa ação facilitava a atuação para as políticas do Estado e do órgão indigenista¹⁶.

A prática de aldear os povos indígenas foi promovida pelo Estado desde o período colonial, até a promulgação da Constituição Federal de 1988, em que estava prevista a demarcação de terras indígenas respeitando as especificidades dos usos, costumes e tradições de cada povo.

O processo histórico de “aldeamento indígena” estava intrinsecamente relacionado às ações e interesses das frentes de expansão agropecuárias, porém, para isso era necessário delimitar o espaço reservado aos indígenas – como o caso da demarcação das oito reservas iniciais – convencê-los e, em alguns casos, até mesmo coagi-los a nelas se recolherem. Essa medida era vista como uma ação humanitária por parte do Estado, porque nos aldeamentos os índios teriam suas vidas preservadas e receberiam assistência e orientação para se tornarem cristãos e “civilizados”:

O “aldeamento indígena” era visto, portanto, como o espaço privilegiado para o desenvolvimento da prática missionária, de programas de educação escolar e introdução de práticas econômicas voltadas para o atendimento das necessidades do mercado. Acreditava-se que o conjunto dessas ações iria preparar gradativamente a população indígena para o destino irrefutável da diluição da contrastividade étnica, resultando em sua plena assimilação. (OLIVEIRA; PEREIRA, 2009, p. 47).

Nas reservas destinadas aos Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul, o chefe de posto era incumbido de implantar uma nova forma organizacional em busca de viabilizar a convivência da população que lá se acomodaria. Era ainda prática do chefe do Posto Indígena nomear entre os índios um “capitão”, que lhe serviria como seu ajudante de ordens.

¹⁶ Ver BRAND, 1997; OLIVEIRA; PEREIRA, 2009; BRIGHENTTI, 2010.

Na reserva a autoridade máxima era o chefe de posto, que detinha a prerrogativa de substituir a liderança indígena sempre que julgasse necessário. Ele também interferia em todos os assuntos internos da comunidade, decidindo sobre a convivência ou não da realização de festas, venda de madeira e contratos de trabalho para a prestação de serviços aos proprietários rurais, além de planejar e organizar mutirões para atender as necessidades produtivas do Posto Indígena. (OLIVEIRA; PEREIRA, 2009, p. 49).

Para exemplificar a atuação do chefe do posto, aponto abaixo a fala de uma liderança da Reserva indígena de Dourados, feita durante uma assembleia na Missão Bororo de Meruri no ano de 1975, em Mato Grosso, em que ele expõe brevemente o grau de interferência que o encarregado do posto indígena, através do órgão indigenista, poderia exercer sobre a população das reservas:

Estou reclamando do que tem acontecido com os índios caiouás que, por qualquer coisa, são transferidos. Como o índio pode possuir alguma coisa na vida, assim desse jeito? Os índios são transferidos como gado que a gente pega e põe num campo e no outro [...]. Outra coisa que eu quero dizer é que lá, os índios ganharam um trator, mas o trator fica nas mãos do capitão. (PREZIA, 2006, p. 43).

De fato a demarcação de áreas pequenas e descontínuas destinadas às populações Kaiowá e Guarani do sul de Mato Grosso do Sul demonstrava o evidente intuito de transformar esses povos em trabalhadores nacionais, tutelados pelas ações do órgão indigenista oficial, que passava a administrar e controlar tanto as terras quanto a inserção dos Kaiowá e Guarani à sociedade nacional, de forma local expressada diretamente nas ações e interesses do Posto Indígena e de seu chefe.

As elites nacionais pretendiam “desindianizar” os Kaiowá e Guarani do sul de MS, fato que logicamente não ocorreu. Mas, como verificamos aqui, afetou de forma significativa suas condições de vida:

O confinamento dos Kaiowá e Guarani não significou apenas a perda de terras de ocupação tradicional e conseqüentemente problemas para a satisfação de suas necessidades e demandas por proteção, segurança alimentar, saúde, entre outros, mas impôs-lhes profundas transformações em relação a sua organização social. (BRAND; COLMAN; COSTA, 2008, p. 173).

Esse processo de confinamento tem seu auge na década de 1980, dessa forma, tornando os Kaiowá e Guarani, aglomerados reservas, a passarem a ser a mão de obra barata e, portanto preferida para os trabalhos de plantio e colheita da cana nas usinas de álcool que estavam sendo instaladas na região. Objetivamente, o reservamento¹⁷ é uma última alternativa encontrada pelos

¹⁷ Reservamento, nesse texto, deve ser entendido como um conceito que define, ainda que parcialmente, o processo de criação de áreas indígenas demarcadas de forma arbitrária pelo SPI no Sul do antigo Estado de Mato Grosso e que serviram para acolher (voluntária

indígenas em busca da manutenção da sua sobrevivência.

A atividade nas usinas de álcool, que absorve a quase totalidade de mão-de-obra indígena, ao contrário do desmatamento e da limpeza de pastos, que se caracterizou pelo *esparramo*, exigiu o confinamento e a sua concentração. (BRAND, 1997, p. 90, grifos no original).

Os trabalhos temporários praticados pelos índios fora das reservas foram substituídos pelo trabalho assalariado compulsório. Dentro das reservas não existem outras alternativas viáveis de subsistência e, sob a ótica do capitalismo e do assalariamento, quanto mais concentrada estiver a mão de obra, mais fácil é sua orientação e seu controle (BRAND, 1997, p. 91).

Em 1990, teve início a implantação de usinas de álcool na região, que exigiam o emprego intensivo de mão de obra:

A *changa*, enquanto trabalho temporário prestado pelos índios fora das Reservas, cedeu lugar ao assalariamento contínuo de até 10 meses por ano. Trata-se de um assalariamento compulsório, porque dentro das Reservas inexistem outras alternativas viáveis de subsistência. (BRAND, 1997, p. 91).

Por outro lado, foi justamente nesse período que os Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul lograram reconquistar aldeias perdidas ou resistir com êxito a serem delas expulsos, rompendo com o processo de transferência e o confinamento em áreas já reservadas, é o início da organização de um movimento indígena.

Rancho Jacaré e Guaimbé [...], conseguiram a demarcação legal de suas terras em 1984. Representam as duas primeiras áreas indígenas demarcadas na região após 1928. Takuaraty e Yvykuarusu, Pirakuá, Cerrito, Jaguari, jaguapiré, Sete Cerros, Guasuty e Jarará são outras aldeias que, a partir da década de 1980, conseguiram resistir à pressão dos fazendeiros e de órgãos governamentais e obtiveram êxitos legais no que se refere à posse da terra. (BRAND, 1997, p. 106-107).

É possível verificar que essa organização de um movimento indígena durante as décadas de 1980 e 1990 não se deu apenas com os Kaiowá e Guarani, existem exemplos no Equador, México e Bolívia.

Em decorrência da consolidação de um neoliberalismo agressivo e expansivo a partir da década de 1990, ocorre uma série de eclosões de movimentos indígenas cada vez mais organizados e dialógicos com os instrumentos legais, assim como com os códigos da sociedade nacional, que se funda inicialmente a partir do nascimento de uma ordem civilizatória com os processos colonizadores na América promovidos pelos europeus.

ou compulsoriamente) as famílias indígenas (principalmente etnias Guarani Ñandeva e Guarani Kaiowá) que ocupavam em um território muito mais amplo. Nesse processo os indígenas foram paulatinamente expulsos de seus tekohae sendo obrigados a adentrar nos espaços das Reservas Indígenas.

O momento se torna bastante favorável pela confluência de uma série de processos ocorridos nos anos de 1970 e 1980, como por exemplo, o fortalecimento da Teologia da Libertação (que, no caso do Brasil, atuou e atua através do da Comissão Indigenista Missionária – CIMI), somado a emergência de processos democráticos na América Latina que afetam diretamente a formação e auxiliam na criação de condições para a formação de um movimento indígena que reivindica direitos uma série de direitos até então sistematicamente negados a esses povos (DÁVALOS, 2005).

Verifica-se, portanto, que a partir da década de 1980 ocorre um processo muito contraditório. O tempo em que ocorria a radicalização do confinamento e o simultâneo crescimento das taxas de violência nas reservas culmina justamente com o início da quebra desse mesmo processo histórico de confinamento, mediante a luta pela retomada de terras que, nesse processo de mais de 100 anos¹⁸, foram perdidas.

O Povo Kaiowá e Guarani continua sua luta por direitos, dos anos 1990 até a atualidade, principalmente quanto à retomada de seus territórios de ocupação precedente à expulsão incentivada pelo processo de colonização da região sul de Mato Grosso do Sul. A terra significa a garantia de uma vida digna “segundo seus usos, costumes e tradições” em um espaço destinado ao uso do grupo, conforme reconhece a Constituição Federal de 1988, no seu art. 231.

Em muitos casos, as tentativas de reação por parte dos Kaiowá e Guarani foi cerceada de maneira brutal pelas elites agropecuárias do Estado de Mato Grosso do Sul. A participação do Estado nacional no desvendamento desses crimes tende a ser um processo lento, gerando um grande sofrimento para todos os envolvidos.

4 CHOQUE DE PERSPECTIVAS: O MODO DE VIVER TRADICIONAL E O CONFINAMENTO

A partir da criação da CAND, em 1943, a especulação pela terra se acirrará no sul de Mato Grosso do Sul, surgindo um novo modelo econômico e, por conseguinte, colonizador na região, o da formação das fazendas e dos empreendimentos agropecuários que se somam paralelamente ao processo de retirada das populações Kaiowá e Guarani que ainda viviam em “fundos de fazenda” – em matas que ainda não tinham sido alcançadas pela ocupação agropecuária.

¹⁸ Levando em conta desde o início da atuação da Cia Matte Larangeira (1892) até os dias atuais.

Esse processo tornou-se mais intenso no período que vai da década de 1940 a 1980, quando as fazendas foram definitivamente implantadas, a mata foi totalmente derrubada e os índios refugiados em “fundos de fazenda” foram “descobertos” e dali retirados. Nas reservas ainda hoje em dia é comum presenciar a chegada de “índios de fazenda”, que muitas vezes são as últimas famílias de comunidade que foram sendo retiradas aos poucos, como no caso da comunidade *Cerro’i*, também chamada de *Ita Vera’i*, localizada no município de Guia Lopes da Laguna, da qual o Ministério Público Federal, a FUNASA e a própria FUNAI tomaram conhecimento muito recentemente. O certo é que ainda existem casos em que esse processo não se consumou plenamente, gerando conflitos e disputas pela posse da terra entre índios e fazendeiros. (OLIVEIRA; PEREIRA, 2009, p. 118).

Após o processo de mecanização da agricultura na década de 1970 e o fim dos trabalhos de derrubada das matas e abertura de estradas (onde houve participação efetiva dos grupos indígenas citadas neste trabalho), torna-se inconveniente para os “novos” proprietários manter os indígenas em “suas terras”. Ocorre então uma mobilização, em alguns casos com apoio do órgão oficial indigenista, para expulsar de vez esses grupos ou famílias. Acreditava-se que “lugar de índio é dentro da reserva” pelo Estado.

Isso evidentemente impossibilitou a manutenção dos sistemas políticos, econômicos e matrimoniais, privando os Kaiowá e Guarani de viverem em seus territórios de forma compatível com o *ñande reko* através de seus usos, costumes, práticas e tradições que se relacionavam diretamente com a terra e só possíveis na posse de um determinado território. Dessa forma, segundo Colman (2015), podemos dizer que a mobilidade espacial guarani está, portanto, diretamente associada ao estudo de sua territorialidade e de sua cosmologia.

A terra para um Guarani está relacionada à sobrevivência física, social, política e cultural. Os frequentes embates em reconquista de terras pelos Kaiowá e Guarani e a grande dificuldade de diálogo entre índios, Estado e agricultores acaba gerando um cenário contrastante na vida desses povos, que, em pouco mais de 50 anos, passou por intensas transformações.

O atraso nas demarcações de terra, ao menos em Mato Grosso do Sul, é outra causa de muitos conflitos. É muito comum ocorrerem confrontos físicos entre funcionários de fazendas e índios, situação que desrespeita profundamente os direitos desse povo configurando um cenário de violação constante de direitos humanos. Vale mencionar que os indígenas estão sempre em desvantagem, por não possuírem recursos de defesa contra os não índios.

A garantia de direitos está presente em vários tratados internacionais do qual o Brasil é signatário (Declaração 169 da OIT de 2003; Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; Declaração das Nações Unidas sobre os

Direitos dos Povos Indígenas de 2008; entre outras). A própria Constituição Federal de 1988 previa a demarcação de todas as terras indígenas em um prazo máximo de cinco anos após a sua promulgação, o que não ocorreu e ainda se arrasta como uma grande dívida do Estado brasileiro com os povos nativos.

A economia tradicional Guarani¹⁹ se distingue muito da forma econômica encontrada em sociedades de tradição ocidental, pois se divide basicamente em unidades de produção e consumo coletivos, que se orienta em torno da distribuição, redistribuição e reciprocidade, baseada principalmente no conceito de propriedade não individual:

[...] la mayor repartición posible de los riesgos para poder garantizar la supervivencia de la comunidad. Es una economía de interés comunal (de familias extensas e del tekoha) orientada hacia el abastecimiento óptimo de sus miembros y dependiente de la cooperación de todos ellos. (MELIÀ et al, 2008, p. 109).

Portanto, no processo de trabalho, não existe a apropriação individual dos meios de produção, o uso da terra era realizado por uma família extensa que mantinha relações diretas de produção sobre um determinado espaço e que, quando não era mais utilizado, poderia servir para outro grupo familiar realizar suas atividades sociais e de subsistência. A terra, até o início da disputa por ela com colonos e com a sociedade nacional, era um bem comum, coletivo, que deve se integrar aos homens e que deve ser usada segundo as leis divinas.

Somente *Ñande Ru* ou *Ñane Ramõi* possui propriedade sobre a terra; terra e corpo são interpretados como parte da mesma coisa: “porque los cuerpos se convierten en la tierra después de la salida del alma y así somos nosotros la tierra, nuestros antepasados y nuestros hijos al mismo tiempo!” (MELIÀ et al, 2008, p. 111).

A divisão do trabalho e a construção das relações é realizada, em grande parte, através das relações entre os sexos, o que Pierre Clastres vai chamar de *oposição entre o arco e o cesto* em sua etnografia sobre os Aché (subgrupo Guarani) do Paraguai:

Cada um desses dois instrumentos [o arco e o cesto] é, com efeito, o meio, o signo e o resumo de dois ‘estilos’ de existência tanto opostos como cuidadosamente separados. [...] o arco, arma única dos caçadores, é um instrumento exclusivamente masculino, [...] o cesto, coisa das mulheres, só é utilizado por elas: os homens caçam e as mulheres carregam. (CLASTRES, 2003, p. 123).

De maneira genérica, é possível afirmar que aos homens destinam-se os trabalhos de derrubada de árvores e queimadas para o plantio, caça, coleta de

¹⁹ Neste ponto, sobre a economia dos Guarani, de maneira mais genérica me remeto diretamente à etnografia de Melià, George e Paz Grünberg “Los Paĩ Tavyterã” (2008).

mel, erva mate e lenha; cuidados com os animais maiores; edificações de casas; entre outras atividades que são desenvolvidas em localidades mais distantes da moradia (do fogo doméstico) da família. Já as mulheres são encarregadas principalmente da produção de cerâmica e cestos, do trato com as vestimentas da família, e de plantar e cuidar do kokue'i (ou seja, de uma roça menor e mais variada que normalmente fica bem próxima ao pátio da casa). E ambos os sexos participam de atividades de pesca, coleta e cuidados das criações domésticas menores. Conforme Belaunde (2005, p. 17 apud SERAGUZA, 2013, p. 32), "os homens produzem filhos, enquanto as mulheres produzem filhas", ou seja, as atividades que são desempenhadas pelos homens no dia a dia são parte integrante da educação e da formação dos filhos, sobrinhos e netos, o mesmo ocorre no mundo feminino. Essas afirmações - mesmo que de cunho bastante generalista - se baseiam nas experiências dos autores nos trabalhos de campo e nas circulações pelas aldeias nos últimos anos.

A agricultura tem uma função essencial na vida dos Guarani²⁰ se relacionando diretamente com a terra e elaborando assim as suas formas de existência e subsistência:

Puesto que labrar su propia tierra no es considerado trabajo, sino más bien cumplimiento del deber religioso y social (*teko ndaha'ei tembiapo*), la agricultura está muy vinculada a su ideología. (MELIÀ et al, 2008, p. 116).

No caso de Mato Grosso do Sul, a imposição de um progressivo assalariamento, primeiro na colheita da erva-mate, depois nas derrubadas e no trabalho de implantação das fazendas de gado, e atualmente, nas usinas de álcool é um fator que contribui para a desestruturação e a instabilidade das famílias, tanto as famílias extensas, como as nucleares (BRAND, 1997, p. 263).

O tempo que esta mão de obra, em sua maioria homens adultos, é retirada das reservas para trabalhar acaba inviabilizando momentos importantes de socialização, como a realização de festas e o ritual de iniciação para a fase adulta dos meninos (*mitã pepy*²¹ e o *avatikyry*²²) - principalmente atividades relacionadas a agricultura, pesca e caça, aumentando a dependência e as possibilidades de acesso ao que vem "de fora", em total detrimento ao que vem "de dentro" da própria comunidade.

²⁰ Com exceção de alguns grupos nômades. Como é o caso dos Aché do Paraguai. Cf. CLASTRES, 1995.

²¹ O *mitã pepy* ou *kunumi pepy* é considerado uma festa de grande importância para o grupo, é a celebração da incorporação de novos membros masculinos a comunidade adulta, onde se realiza a perfuração labial e a colocação do tembeta ou tembequa (CHAMORRO, 1995).

²² *Avatikyry* é uma festa da chicha (bebida sagrada para os Guarani feita a base de milho) geralmente envolve quase toda a comunidade do *tekoha*. Sendo a chicha preparada exclusivamente pelas mulheres (CHAMORRO, 1995).

Hoje, confinados e espremidos em pequenas áreas de acomodação superpopulosas, como o caso da Reserva Indígena de Dourados, os Kaiowá e Guarani dividem o espaço com famílias Terena totalizando 12.052 pessoas, cerca de 2740 famílias em uma área 34,6 km² (Cf. SOUZA, 2011) e uma densidade demográfica de 333 pessoas por km². Isso é bastante assustador em termos comparativos, se verificarmos, por exemplo, que a cidade de Dourados (IBGE, 2010), distante apenas alguns quilômetros da Reserva, apresenta uma densidade demográfica de 47,8 pessoas por km².

Sobre o tema Friedl Paz Grümberg faz sua contribuição:

El contacto entre sociedades indígenas y representantes del mundo occidental causa siempre - y muchas veces con una velocidad sorprendente - alteraciones amplias y profundas en las culturas indígenas. El hecho de que la mayoría de estos contactos van acompañados de intervenciones destructivas en el medio ambiente de la población indígena, provoca cambios radicales en el contexto de su relación con la naturaleza. La práctica alterada en cuanto a su relación con la naturaleza presenta cada vez más contradicciones con los conceptos y reglas tradicionales. (GRÜMBERG, 2003, p. 01).

Exemplo disso é que, com a perda de seus territórios, os Kaiowá e Guarani são obrigados a sair em busca de sustento para suas famílias, em trabalhos temporários nas usinas de álcool ou nas *changas*, subjugados por uma política colonialista de dependência aos programas assistenciais do Estado brasileiro, tais como a distribuição de cestas básicas. Outra consequência a ser analisada no contexto das reservas se dá pelos problemas ocasionados pelo acúmulo de lixo, provenientes do consumo de produtos exógenos à cultura alimentar do grupo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de reservamento do Kaiowá e Guarani evidentemente se embasou em uma situação histórica²³ guiada por elementos de cunho coloniais. A dominação nas relações empreendidas pelo Estado nacional de maneira nenhuma ocorreu de forma passiva para os dominados, pois esses reagem de maneira ativa no decorrer das ações realizadas na região “reinterpretando, selecionando e remanejando as pressões que recebe do polo dominante” (PACHECO DE OLIVEIRA, 1988, p. 10).

Neste trabalho, o poder tutelar realizado pelo órgão indigenista durante o processo de territorialização dos Kaiowá e Guarani teve como fio condutor

²³ Pacheco de Oliveira (1988, p. 57) define situação histórica como a “noção que não se refere a eventos isolados, mas modelos ou esquemas de distribuição de poder entre diversos atores sociais” [grifos no original]

o conceito de confinamento desenvolvido por Antonio J. Brand (1997). E, desse modo, o trabalho busca realizar uma breve análise sobre os impactos no modo de vida das comunidades no decorrer do processo de reservamento e conseqüentemente de perda de uma grande parte do território de uso tradicional dos índios.

Sem dúvida, o trabalho acima exposto não esgota a discussão sobre o conceito de confinamento e seus possíveis desdobramentos, assim como será oportuno, em outro momento, realizar um aprofundamento sobre a noção de áreas de acomodação desenvolvida para pensar a função das Reservas Indígenas no processo de territorialização dos Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul.

REFERÊNCIAS

BENITES, Tônico. *A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas*. 2009. 112f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Rio de Janeiro, RJ.

BRAND, Antonio J. *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da Palavra*. 1997. 382f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

BRAND, Antonio J.; COLMAN, Rosa S.; COSTA, Reginaldo B. Populações indígenas e lógicas tradicionais de Desenvolvimento Local. *Interações*, Campo Grande, MS, v. 9, n. 2, p. 171-179, 2008.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. *Estrangeiros na própria terra: presença Guarani e Estados Nacionais*. Florianópolis: EdUFSC; Chapecó: Argos, 2010.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O índio e o mundo dos brancos*. 3. ed. Brasília: Editora da UnB; São Paulo: Pioneira, 1981.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. *Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul*. Assis, SP: UNESP, 2013.

CHAMORRO, Graciela. *Kurusu Ñé'engatu: palabras que la historia no podría olvidar*. Asunción: Editora Litocolor SRL, 1995.

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o estado: pesquisas de antropologia política*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

CLASTRES, Pierre. *Crônica dos índios Guayaki: o que sabem os Aché, caçadores nômades do Paraguai*. Traduzido por Tânia Stolze Lima e Janice Caiafa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

COLMAN, Rosa S. *Guarani retã e mobilidade espacial guarani: belas caminhadas e processo de expulsão no território guarani*. 2015. 240 p. Tese (Doutorado em Demografia) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP.

DÁVALOS, Pablo. Movimientos Indígenas en América Latina: el derecho a la palabra. In: DÁVALOS, Pablo (Org.). *Pueblos indígenas y democracia*. 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.

EREMITES DE OLIVEIRA, Jorge; ESSELIN, Paulo Marcos. Uma breve história (indígena) da erva-mate na região platina: da Província do Guaíra ao antigo sul de Mato Grosso. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 278-318, jul./dez. 2015.

FERREIRA, Eva Maria Luiz. *A participação dos índios Kaiowá e Guarani como trabalhadores nos ervais da Companhia Matte Laranjeira (1902-1952)*. 2007. 111f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS.

GRÜNBERG, Friedl Paz. *La relación de los indígenas con la naturaleza y los proyectos de Cooperación Nacional: reflexiones sobre la práctica*. 2003. disponível em: <<http://http://guarani.roguata.com/content/text/la-relacion-de-los-indigenas-con-la-naturaleza-y-los-proyectos-de-cooperacion>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Resultados Preliminares do Universo do Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>.

_____. 2016. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&co_duf=50&search=mato-grosso-do-sul>.

LIMA, Antonio C. de Souza. *Grande Cerco de Paz: poder tutelar, indianidade e formação do estado no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

LÓPEZ, Claudia L. Procesos de formación de fronteras en la región del alto Amazonas/Solimões: la historia de las relaciones interétnicas de los Ticuna. In: CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto; BAINES, Stephen G. (Org). *Nacionalidade e etnicidade em fronteiras*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2005. (Coleção Américas).

MELLIÀ, Bartomeu; GRÜNBERG, Georg; GRÜNBERG, Friedl. *Paĩ-Tavyterã: etnografia guarani del paraguay contemporâneo*. 2. ed. Asunción: CEADUC/CEPAG, 2008.

OLIVEIRA, Jorge Eremites de; PEREIRA, Levi Marques. *Ñande Ru Marangatu: laudo antropológico e histórico sobre uma terra Kaiowá na fronteira do Brasil com o Paraguai, município de Antônio João, Mato Grosso do Sul*. Dourados, MS: UFGD, 2009.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. *O nosso governo: os Ticuna e o regime tutelar*. São Paulo: Marco Zero/MCT CNPq. 1988.

_____. Uma etnologia dos “índios misturados?” situação colonial territorialização e fluxos culturais. In: *Mana*, Rio de Janeiro, v. 4 n. 1, abr. 1998, p. 47-77.

PEREIRA, Levi Marques. *Imagens Kaiowá do Sistema Social e seu entorno*. 2004. F. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

_____. Mobilidade e processo de territorialização entre os Kaiowá atuais. *História em Reflexão*, Dourados, v. 1, n. 1, p. 1-33, jan./jun. 2007,

_____. *Parentesco e organização social Kaiowá*. 1999. 251p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

_____. Demarcação de terras kaiowá e guarani em MS: ocupação tradicional, reordenamentos organizacionais e gestão territorial. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 10, n. 18, p. 115-137, jan./jun. 2010.

PIMENTEL, Spensy Kamitta. *Elementos para uma teoria política kaiowá e guarani*. 2012. 375 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

PREZIA, Benedito. *Marçal Guarani: a voz que não pode ser esquecida*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

SAHLINS, Marshall. O “Pessimismo Sentimental” e a Experiência Etnográfica: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 41-73, 1997.

SCHADEN, Egon. *Aspectos fundamentais da cultura Guarani*. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

SERAGUZA, Lauriene. *Cosmos, corpos e mulheres Kaiowa e Guarani: de Aña a Kuña*. 2013. 196p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Sociocultural) – Universidade Federal da Grande Dourados, MS.

SOUZA, Fernando Silva (Org.). *Diagnóstico situacional das aldeias indígenas de Dourados-MS*. Dourados: Prefeitura Municipal (gestão 2011/2012), abr. 2011.

VIETTA, Katya. Histórias territoriais: a privatização das terras kaiowá como estratégia para a guarnição da fronteira brasileira e outras histórias. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 26-63, jul./dez. 2013.

Recebido em 6 de agosto de 2015

Aprovado para publicação em 18 de dezembro de 2015

**“Rastros” e “vestígios” atrelados ao
processo de educação escolar entre
os Karajá da aldeia Fontoura,
Ilha do Bananal, TO**
*Footprints related to the scholarship
educations process among the
Karajá from Fontoura village,
Bananal Island, TO*

Ricardo Nei Araújo*

Resumo: O presente texto discorre acerca da experiência educacional instaurada a partir do contato entre os Karajá e os diferentes segmentos da sociedade majoritária ao longo do tempo, dando ênfase ao projeto de escola secularmente evidenciado entre estes indígenas, por disseminar desde sua “origem” palavras de “ordem” e “catequese”, refutando a educação (o saber) nativa em diversos aspectos. Essas experiências educacionais advindas do “civilizado” atualmente impulsiona entre os Karajá de Fontoura uma significativa procura por outros conhecimentos, habilidades ou mesmo profissões, e tanto a escola como o professor são tema e assunto nas reivindicações indígenas. Assim, o trabalho discute sobre uma das formas de ativismo indígena, qual seja, o envolvimento dos indígenas no debate interno do tema da educação, sua eficácia ou não eficácia.

Palavras-chave: educação; escola; aldeia Karajá.

Abstract: The present text is about the educational experience raised from the contact among the Karajá people and the different segments of the majority society through time, emphasizing the school project secularly evidenced among these indigenous people, by diffusion since it's origin, words of “order” and evangelizing, refuting the native education (native Knowledge) in several aspects. Theses educative experiences from “civilization” nowadays impulsion among the Fontoura Karajá has a significative search for other types of Knowledge, abilities or jobs, and the school and teachers are the subtitles of talking in the indigenous demand. So, the present work discusses about one form of indigenous activism, what to be, the aboriginal relationship into the inside discussion of the education subtitle, its efficiency or not efficiencies.

Key words: education; school; Karajá village.

* Mestre em Ciências Sociais (ênfase em Antropologia) pela Universidade Federal do Pará (UFPA); artigo resultante das discussões advindas de pesquisa de dissertação de Mestrado. E-mail: alteridade@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta a atuação de diferentes frentes de contato quanto ao oferecimento do ensino escolar entre os Karajá. No primeiro momento, ênfase informações históricas com o objetivo de aferir a imagem e os discursos produzidos sobre os povos indígenas que justificavam a ação dos colonizadores e, atualmente, o discurso hegemônico exercitado pelo Estado. Entre eles, destaco uma antiga prática de catequizá-los em suas próprias línguas, e as crianças indígenas eram as pessoas mais indicadas para mediar as relações entre diversas etnias e a sociedade circundante. Tal empreitada tinha um “desejo” de vestir o índio, torná-lo mais “educado” e “letrado”. Em seguida, procuro examinar, a partir de uma perspectiva antropológica, alguns significados e sentidos atrelados à escola entre os Karajá de Fontoura que, em suas experiências dentro e/ou fora da aldeia, para esta retornam constantemente e nela sofrem transformações de adequação às novas realidades verificadas.

2 A ESCOLA ENTRE OS KARAJÁ

Na tentativa de analisar práticas efetivas de educação escolar entre os Karajá, este artigo busca averiguar vestígios sobre a presença da escola ao longo do tempo, destacando os sucessivos impulsos da economia e da sociedade “invasora” (que mais tarde se constituiu como brasileira) diante novas “descobertas” de riqueza e também de “almas” a doutrinar, ou melhor, a instruir e civilizar.

Desde o início da colonização do Brasil, o rei de Portugal declarava aos índios a necessidade de reuni-los em aldeamentos. Estes foram construídos ao longo do rio Araguaia, guarnecidos pelos presídios militares, que serviam de apoio e proteção à navegabilidade de embarcações a vapor. Os funcionários dos presídios, em seus “combates” com os nativos, conduziam as crianças indígena, órfãos ou mesmo “capturadas”, para as escolas (internato) dos civilizados. Aqui se pode dizer que foram estas as primeiras experiências dos Karajá com outros processos educacionais instaurados a partir do contato, no qual o “projeto” de escola secularmente vem se configurando no bojo das reivindicações indígenas atualmente verificadas.

Assim, nota-se que há séculos os índios combatem diferentes processos de integração com a sociedade brasileira, cunhadas pelo regime do controle e “isolamento”. Certos depoimentos verificados entre os Karajá apresentam uma lembrança negativa associada à escola da época do Serviço de Proteção

ao Índio - SPI, pois as crianças recebiam castigos e palmatoadas. Já, a partir das escolas da FUNAI, surge o “monitor bilíngue”, mas, com o tempo, diminuiu o investimento no estudo do indígena, afetando o acesso e a continuidade do ensino nesses processos educacionais.

Por outro lado, os desdobramentos ocasionados pelo repasse da educação escolar indígena da FUNAI para o MEC trouxeram um novo “fôlego” para a escola nas aldeias, quando multiplicaram-se consideravelmente o número de professores e estudantes indígenas, o que resultou no aumento de escolas em aldeias.

No âmbito da escola, tentarei focalizar os “rastros” de alguns de seus efeitos na atualidade entre os Karajá da aldeia Fontoura, falantes da língua *Iny Rybè*, sub-grupo da família Karajá (de que fazem parte os Javaé, Xambioá e os Karajá propriamente dito), localizados na margem direita do rio Araguaia à altura da região mediana da ilha do Bananal, cuja área contempla o Parque Indígena do Araguaia - PIA dentro do município de Lagoa da Confusão (TO)¹. Segundo Toral (2002b), a aldeia Fontoura existe pelo menos desde 1900, mais antiga do que qualquer outro patrimônio ou cidade vizinha, onde também ocorreu a fixação de agências de contato (o SPI e a Missão Adventista do 7º Dia); atualmente, de acordo com o censo da FUNASA (2011), encontra-se como a aldeia mais populosa: vivem 678 indivíduos, destes 347 são homens e 331 mulheres.

Dessa forma, de que maneira a educação é um instrumento de auxílio na apreensão dos códigos, normas e valores do mundo da política? Atualmente homens e mulheres Karajá, dentro ou fora de casa, aperfeiçoam uma negociação com a sociedade brasileira e também estrangeira que está além dos limites da aldeia, onde encontramos um saber que percorre a aldeia, expresso na língua materna e no diálogo com a língua portuguesa, o que demonstra ser um dos mecanismos satisfatórios para resolver desafios internos e externos.

¹ As aldeias indígenas dentro da ilha do Bananal passaram por sucessivas reduções demográficas. Destaco dois Decretos relativos ao Parque Indígena do Araguaia (PIA): o Decreto 69.263 de 22/09/71 que cria este Parque com uma área que compreendia os dois terços restantes da ilha, ao sul do Parque Nacional do Araguaia (PNA) e, o decreto s/n de 14/04/1998, que homologa a demarcação da Terra Indígena Parque do Araguaia localizada nos Municípios de Formoso do Araguaia, Pium e Lagoa da Confusão, Estado do Tocantins. Fica excluída 88,29 hectares da área do PNA, declarada sob intervenção para o Aeródromo de Santa Isabel do Morro (aldeia Karajá) pelo decreto 80.038 de 28/07/77 (Cf. RICARDO, B.; RICARDO F. (2006, p. 699).

3 OS CAMINHOS DA ANÁLISE

LEGENDA DAS ALDEIAS	
1. Kurehe (Xambioà)	4. Santa Isabel do Morro (Karajá)
2. Boto Velho (Javaé)	5. Canoanã (Javaé)
3. Fontoura (Karajá)	6. Buridina (Karajá)

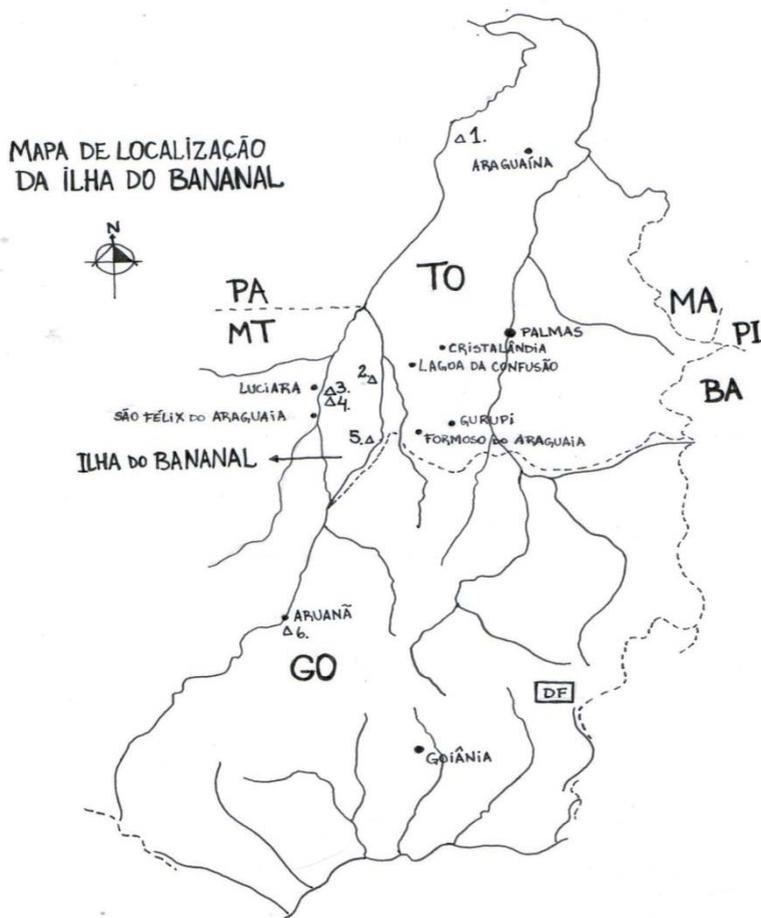


Figura 1 - Mapa de Localização da Ilha do Bananal e aldeias ao longo do rio Araguaia. Este rio nasce na Serra do Caiapó, extremo sudoeste do Estado de Goiás, e percorre 2.110 Km de extensão até desaguar no rio Tocantins. Fonte: Bruna Zitzke (2012)

Perguntava-me qual seria a melhor maneira de falar sobre alguns processos educacionais entre os Karajá. É claro que a escolha se deu por razões de afinidade e também de compromissos firmados ao longo do tempo com os professores indígenas e outros moradores na aldeia Fontoura. A primeira

proposta de estudar os Karajá da ilha objetivava fazer análise sobre documentos oficiais, discurso e a ação dos agentes de educação entre os Karajá a partir de 1991, e o caso do Tocantins. No entanto a carência de informações e a prática de incineração de documentos de quatro em quatro anos pela Coordenação de Educação Escola Indígena, órgão responsável em Palmas/TO, fez com que enveredasse pela pesquisa participante de coleta de dados e depoimentos sobre a temática junto aos comunitários da aldeia. Assim, a escola foi o caminho que orientou as questões etnográficas para, depois, dialogar e tentar avançar em relação aos dados etnográficos apresentados por meus antecessores, como por exemplo, os desdobramentos verificados a partir do *ir e vir* dos estudantes Karajá em busca de novas ferramentas de conhecimento e pesquisa.

Para tanto, seguindo critérios apontados por Malinowski (1983), os fatos estranhos têm que ser analisados em um sentido que possa torná-los familiares. Esse autor, ao desvelar sobre "*A vida sexual dos selvagens*" nas ilhas Trobriand do Pacífico Ocidental, afirma que a observação do nativo tem que levar em conta a realidade de suas atividades diárias. Assim, apresenta o interior da casa do nativo destacando a distribuição dos objetos, como: caixa de guardar mercadorias, vasilhas, esteiras, cesto e rolos de folhas de pandano; através da planta de uma casa de moradia evidencia os espaços internos do ambiente (idem, 1983, p. 52-3). Tal procedimento despertou a necessidade de averiguar a distribuição dos espaços dentro da casa residencial Karajá de Fontoura, dando enfoque ao local onde se acomodam os materiais escolares, como também, atendendo o movimento da casa e o seu entorno, a exemplo: rua, praça central, campos de cultivos e mata circunvizinha. Essa orientação norteia esta investigação com a intenção de recortar aspectos da realidade Karajá, principalmente atividades ligadas à experiência de educação escolar nessa aldeia.

A observação da conduta cotidiana tem sido uma das máximas da pesquisa etnográfica, tendo como ferramenta profícua a utilização de material fotográfico, embora Malinowski diga do contrário também, quando revela que "nesse tipo de pesquisa, recomenda-se ao etnógrafo que [...] deixe de lado a máquina fotográfica, lápis e caderno, e participe pessoalmente do que está acontecendo." (Malinowski, 1978, p. 31).

Para tanto, as informações históricas encontradas e o itinerário dos estudantes em campo observado dão conta de visualizar, brevemente, a dimensão de diferentes espaços sociais, com seus cenários e movimentos, verberando detalhes entre o "lápis" e a "canoa", e ainda, sobre o (que) saber na atualidade. A esses contextos verificados, nota-se que essas atividades de campo acenam

para reflexões da ordem da realidade escolar² em Terras Indígenas, assunto constantemente ventilado, porém emperrado de incompreensões.

4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR ENTRE OS KARAJÁ (TO)

A existência da instituição denominada escola entre os grupos indígenas no território nacional nos fornece uma vasta e tensa experiência ao longo dos séculos. A gênese de seus processos de educação destinados aos indígenas antecede sua estrutura física e formal e, sob diferentes perfis (ou roupagens), há séculos busca formalizar a sua presença, por diferentes “campo de atuação”.

Na tentativa de descrever caminhos e revezes sobre o processo de colonização e educação nos primeiros séculos da ocupação portuguesa, Saviani (2007) argumenta que, em 1549, o primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Sousa, chegou acompanhado pelos primeiros jesuítas, representados por quatro padres e dois irmãos chefiados por Manuel da Nóbrega. “Porque a principal coisa que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil foi para que a gente delas se convertesse a nossa santa fé católica de modo que os gentios possam ser doutrinados e ensinados nas coisas de nossa santa fé” (DOM JOÃO III, 1992, p. 145-8 *apud* SAVIANI, 2007, p. 25). Com a missão de converter os gentios, vieram a consenso do rei.

No atendimento ao mandato do rei, os jesuítas criaram escolas e instruíram colégios e seminários que foram espalhados por diversas regiões. Segundo Saviani (2007), a inserção do Brasil na chamada “civilização ocidental e cristã” se processou a partir de três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese. Nesse período, a educação reduziu-se à catequese.

De acordo com Cunha (1992), desde meados o século XVI havia grande interesse em reuni-los e torná-los sedentários, sob governo missionário ou leigo, quando afirmavam os jesuítas que só se podia catequizá-los a partir desse meio, ou seja, por essa política de concentração, a qual deixava os colonos mais desejosos por terras próximas aos seus estabelecimentos, que serviam não apenas como infraestrutura, mas como fonte de abastecimento e reserva de mão de obra (CUNHA, 1992, p. 143-4).

² Quanto à realidade escolar, estarei destacando significados dos Karajá sobre a presença da escola entre eles, principalmente aquelas atividades extra-sala de aula, dando ênfase às nuances que visam “demarcar” sua lógica própria de interpretar e atuar, embora demonstre algumas vezes sinais nítidos de interdependência e/ou influências de outras sociedades.

Nesse sentido, observa-se que o índio surge como “empecilho” à utilização das vias fluviais navegáveis (ROCHA, 1998), o qual, com tempo, é tido como imprescindível nesse empreendimento de navegação, sendo, no centro-oeste brasileiro, inicialmente mais explorado ao longo rio Tocantins, cuja política indigenista objetivava, através dessa iniciativa, superar a decadência econômica e o isolamento da província de Goiás. Nesse intuito que construíram presídios militares em pontos estratégicos nos rios Tocantins e Araguaia, que serviam de base e apoio tanto para as embarcações a vapor, quanto aos aldeamentos da Província de Goiás.

A partir de documentação histórica, Karasch (1992) apresenta nuances sobre a política indigenista em Goiás (1780-1889), em um “ambiente” determinado pelas “autoridades paternalista de Lisboa ou os governadores de Vila Boa de Goiás”, estes buscavam não apenas converter o índio, mas confiná-lo em aldeias como “filhos e vassalos às milícias locais”.

A escassez de ouro nas minas fez o governo colonial não apenas suspender a interdição da navegação em alguns rios, mas também patrocinar expedições exploratórias para averiguar as condições de navegabilidade dos rios Araguaia e Tocantins e as possibilidades comerciais da capitania de Goiás, em destaque a comunicação fluvial estabelecida com Belém do Pará (DOLES, 1973). Às margens desses rios, foram construídas guarnições em locais estratégicos, para servirem de base e força pacificadora dos índios hostis. Havia, na época, um “desejo” de vestir o índio, torná-lo mais “educado” e “letrado”. Para superar esses desafios, colégios foram criados, com destaque para o “Collegio de Isabel” entre os Karajá.

5 DO “COLLEGIO DE ISABEL” A OUTROS MODELOS DE EDUCAÇÃO

Segundo a historiadora Mary Karasch (1992), a partir de 1850 a política indigenista começa a centrar sua ação nas regiões dos rios Araguaia e Tocantins, tendo como “parceiro inseparável” no processo a empresa missionária. A mesma autora enfatiza a construção de presídios visando ao controle e livre comércio dessas regiões; uma iniciativa com efetiva participação de agentes do governo imperial, mas também de missionários franceses e italianos, declarando aos índios habitantes dessa imensa região a ordem da “cristianização” e “civilização”. Com efeito, o governo imperial acionou uma antiga prática de catequizá-los

em suas próprias línguas, culminando na criação de colégios que pudessem servir de espaços de instrução religiosa e profissional. Foi assim que surgiu o “Collegio de Isabel” (1871) entre os Karajá.

[...] a catequese dos índios não seria tão rápida ou eficaz se aqueles que traziam as luzes da civilização a “tribos selvagens” não fossem compreendidos em suas próprias línguas. As pessoas mais indicadas para levar o cristianismo ao mato eram, portanto, ‘os filhos das famílias aborígenes, educados desde a infância nas idéias, costumes e instituições de nossa sociedade’. As crianças no colégio, em 1974, eram em sua maioria Kayapó e Karajá. Além de aprenderem a ser intérpretes, eram alfabetizadas, aprendiam ofícios mecânicos e metalurgia. (KARASCH, 1992, p. 405).

Ao enfatizar a tentativa de fazer desse Colégio um espaço de formação destinado para novas gerações de trabalhadores nacionais, Marin (2009) verbera que o propósito de tal empreendimento se pautava em civilizar crianças indígenas oriundas da região do Vale do rio Araguaia, na expectativa de que estes mediassem as relações entre as diversas etnias e a sociedade circundante³. Em suas observações, detidamente sustentadas pelos registros de presidentes da Província de Goiás, pesquisadores viajantes e de missionários, têm-se refletidas não apenas as concepções dominantes da época, como também, as práticas educativas adotadas e alguns aspectos da vida dos alunos egressos. De início o Colégio funcionou na Vila portuária de Leopoldina – atualmente município de Aruanã, GO –, sendo transferido posteriormente para uma fazenda chamada Dumbazinho, localizada a seis quilômetros desse município.

De acordo com Marin (2009), a tentativa frustrada de ensinar às crianças indígenas o ofício de navegar e manejar máquinas a vapor por um professor inglês chamado Alexander Mac Gregor Wilkes foi motivada pela ausência de oficinas e laboratórios, o que dificultou, na prática, a explicação sobre o funcionamento das máquinas por falta também de tradutores. Logo após os primeiros contatos do Sr. Wilkes com seus alunos, estes abandonaram a sala de aula. O mesmo autor argumenta ainda que nem mesmo o ensino das primeiras letras despertava a atenção dos alunos indígenas no Colégio, quando somente o rio Araguaia era o maior atrativo para as crianças (MARIN, 2009, p. 158).

³ Segundo o autor, o Colégio de Isabel foi idealizado pelo general Couto de Magalhães, que na época estava encarregado da direção dos Serviços de Catequese e Navegação do Araguaia, órgão vinculado à Secretaria de Estado dos Negócios de Agricultura, Comércio e Obras Públicas da Província de Goiás. Uma de suas metas era tornar as crianças indígenas *úteis, laboriosas e integradas* à vida social do país.

Assim, pode-se atrelar a redução progressiva de crianças indígenas matriculadas no Colégio Isabel (nos anos de 1871 a 1889) tanto às doenças infectocontagiosas a partir do contato desenfreado com civilizados, como aos castigos e maus-tratos, intensificando ainda mais os conflitos e a redução de espaços e de sua população.

Na obra de Rocha (2003), *A política indigenista no Brasil: 1930-1967*, é possível verificar a análise de duas imagens, uma fotografia de uma escola do Posto Indígena Bananal e outra dos alunos escoteiros da escola Ricardo Zeni. Esse autor destaca que os relatórios do Sistema de Proteção aos Índios (SPI) consideravam essas escolas inadequadas para os índios, em que pese às tentativas de utilizarem os mesmos métodos e materiais didáticos das escolas rurais do Brasil.

Essas ressalvas, segundo Sampaio-Silva (2000), foram apontadas por Herbert Baldus no ano de 1947, quando o SPI o convidou para visita a aldeias Karajá na Ilha do Bananal em Goiás e em Mato Grosso⁴. Através de outro Relatório do SPI datado em 1953, Rocha (2003) elenca detalhes a respeito do diagnóstico desse ensino entre os Karajá.

As consequências deste tipo de ensino têm sido o desinteresse das crianças e de seus pais, exceto junto aos grupos mais aculturados que falam correntemente o português e que estão conscientes da utilidade desta aprendizagem [...] Nos vários anos de funcionamento entre os Karajás, conseguiram apenas alfabetizar algumas crianças que pouco depois esqueceram tudo por não terem oportunidade e necessidade de se utilizarem destes conhecimentos inteiramente supérfluos, no caso daqueles índios. (ROCHA, 2003, p. 130).

Observa-se, nesse recorte acima, o governo concebendo o conhecimento da escola como supérfluo, ao identificar o desinteresse dos indígenas e a falta de utilidade desses conhecimentos. Uma coisa é certa, a presença da escola sempre esteve orientada por uma “gama” de interesses diversos. No tocante à administração e os aparelhos estatizados de poder, Souza Lima (1995) argumenta que é a força militar que territorializa, pela fixação em unidades administrativas, impondo controle centralizado. No caso do SPI, este era o próprio centro da ideologia protecionista, sobretudo em localizações frontei-

⁴ Sampaio-Silva (2000, p. 30) informa que na época Baldus representava a Escola de Sociologia e Política e o Museu Paulista, em cuja Revista (1948, vol. II) publicou o relatório que enviara ao SPI relativo a essa viagem. Nesse documento, Baldus identificava dois tipos de política entre os índios: a “administração direta”, aplicada pelo SPI determinada pela tradição portuguesa e francesa, que procurava pacificar e acabar com os nativos hostis, refutando a cultura indígena, e a “administração indireta” empregada nas colônias inglesas, “que conserva a cultura indígena o mais possível”. Para Baldus os fundamentos doutrinários da “administração direta” seguem estreita relação com o positivismo comteano, do qual o presidente do SPI Marechal Cândido Rondon era seguidor.

riças. Proteger os índios era o mesmo que proteger limites entre nações. Poder de tutela como um poder de um estado nacional⁵.

6 ALGUNS SIGNIFICADOS E SENTIDOS ATRELADOS À ESCOLA EM FONTOURA

Na tentativa de apresentar a situação sociolinguística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura, Silva (2001) dedica-se em analisar a relação desse povo a partir da língua nativa e o Português em diferentes domínios sociais. Em se tratando da aldeia Fontoura, a autora assevera sobre as atividades escolares que,

[...] [a] partir de 1935, os Karajá desta aldeia tiveram entre eles a Missão Adventista do Sétimo Dia. Esta missão construiu, na época, as casas desta aldeia com estrutura de madeira, cobertura de palha, piso de cimento, meia parede de alvenaria e a outra metade de piaçaba. A maioria das casas tinha puxados em palha com chão de terra batida, construídos pelos Karajá, que não gostavam do piso de cimento, porque, segundo eles, é muito frio e provoca reumatismo. (SILVA, 2001, p. 55).

A presença da escola oriunda da atuação missionária é detidamente evidenciada entre os Karajá de Fontoura⁶. Passadas sete décadas dessa iniciativa adventícia em Fontoura, faz-se presente nas lembranças Karajá “o doutor” [da área da saúde], “a escola”, o (a) “primeiro (a) professor (a)”, “o pastor”, “o barco da missão” [adventista] etc. Alguns depoimentos se acercam da forte influência, em assuntos como: religião, educação, saúde e esporte, o que atina a memória de Gentil Karajá ao revelar que

[...] quando cresci falei pro meu pai que queria estudar, só tinha escola adventista aqui. Eu tava com 12 anos. A professora não era Karajá não. Dona Quina dava aula e quando chegou aqui seu filhos era pequenin[o]jim e quando foi embora já tava grande. Dês[te] tamanho [com gesto demons-

⁵ Quanto à conquista como modalidade de guerra, o autor versa sobre poder tutelar partindo das ideias de Michel Foucault em relação ao exercício do poder, seus mecanismos, efeitos, relações, técnicas/tecnologias. Souza Lima pensa o poder em termos de combate, confronto, guerra. Assim dizendo que sua pesquisa o levaria a sustentar que o poder é essencialmente repressivo, é o que reprime a natureza, os indivíduos, os instintos, uma classe, ou grupo étnicos.

⁶ O linguista Marcus Maia (2001) revela que o Instituto Linguístico de Verão (SIL) designou para atuar junto aos Karajá, a partir de 1958, o casal de missionários-linguistas **David** e **Gretchen Fortune**. Estes produziram uma primeira análise gramatical de língua Karajá e estabeleceram uma escrita para a língua antes de iniciarem, em 1971, o projeto piloto do Programa de Educação Bilíngue-Bicultural do Araguaia, o **Peba**. Maia (2001) diz que não há dúvida de que a parte mais importante de suas pesquisas está ligada à Educação Bilíngue, as quais revelaram-se perfeitamente adequadas para o estabelecimento de um sistema ortográfico e para a produção de material didático bilíngue, condições básicas para a realização de um programa educacional.

tra o tamanho da criança]. A professora ficou aqui até quando a FUNAI chegou. Foi ano de 69. Aí construiu escola e foi indo, foi indo até chega Estado (Destques meus)⁷.

O relato acima ilustra, de forma satisfatória, a trajetória da escola entre os Karajá de Fontoura, identificando a atuação de diferentes frentes de contato quanto ao oferecimento do ensino escolar. Com efeito, até 1990, exceto aquelas mantidas por instituições religiosas, todas as escolas existentes em áreas Karajá, encontravam-se sob responsabilidade da FUNAI, órgão oficial de representação indígena junto ao governo⁸. A trajetória das “escolas mantidas pela FUNAI” pode ser muito bem averiguada na obra de Cunha (1990), quando questiona seu controle e a manipulação desses processos. A contradição só não é maior devido ao despertar de interesses por parte de indígenas em diferentes contextos, quase sempre apoiados no discurso de “defesa” e “luta”, o que marca, ao longo do tempo, uma “tímida” apropriação indígena da escola, como nova ferramenta de reivindicação entre eles. Contudo a transferência da responsabilidade da educação indígena da FUNAI para o MEC, em 1991, significou uma mudança em termos da prática educacional. Tornou-se possível que as escolas passassem a fazer parte do ensino escolar do país e os “monitores bilíngues” reconhecidos como profissionais da educação, cuja questão passa a ser de responsabilidade nacional. A aproximação de diversas organizações indígenas e não indígenas no contexto dessas políticas de educação reproduzem, entre outros efeitos, diversas reivindicações, incluindo aquelas vinda de longe, lá da comunidade.

Essa aproximação é defendida por Gallois (2001) no momento em que estão pensando novos desdobramentos para a educação escolar indígena sem a consulta dos grupos indígenas. A autora chama atenção da retórica acerca do respeito à diversidade cultural, a qual ainda não alcançou qualquer modificação nas práticas de injustiça e de intolerância vigentes. Quanto ao contexto mundial, esses povos continuam sendo desprezados e perseguidos.

Documentos da própria escola em Fontoura revelam que o Ensino Fundamental foi efetivado no primeiro semestre de 2001 e, em 2003, o oferecimento do Ensino Médio⁹, fazendo com que os interessados por esse

⁷ Depoimento de Gentil Karajá em entrevista realizada dia 14/03/2003 na aldeia Fontoura (TO).

⁸ Ao analisar a participação da FUNAI nesses processos de educação escolar, Maia (2001) admite que um projeto educacional de real valor para o povo Karajá não pode ser levado a efeito pela Funai isoladamente, mas deve buscar uma estreita cooperação entre os Karajá e outras distintas instituições (governo, universidades, agências não proselitistas) considerando questões além do campo educacional, devido à necessidade de preservação dos ecossistemas da Ilha do Bananal constantemente ameaçados.

⁹ Portaria Interministerial Ministério de Estado de Justiça e da Educação n.º 559, de 16 de abril

ensino não tenham que se deslocar de sua aldeia para as escolas JK (ensino fundamental) e Umberto Castelo (ensino médio), no município de Luciara, MT. Nesse sentido, a busca pelo conhecimento e o aperfeiçoamento da língua materna vai ultrapassando os limites da escola na aldeia, ampliando uma rede de instituições possíveis de diálogo e ação. Entre os estudantes Karajá de Fontoura, com aproximadamente 378 indivíduos matriculados na escola Kumanã, verificou-se que, na medida do possível, buscam se servir do ensino escolar ofertado no intuito de acumular conhecimentos capazes de facilitar o contato (comunicação / negociação) com ribeirinhos e agências de governo.

[...] antes ninguém pensava em melhoramento da escola, pra eles parece que é uma escola, só pra educar pessoa, mas depois que o cacique conheceu que **a escola arruma até profissional pra saber pegar alguma coisa do branco**, como tratorista, mecânico, e enfermeiro, professores, maquinistas, essas coisas todas né. Então, eles olhavam mais, **depois que aprenderam e que ganhar essas oportunidades como profissionais**, aí que a pessoa até hoje nós estamos falando do que é resultado do ensino, resultado da escola, da escrita. (Grifos meus)¹⁰.

A escola sempre atraiu (e despertou) o interesse dos índios, a larga experiência nesses processos vem, ao longo do tempo, impulsionando uma significativa procura por outros conhecimentos, outras habilidades ou mesmo profissões. Nesse contexto, a escola e o professor são tema e assunto em diferentes tipos de reivindicações indígenas, envolvendo questões da necessidade da comunidade, como “saber pegar alguma coisa do branco”.

Os “vestígios” arrolados sobre a presença da educação escolar entre os Karajá dão indícios, no mínimo, sobre a quebra do “isolamento” somada ao estabelecimento de novas comunicações entre diferentes povos. Os efeitos da escola sob a cultura são irreversíveis. Embora algumas críticas indiquem o descompasso operacional quanto ao oferecimento dessa educação, o movimento indígena mantém o desejo pela autonomia política e de autodeterminação cultural, quando se acerca da manutenção de seus valores impulsionados pela incorporação de elementos da cultura da sociedade não indígena.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de documentação histórica do período em que os Karajá foram contactados ao longo do rio Araguaia, pude rediscutir as contradições do

de 1991 em Art. 9º, prescreve sobre a garantia do 2º grau para os povos indígenas.

¹⁰ Entrevista concedida no dia 19/07/2002 por um professor Karajá da aldeia Fontoura durante o curso de Formação dos Professores Indígenas do Estado do Tocantins, na cidade de Paraíso, TO.

discurso oficial carregadas de palavras ordem, catequização e civilização. Nessa direção, a escola é concebida como um espaço profícuo para ensinar novas ideias, valores e costumes.

A escola na aldeia Fontoura exprime, de alguma forma, uma ideia do espaço-lugar-povo, onde encontramos o “povo da escola” que é o “povo da escrita”, aquele que busca “aprender outras coisas também”, “estuda com caderno”, “corre atrás da escola” para conseguir alguma coisa do “branco”. Em outros casos, a escola significa também a “defesa de direitos” e de todo um legado cultural secularmente ameaçado.

O funcionamento da escola, de certa forma, modifica um pouco a rotina dos Karajá na aldeia, exige novas habilidades e ferramentas de trabalho/estudo. Os estudantes Karajá buscam, na medida do possível, se servir do ensino escolar ofertado para facilitar o contato (comunicação/negociação) com ribeirinhos e agências de governo. A despeito dessas transformações, que vai muito além da expressiva estrutura física da escola Kumanã, observa-se que a pedagogia Karajá tem encontrado meios para se adaptar a esse espaço, e a língua nativa é a força de todo este movimento a favor da escola, embora ainda hoje ela carregue algo que denota ser uma “coisa do branco”; ou (literalmente) um lugar de encontro com ele, que visa ao preparo e ao aperfeiçoamento indígena para lidar com novos desafios e realidades.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro da. *A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela FUNAI*. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Política indigenista no século XIX. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 133-154.

DOLES, Dalísia. *Navegação pelo Araguaia e Tocantins*. Goiânia: Ed. Oriente, 1973.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Sociedades indígenas e desenvolvimento: discursos e práticas, para pensar a tolerância. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN, Roseli (Org.). *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: Editora da USP, 2001. p. 167-188.

KARASCH, Mary. Catequese e cativo: Política indigenista em Goiás, 1780-1889. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras/Secretaria Municipal de Cultura/FAPESP, 1992. p. 397-412.

MALINOWSKI, Bronislaw. *A vida sexual dos selvagens*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____. *Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato de empreendimento e da aventura do nativo nos arquipélago da Nova Guiné*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARIN, Joel Orlando Bevilaqua. A formação de trabalhadores brasileiros: a experiência do Colégio Isabel. *Revista História Unisinos*, São Leopoldo, RS, v. 13, n. 2, p. 154-167, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/5084/2344>>. Acesso em: 21 jul. 2015.

RICARDO, B.; RICARDO F. (Org.). *Povos indígenas no Brasil: 2001-2005*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

ROCHA, Leandro Mendes. *O Estado e os índios: Goiás 1850-1889*. Goiânia: Ed. UFG, 1998.

_____. *A política indigenista no Brasil: 1930-1967*. Goiânia: Ed. UFG, 2003.

SAMPAIO-SILVA, Orlando. O antropólogo Herbert Baldus. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 23-79, 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-77012000000200004>> Acesso em: 7 jul. 2015.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Memória da Educação).

SILVA, Maria do Socorro Pimentel da. *A situação sociolingüística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura*. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2001.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos. *Um grande cerco de Paz: poder tutela, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TORAL, André Amaral de. *Diagnóstico socioambiental - Avaliação para a implantação de ações de apoio junto às comunidades Javaé e Karajá da ilha do Bananal (TO)*. Palmas, TO: IE, 2002.

Recebido em 1º de setembro de 2015

Aprovado para publicação em 13 de novembro de 2015

O que pesquisas brasileiras sobre educação escolar indígena revelam?

What do brazilian researches reveal about indigenous school education?

Anatália Daiane de Oliveira*
Marli Lúcia Tonatto Zibetti**

Resumo: O presente trabalho é um estudo do tipo estado do conhecimento, baseado em levantamento realizado em 2014, na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) sobre as temáticas escolarização e educação escolar indígena e tem como objetivo compreender como está configurado esse campo de pesquisa a partir das produções realizadas nos Programas de Pós-Graduação de instituições brasileiras. Entre os resultados obtidos, percebe-se que há poucos trabalhos na área de psicologia e que, apesar das dificuldades e contradições que a educação escolar indígena apresenta em diferentes contextos no âmbito nacional, os povos indígenas, ouvidos, atribuem um grande valor à escola, lutando pela implantação, manutenção e melhoria dessa instituição em suas aldeias, como elemento fundamental para o fortalecimento de suas identidades.

Palavras-chave: Educação escolar indígena; escolarização indígena; levantamento; Pesquisas; Psicologia.

Abstract: This work is a study of the state of the art based on a survey carried out in 2014 with the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações - BDTD) on the schooling and indigenous education thematic and aims to understand how this field of research is set up, from productions made in Postgraduate Programs in the Brazilian institutions. Among the results, it is realized that there are few studies in the psychology area and despite the difficulties and contradictions that the indigenous education has in different contexts at the national level, the indigenous people heard attach great value to school and they fight for the implementation, maintenance and improvement of this institution in their villages as a key element in strengthening their identities.

Key words: Schooling indigenous education; indigenous education; survey; research; psychology.

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pedagoga e mestra em Psicologia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Pesquisadora do Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GAEPPE) e do Grupo de Pesquisa de Educação na Amazônia (GPEA). Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE). E-mail: anataliadaiane@hotmail.com

** Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Professora associada do Departamento de Psicologia da UNIR, atuando na graduação e no mestrado em Psicologia. Pesquisadora e líder do GAEPPE. E-mail: marlizibetti@yahoo.com.br

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um estudo do tipo estado do conhecimento, baseado em levantamento realizado em 2014, na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD) sobre as temáticas escolarização e educação escolar indígena.

O artigo tem como objetivo compreender como está configurado esse campo de pesquisa a partir das produções realizadas nos Programas de Pós-Graduação no Brasil e, por isso, escolhemos a BDTD como base de dados para a busca, uma vez que se trata de um repositório que integra vários sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país em um único portal e que disponibiliza para os usuários e as usuárias um catálogo nacional dessas produções em texto integral (PORTAL BDTD, 2015).

Enquanto os estudos do tipo “estado da arte” são definidos como aqueles que “[...] abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39), os estudos denominados “estado do conhecimento” buscam analisar as produções por meio de apenas um setor de publicações, nesse caso, as teses e dissertações. De acordo com Romanowski e Ens (2006), os levantamentos do tipo “estado do conhecimento” são importantes, pois possibilitam realizar um balanço, perceber a evolução das pesquisas na área e fazer um mapeamento do conhecimento já elaborado e das lacunas existentes dentro de uma temática.

Fizemos inicialmente uma busca, utilizando os indexadores educação escolar indígena e escolarização indígena, cruzando-os com o termo psicologia. Considerando nossos interesses de estudo e o número de trabalhos levantados, para refinar a busca, selecionamos aquelas que tinham como foco principal a escolarização, que ouviram indígenas nos processos de investigação e cujas análises foram realizadas a partir das áreas de conhecimento da psicologia e da educação, visto que esse levantamento foi efetuado como parte dos estudos realizados para a dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia (MAPSI), da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Dessa forma, o presente trabalho assume relevância por sistematizar dados sobre a escolarização indígena a partir de pesquisas realizadas em todo o Brasil nas quais os próprios povos foram ouvidos, pronunciando-se sobre as formas como as escolas têm se materializado nas aldeias. Além disso, o levantamento aponta a distribuição geográfica das investigações realizadas e as áreas de conhecimento a que estão vinculadas.

Com o intuito de proporcionar ao leitor e à leitora melhor compreensão sobre o estudo, o presente trabalho foi estruturado em cinco seções. Na

primeira fazemos uma discussão teórica sobre a educação escolar indígena, refletindo historicamente como a educação acontecia entre os e as indígenas desde a chegada dos europeus até a configuração atual.

Na segunda seção, descrevemos a metodologia utilizada para a realização do levantamento, anunciando quais foram os indexadores utilizados, alguns dados relacionados aos locais de pesquisas, universidades, áreas do conhecimento, entre outros.

As terceira e quarta seções trazem os conteúdos das pesquisas. A terceira aborda as representações da escola para as comunidades indígenas ouvidas, percebendo-a como um lugar de várias possibilidades; a quarta descreve em que condições se dá a educação escolar indígena no contexto das pesquisas analisadas.

Destacamos que, neste texto, utilizaremos a linguagem não sexista, inspirada em Freire (1993), quando afirma que existe uma linguagem machista e, por isso, discriminatória. Dessa forma, no decorrer da leitura, será possível identificar trechos como: “os e as indígenas”, “eles e elas”, entre outros.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DA CHEGADA DOS EUROPEUS AO BRASIL À CONFIGURAÇÃO ATUAL DA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA

Discorrer sobre o direito a uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas é defender uma educação que os respeite, valorize os conhecimentos e os saberes desses povos, superando práticas discriminatórias que marcaram a história dos e das indígenas no Brasil: uma história de escravidão, de submissão e de proibição da identidade. É propor e construir uma educação escolar na qual os e as indígenas sejam protagonistas.

Essa educação difere da educação escolarizada que foi imposta aos povos indígenas do Brasil, iniciada após a chegada dos europeus, especialmente dos portugueses, denominada por Carvalho (2006), Ferreira (2007) e Abbonizio (2013) como **educação para os(as) índios(as)**, a qual interferiu fortemente na base educacional existente entre as populações indígenas.

Educação indígena, conforme definida por Oliveira (2002), Bergamaschi (2005), Markus (2006) e Ferreira (2007), é a educação produzida e transmitida pela própria comunidade indígena, que se dá pela participação do indivíduo na vida da comunidade, na qual todos e todas são responsáveis em formar e informar crianças, jovens e adultos, principalmente por meio da oralidade, acerca das tradições, dos costumes, dos rituais, das práticas religiosas, dos ideais e de todos os conhecimentos que são necessários na constituição dos indivíduos do grupo.

Markus (2006, p. 56) conceituou a **educação indígena** como “[...] processos educativos próprios e específicos das sociedades indígenas que incluem pedagogias, maneiras, métodos e regras específicas de ensino e aprendizagem, os quais orientam toda vida desta sociedade”. A formação da pessoa, do seu lugar e do seu papel é responsabilidade da comunidade educativa. Nesse sentido, para Ferreira (2007, p. 60), “A comunidade é um espaço de ensino e aprendizagem”, por isso, não existe um só professor e/ou uma só professora, mas vários e várias, como a mãe, o pai, o tio etc., toda comunidade é professora e também é aluna.

Segundo Bergamaschi (2005), na **educação indígena** o aprendizado se dá por meio da oralidade, da curiosidade, da observação e do fazer (da imitação) e, por isso, desde pequenas, as crianças são estimuladas a ser observadoras dos comportamentos das outras pessoas. A partir dessa concepção de educação:

Não precisa levar a um lugar específico para aprender, mas aprende no estar aí, ao dar-se ao mundo: a fala se dá ao redor do fogo, na sombra da árvore; pescar e caçar são aprendidos acompanhando os adultos; cozinhar se dá no fogo de verdade; descascar a cana implica em manusear uma faca no momento em que a criança deseja chupá-la... [...]. (BERGAMASCHI, 2005, p. 170).

Entretanto, de acordo com Markus (2006, p. 56), não se pode falar da existência de uma **educação indígena** igual para todos os povos. Cada etnia tem um modo particular de educar seus membros (CRUZ, 2009). Portanto, de acordo com Brito (2012), é importante compreender a **educação indígena** no contexto de cada aldeia.

Entretanto essa educação foi proibida e inibida com a chegada dos portugueses no Brasil e, ainda no século XXI, continua sendo desvalorizada e inferiorizada. Uma educação que, segundo Markus (2006, p. 57), não pode ser vista como “[...] orientada somente à sobrevivência e à satisfação de necessidades fisiológicas, sem tempo nem interesse para a criação de formas de arte, de religião, de inovações, de invenções e sistematizações”.

Carvalho (2006), Ferreira (2007), Soratto (2007), Belz (2008), Cruz (2009), Paixão (2010), Pereira (2010) e Abbonizio (2013) dividiram a história da educação formal para os(as) índios(as) no Brasil em quatro fases, sendo elas: 1) Brasil colônia; 2) criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), substituído pela Funai em 1967, do *Summer Institute of Linguistic* (SIL) e outras missões religiosas; 3) formação de organizações não governamentais e movimentos indígenas iniciados nas décadas de 1960 e 1970 (período militar); e 4) iniciativa dos próprios e das próprias indígenas, a partir da década de 1980, de gerir e definir os processos de educação escolarizada.

Esses autores e autoras revelaram que, na primeira fase, o papel da escola era evangelizar e catequizar os povos indígenas, negando-lhes a sua identidade, cultura e diversidade e visando à formação religiosa e à incorporação da mão de obra indígena à sociedade nacional, que estavam a cargo dos missionários católicos, especialmente os jesuítas.

De acordo com Bergamaschi (2005, p. 26), a **educação para os(as) índios(as)** “[...] iniciou como atividade cristianizadora e europeizadora no período colonial”, buscando, segundo Carvalho (2006), incorporar a e o indígena a um sistema totalmente diferente deste(a).

Paes (2002, p. 41) utilizou a denominação de escola formal ou formalizada, ao se referir a essa educação, conceituando-a como “[...] conjunto de saberes, formas de organização de tempo e espaço, de disciplinarização de corpos etc., que foram institucionalizados e sistematizados sob a perspectiva da cultura ocidentalizada”. Bergamaschi (2005) completou apontando o poder homogeneizador da escola, particularmente no que se refere a estabelecer tempos e espaços, impondo às e aos indígenas os saberes ocidentais como verdades absolutas.

De acordo com Paes (2002), as e os indígenas foram considerados seres selvagens, sem alma, e, por isso, a Igreja, por meio da catequização e civilização, estabeleceu as primeiras tentativas de escolarização sobre esses povos. Dessa forma, segundo Brito (2012, p. 69, destaque no original)

Historicamente, a escola oprimiu os povos indígenas, arrancando-lhes suas identidades, sob a promessa da salvação da alma e da implantação dos hábitos ditos “civilizados”. Catequizar, civilizar, assimilar, pacificar, incorporar e abrigar são algumas das intenções explícitas e implícitas que identificam a violência praticada pela educação para os índios no Brasil [...].

A **educação para os(as) índios(as)** negou a existência da **educação indígena**, inferiorizando-a e implantando uma instituição formal: a escola (OLIVEIRA, 2002). De acordo com Batista (2005, p. 42), “A diversidade cultural foi negada e os povos indígenas com suas culturas e tradições, submetidos a uma política educacional integracionista e assimilacionista”, que, segundo Markus (2006), se deu por meio da imposição da sociedade europeia cristã, sua língua, seus valores, sua identidade e sua história.

A segunda fase da história da educação formal para os índios no Brasil pode ser vista como o início de algumas mudanças. De acordo com Ferreira (2007, p. 64, destaques no original), essa fase

É marcada pela tentativa do Estado de reformulação da política indigenista. Entra em cena a preocupação com a diversidade lingüística e cultural dos povos indígenas no país. Com a criação da FUNAI, em 1967,

houve algumas mudanças mais significativas. Elege-se o ensino bilíngüe como forma de “respeitar os valores tribais”. Em 1973, pelo Estatuto do Índio – Lei 6001 – tornou-se obrigatório o ensino das línguas nativas nas escolas indígenas. A questão do bilingüismo, como forma de assegurar e respeitar o “patrimônio cultural das comunidades indígenas”. (artigo 47, do Estatuto do Índio) entra, porém, em contradição com os objetivos integracionistas da educação escolar oferecida na prática pela FUNAI.

Segundo Ferreira (2007), a terceira fase teve seu início marcado pela ditadura militar. Realizaram-se algumas assembleias indígenas em todo o país, sendo que a discussão sobre a **educação escolar indígena** tornou-se frequentemente pauta dessas assembleias. Soratto (2007) completou afirmando que as mobilizações e reivindicações em torno dos direitos indígenas, em função dos conflitos gerados na década de 1970, resultaram em consequências favoráveis às populações indígenas.

A quarta e última fase, de acordo com Ferreira (2007), aconteceu a partir da década de 1980 com a iniciativa dos povos indígenas, que buscaram definir e autogerir seus processos de educação formal. Para Soratto (2007, p. 54), “[...] as manifestações e reivindicações pelo reconhecimento da diferença foram se tornando cada vez mais fortes e intensas, e a escola indígena foi ganhando espaço na sociedade brasileira em favor dos seus direitos”.

Paixão (2010) mencionou que as duas primeiras fases são as da não participação; a terceira, da participação induzida; e a última, da participação efetiva, sendo que essas fases expressam as diferentes formas com que a sociedade brasileira se relacionou com as e os indígenas, não representando concepções do ser índio. Para esse autor, essas últimas duas fases possibilitaram uma série de novos documentos e legislações relacionadas à temática.

A **educação para os(as) índios(as)** contribuiu para a disseminação de muitas ideias negativas em relação aos povos indígenas do Brasil, entre elas, as concepções errôneas sobre os “índios” que são materializadas e veiculadas na mídia, nos livros didáticos e em outros espaços, lugares e momentos, (re) produzindo os estereótipos em relação aos e às indígenas.

Entretanto, de acordo com Cruz (2009, p. 30, destaques no original), “[...] houve a passagem de uma ‘educação escolar para os índios’ para ‘uma educação escolar dos índios’, cuja história está sendo escrita do ponto de vista dos próprios indígenas, ou seja, a partir da participação dos próprios indígenas nas discussões com assessores, gestores e com o poder público”.

Rossato (2002), Batista (2005), Belz (2008), Medeiros (2012) e Abbonizio (2013) apontaram a Constituição Federal de 1988 como um marco significativo nas relações entre o Estado e os povos indígenas, pois, a partir dela, esses povos deixaram de ser tutelados para serem cidadãos e cidadãs brasileiros

com capacidades plenas, sendo-lhes assegurados legalmente direitos, dentre os quais, a demarcação das terras, as especificidades culturais e uma educação escolar diferenciada e específica.

Além da Constituição Federal de 1988, outros documentos orientam a **educação escolar indígena**, entre eles, destacamos: a Convenção e Resolução nº 169/1989, da Organização Internacional do Trabalho (OIT); o Decreto Federal nº 26/1991; a Portaria Interministerial nº 559/1991; a Portaria nº 60/1992; as Diretrizes Para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1993; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996; o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998; a Resolução CNE/CEB nº 3/1999; o Parecer CNE/CEB nº 14/1999; as Diretrizes para Implantação de Programas de Formação de Professores Indígenas nos sistemas Estaduais de Ensino de 2000; a Lei 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação (PNE); e o Decreto 6861/2009 (BATISTA, 2005; BERGAMASCHI, 2005; BRITO, 2012; PAES, 2002; ROSSATO, 2002; SORATTO, 2007).

Os documentos legais produzidos propõem um diálogo intercultural, seguindo os princípios de uma educação escolarizada, diferenciada e específica para cada povo indígena, considerando as e os indígenas protagonistas do processo escolar, com vistas à conquista de sua autonomia. Oliveira (2002, p. 55, destaques no original) afirma que a “*Educação escolar indígena* é a apropriação da escola pelas comunidades indígenas”. Para Abbonizio (2013, p. 48-49),

[...] é desenhado outro modelo de como deveria ser a nova escola indígena: comunitária (na qual a comunidade indígena deve ter papel preponderante); diferenciada das demais escolas brasileiras; específica (própria a cada grupo indígena onde estiver instalada); intercultural (em diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas) e bilíngue (com a conseqüente valorização das línguas maternas).

O modelo de **educação escolar indígena** que surgiu mediante a resistência e as reivindicações dos diferentes povos indígenas nos anos de 1980 materializou-se como uma educação diferenciada, específica, intercultural e bilíngue/multilíngue pelo aparato legal mencionado anteriormente uma vez que garantiu o direito à educação pelas populações indígenas. No entanto é importante refletir acerca dos pilares que a sustentam: intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada, defendidos por diferentes autores e autoras.

A interculturalidade precisa ser vista por meio da perspectiva crítica de Walsh (2010) para que possibilite uma mudança na estrutura socioeconômica ainda existente. De acordo com Walsh (2010), existem três perspectivas de interculturalidade. A primeira é a relacional, ou seja, a que se refere ao contato e intercâmbio entre as culturas, que sempre existiu e oculta e/ou minimiza o conflito nos contextos de poder, dominação e colonialidade.

A segunda perspectiva é a funcional: “[...] se enraíza no reconhecimento da diversidade e diferenças culturais, com vistas à inclusão da mesma ao interior da estrutura social estabelecida”¹ (WALSH, 2010, p. 77) e busca promover o diálogo, a convivência e a tolerância, porém é funcional ao sistema existente e à expansão do neoliberalismo, sendo uma nova estratégia de dominação.

Segundo Walsh (2010, p. 78), a terceira perspectiva é a crítica, que parte do problema estrutural-colonial-racial, ou seja, “[...] de um reconhecimento de que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder racializado e hierarquizado, com os brancos e ‘branqueados’ em cima e os povos indígenas e afrodescendentes nos passos inferiores”. Nessa perspectiva, a interculturalidade é entendida

[...] como uma ferramenta, como um processo e projeto que se constrói a partir da gente e como demanda da subalternidade, em contraste à funcional, que se exerce desde cima. Aponta e requer a transformação das estruturas institucionais e relações sociais e a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver diferentes.

O bilinguismo não pode ser uma característica que defina a escola indígena, uma vez que, de acordo com Freitas (2003), a **educação para os(as) índios(as)** gerou a perda de elementos culturais dos povos indígenas, entre eles, a língua. Muitas vezes, busca-se o respeito às diversidades, inserindo-se a língua indígena como “[...] ponto indiscutível de ser alcançado, ou mesmo vivenciado, ignorando que, em muitos casos, já foi completamente substituída pela Língua Portuguesa, ou está em processo tão avançado que reduz-se a fragmentos, grupos lexicais por exemplo” (FREITAS, 2003, p. 82-83).

A autora (2003, p. 83-84) acrescentou ainda que, para algumas populações indígenas, a língua materna é o português, sendo que

Ignorar esta condição é generalizar diagnósticos, desconsiderando que em muitos casos, à escola caberia fornecer o primeiro contato com a língua tradicional, tarefa anteriormente assumida pelos pais. Nestes casos, a língua indígena que [...] não é a primeira língua apreendida, ocupa a posição de segunda língua, revestindo-se em muitos casos de características e tratamentos de língua estrangeira, substituindo inclusive as aulas de inglês. Em situações ainda mais graves, como a dos grupos da costa brasileira, onde já não há mais nenhum falante, têm-se apenas fragmentos da língua, grupos lexicais, em geral substantivos, compostos de frutas, animais, partes do corpo humano.

Nesse sentido, Pereira (2003) explica que, no III Encontro de Professores Indígenas em julho de 1990, os professores e as professoras indígenas do Amazonas e de Roraima, ao elaborar um documento com reivindicações para

¹ Todas as traduções do espanhol neste trabalho são de nossa responsabilidade.

serem incorporadas à nova LDBEN, expressaram suas preocupações com relação ao termo bilíngue.

[...] os autores Silva e Azevedo, vivenciaram dois exemplos nesse encontro que deixam claros os impasses causados por essa questão: um se referia a preocupação dos índios do Amazonas que falam mais de uma língua indígena e portanto, teriam que decidir qual delas iriam ensinar na escola; outro, com os índios de Roraima, que não falavam mais a língua indígena. (PEREIRA, 2003, p. 61).

Assim, para a autora, trabalhar nas escolas indígenas as línguas maternas “como veículo de comunicação e de afirmação étnica” tem dois lados; um positivo, uma vez que pode possibilitar às novas gerações o contato e o uso dessas línguas; e o outro negativo, já que “[...] leva alguns povos que já perderam a sua língua materna, à procura dela como um elo perdido, muitas vezes, há mais de 300 anos. Parece que vêm aí a única maneira de se salvarem como um grupo indígena” (PEREIRA, 2003, p. 62).

Entretanto é importante também destacar que o RCNEI (1998, p. 25) traz a discussão da característica do bilinguismo, ressaltando que “Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em Língua Portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios [...]”.

O pilar da educação diferenciada precisa ser avaliado pelo viés da ideia de igualdade na diferença. Isto é, ser vislumbrado para qualificar a escola indígena como aquela que deve ser pensada, considerada e materializada a partir das especificidades das populações indígenas e, por isso, ela também é específica. Dessa forma, para Pereira (2003, p. 130), “[...] a escola diferenciada não é simples, mas uma opção muito rica, pois propicia um novo modelo de escola, diferente do modelo hegemônico, e necessita de um trabalho realmente construído, para dar conta de explorar essa hipótese”. Para essa autora, a escola diferenciada e específica se inscreve no campo interétnico e “[...] também no campo intersocietário de diálogos, de disputas políticas e simbólicas, onde as próprias ideias de diferença e de especificidade aparecem como valores, como objetivos a serem alcançados e garantidos, assim como exibidos e realçados” (p. 65).

Embora exista a proteção da legislação como garantia de oferta de **educação escolar indígena** diferenciada, é importante destacarmos o protagonismo indígena, uma vez que a sua conquista é resultado de um árduo caminho trilhado por essas populações, seus aliados e suas aliadas. No entanto, de acordo com o CIMI (2014, p. 49), essa política pública vem sendo aplicada “[...] num sistema de imposição, desvalorização e discriminação, enquanto valores num

país que se define como sendo pluricultural e pluriétnico” e, por isso, algumas populações indígenas querem instituir suas escolas fora desse aparato legal.

Assim como Batista (2005), julgamos que a **educação escolar indígena** precisa ser de qualidade, respeitando e também fortalecendo as tradições, as línguas, as culturas, as formas de viver e os processos de aprendizagem dos diferentes povos indígenas, reconhecendo as suas organizações sociais, possibilitando o acesso ao conhecimento e domínio dos códigos da sociedade nacional, assim como o ensino da língua oficial do país e das línguas maternas para as populações que conseguiram manter suas línguas apesar do violento processo de colonização que lhes foi imposto e buscando atender aos interesses e às particularidades de cada grupo indígena.

3 METODOLOGIA: DESCREVENDO COMO FOI REALIZADO O LEVANTAMENTO NA BDTD

O levantamento na BDTD foi realizado no mês de abril de 2014, visando compreender como está configurado o campo de pesquisa sobre a educação escolarizada dos povos indígenas, a partir das produções realizadas nos Programas de Pós-Graduação do Brasil e, por isso, é considerado um estudo do tipo “estado do conhecimento”.

Os temas de busca utilizados foram **educação escolar indígena** e **escolarização indígena**. Com o indexador **educação escolar indígena** foram localizados 138 títulos. Após a exclusão dos títulos cujos trabalhos completos não estavam disponíveis e dos repetidos, resultaram 121 trabalhos, sendo 85 dissertações e 36 teses (Ver quadro 1). A busca orientada pelo termo **escolarização indígena**, retornou 34 títulos. Após a exclusão de dois títulos que estavam repetidos, dois que não estavam disponíveis e 22 que já tinham sido localizados, por meio do indexador **educação escolar indígena**, resultaram oito trabalhos: cinco dissertações e três teses (Ver quadro 2).

Os trabalhos identificados foram produzidos entre os anos de 1997 a 2014 em diferentes áreas do conhecimento e universidades². Os Quadros 1 e 2 indicam que a o maior número de produções encontra-se na área da educação, com 94 trabalhos, e apenas três foram produzidos em programas de psicologia.

² A utilização da BDTD permitiu o acesso a uma variedade de acervos de universidades brasileiras, porém é importante destacar que algumas universidades não têm sua produção disponível na BDTD, como é o caso da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Área do conhecimento científico	Nível	
	Mestrado	Doutorado
Educação	67	21
Linguística	3	4
Antropologia Social	5	1
Ciências Sociais	1	2
Psicologia	1	1
Linguística Aplicada	-	2
Geografia	-	2
História	2	-
Educação Física	-	1
Linguagem	1	-
Estudos Linguísticos e Literários em Inglês	-	1
Teologia	1	-
História Cultural	1	-
História das Sociedades Ibéricas e Americanas	-	1
Antropologia	1	-
Desenvolvimento Local	1	-
Música	1	-
Total	85	36

Quadro 1 - Distribuição das dissertações e teses por nível e área do conhecimento científico com o indexador “Educação escolar indígena”

Fonte: Levantamento realizado em 2014 na BDTD pelas autoras.

Área do conhecimento científico	Nível	
	Mestrado	Doutorado
Educação	3	3
Psicologia	1	-
Ciências ambientais	1	-
Total	5	3

Quadro 2 - Distribuição das dissertações e teses por nível e área do conhecimento científico com o indexador “Escolarização indígena”

Fonte: Levantamento realizado pelas autoras em 2014 na BDTD.

Em função da quantidade de dissertações e teses levantadas, percebemos a necessidade de adotar critérios para uma seleção mais específica de trabalhos a serem analisados de acordo com os nossos interesses. Para isso, elencamos os seguintes critérios: a) estudos que ouviram os e as indígenas no processo de investigação; b) estudos que tiveram como foco principal a escolarização; e c) aqueles que foram realizados a partir das áreas de conhecimento da psicologia ou da educação³.

³ Esses critérios atenderam aos interesses das pesquisadoras em relação à dissertação produzida. Por isso, outros trabalhos importantes que também estudam a escolarização indígena não foram objeto de análise.

Destacamos que não foram objeto de análise neste trabalho as pesquisas que se dedicaram a investigar uma disciplina específica do currículo, tais como ensino de história, ensino de matemática, práticas de letramento, bem como aquelas que investigaram acerca da formação dos professores e das professoras indígenas.

Para isso, procedemos à leitura dos resumos dos 129 trabalhos que foram localizados, a partir dos indexadores **educação escolar indígena** e **escolarização indígena**, e encontramos 24 trabalhos que atendiam aos critérios de centralidade no processo de escolarização e envolvimento de indígenas como sujeitos da pesquisa, sendo 18 dissertações e seis teses, todas tendo como área do conhecimento a educação e oriundas das cinco regiões do país (Quadro 3).

MESTRADO		
Autor(a) / Ano	Universidade	Área geográfica da pesquisa
BARUFFI, 2006	Universidade Regional de Blumenau (FURB)	Santa Catarina
BATISTA, 2005	Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	Mato Grosso do Sul
BELZ, 2008	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Paraná
CARVALHO, 2006	Universidade de São Paulo (USP)	Mato Grosso
COUTO, 2007	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Mato Grosso do Sul
CRUZ, 2009	UCDB	Mato Grosso do Sul
FERREIRA, 2012	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)	São Paulo
FERREIRA, 2007 ⁴	PUC/SP	Amazonas
MARKUS, 2006	FURB	Santa Catarina
MEDEIROS, 2012	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Rio Grande do Sul
OLIVEIRA, 2002	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Bahia
PAES, 2002	UFRGS	Mato Grosso
PEREIRA, 2010	PUC/SP	Amazonas
REZENDE, 2007	UCDB	Amazonas
ROSSATO, 2002	UCDB	Mato Grosso do Sul
SANTOS, 2006	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Minas Gerais
SILVA, 2010	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Minas Gerais
SORATTO, 2007	UCDB	Mato Grosso do Sul

⁴ Os pesquisadores Brito (2012), Ferreira, (2007), Pereira (2010) e Rezende (2007) são indígenas.

DOUTORADO		
Autor(a)/ Ano	Universidade	Área geográfica da pesquisa
ABBONIZIO, 2013	USP	Amazonas
BERGAMASCHI, 2005	UFRGS	Rio Grande do Sul
BRITO, 2012	PUC/SP	Amapá
FERREIRA, 2014	UFRGS	Mato Grosso
NOVAIS, 2013	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Mato Grosso do Sul
PAIXÃO, 2010	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ)	Pará

Quadro 3 – Distribuição das dissertações e teses por autor(a), nível, universidade e área geográfica da pesquisa

Fonte: Levantamento realizado em 2014 na BDTD pelas autoras.

Após essa seleção, começamos uma leitura cuidadosa dos trabalhos localizados a fim de analisar as informações trazidas sobre o processo de escolarização, buscando identificar também que problemas ainda são enfrentados pelas escolas indígenas. Esses objetivos justificaram também o levantamento de trabalhos realizados no Brasil.

Após a análise e organização desse material, o conteúdo das pesquisas foi agrupado em dois grandes eixos temáticos: a) discussões em torno das representações da escola para as comunidades indígenas segundo os trabalhos analisados; e b) elementos trazidos pelas pesquisas sobre as condições em que se dá o processo de educação escolar indígena.

4 AS REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA PARA AS COMUNIDADES INDÍGENAS SEGUNDO OS TRABALHOS ANALISADOS

Todos os 24 trabalhos denominaram a escola indígena como um espaço de “fronteira”, ou seja, permeada de conflitos, contradições, ambiguidades, trocas, diálogos e convivências, sendo que 16 desses trabalhos utilizaram a palavra “fronteira” enquanto os demais fizeram apenas o uso do significado dessa palavra.

Dentre os autores analisados, destacamos as contribuições de Oliveira (2002, p. 54), para quem, “[...] a escola assume um valor importante na sociedade indígena, e lembramos que valores não existem abstratamente [...]”. Para o autor, a escola é uma necessidade pós-contato. Para Soratto (2007), a escola é uma construção num espaço de conflitos e contradições e sempre em reelaboração. Corroborando essa ideia, Silva (2010, p. 117) afirma que se trata

de uma construção social, composta de uma relação de conflitos e negociações, sendo preciso “[...] entender a escola indígena como um espaço de índios e de não índios e, assim, um espaço de angústias, incertezas, mas também de oportunidade e de criatividade”.

Conforme os pesquisadores, os povos indígenas se apropriaram e resignificaram o espaço/tempo da escola, imprimindo um novo significado a ela, uma vez que a escola tem sido solicitada e reivindicada cada vez mais pelas populações indígenas (NOVAIS, 2013).

Os trabalhos analisados revelaram ainda que, para os povos indígenas ouvidos, a escola é um lugar de possibilidades, conforme elementos sistematizados no Quadro 4. Essas representações apontam para o protagonismo que os movimentos indígenas têm assumido na produção da educação escolar indígena nos últimos anos de maneira a produzir uma escola que atenda cada vez mais a suas aspirações.

Serem sujeitos de sua própria história	PEREIRA, 2010; ROSSATO, 2002
Reflexões sobre seus direitos e seus próprios problemas	BATISTA, 2005; ROSSATO, 2002; SILVA, 2010
Ascensão social e profissional, progressão, desenvolvimento e melhorias de vida	ABBONIZIO, 2013; BARUFFI, 2006; BELZ, 2008; CRUZ, 2009; FERREIRA, 2012; PAES, 2002; ROSSATO, 2002; SANTOS, 2006; SORATTO, 2007
Resgate da autoestima e valorização daquilo que fazem	BARUFFI, 2006; ROSSATO, 2002
Acesso e compreensão dos conhecimentos não indígenas	TODOS OS TRABALHOS ANALISADOS
Construção e afirmação da identidade, retomada e fortalecimento cultural	ABBONIZIO, 2013; BARUFFI, 2006; BATISTA, 2005; BELZ, 2008; BERGAMASCHI, 2006; BRITO, 2012; CARVALHO, 2006; COUTO, 2007; CRUZ, 2009; FERREIRA, 2012; FERREIRA, 2007; FERREIRA, 2014; MARKUS, 2006; MEDEIROS, 2012; NOVAIS, 2013; OLIVEIRA, 2002; PAIXÃO, 2010; PEREIRA, 2010; REZENDE, 2007; ROSSATO, 2002; SANTOS, 2006; SILVA, 2010; SORATTO, 2007
Participação e fortalecimento na luta dos grupos indígenas	BATISTA, 2005; BELZ, 2008; BRITO, 2012; CARVALHO, 2006; CRUZ, 2009; FERREIRA, 2012; FERREIRA, 2007; FERREIRA, 2014; MARKUS, 2006; MEDEIROS, 2012; NOVAIS, 2013; OLIVEIRA, 2002; PEREIRA, 2010; SILVA, 2010
Empoderamento desses grupos	BARUFFI, 2006; BELZ, 2008; CRUZ, 2009; FERREIRA, 2014; NOVAIS, 2013; PAES, 2002; PAIXÃO, 2010; SILVA, 2010
Construção de novos caminhos	NOVAIS, 2013

Quadro 4 – Representações da escola como lugar de possibilidades.

Fonte: Análise dos trabalhos a partir de levantamento realizado pelas autoras em 2014 na BDTD.

Para o povo Kaiowá/Guarani, a escola foi percebida como um lugar que lhes possibilitava “[...] serem sujeitos de sua história [...]” (ROSSATO, 2002, p. 12-13). Nessa mesma perspectiva, Pereira (2010, p. 13) afirmou que, entre as lideranças indígenas ouvidas, a escola é vista como possibilidade de “[...] contribuir na construção de uma nova visão de mundo baseada na valorização do indígena como ator principal da sua história, e assim fortalecer o Movimento Indígena no Rio Negro”.

A escola como possibilidade de ascensão social e profissional, atrelada com o progresso, o sucesso e as melhorias de vida, aparece em 37,5% das pesquisas. O estudo de Rossato (2002, p. 97) encontra-se entre essas pesquisas e mostrou que existe a visão de que “[...] é a escola a chave mágica que abre as portas para o sucesso, o progresso, o desenvolvimento, o bem-viver, a qualidade de vida, o prestígio e o ‘ser alguém’ [...]”, que, segundo a autora, é resultado da ideologia veiculada pela sociedade dominante que atingiu o imaginário dos e das indígenas e dos e das não indígenas.

Os guaranis da aldeia Krukutu veem a escola como “[...] uma possibilidade de dar continuidade aos estudos, facilitando o ingresso nos níveis superiores de ensino”, acreditando que ter pessoas formadas dentro da aldeia é mais um mecanismo de fortalecimento de sua cultura (FERREIRA, 2012, p. 83-84). Um resultado parecido apresentou o estudo de Abbonizio (2013), no qual as famílias Koritia desejam a elevação do nível de escolaridade dos jovens para que estes tenham mais conhecimentos e melhorem a vida da comunidade.

Todas as pesquisas apontaram a escola como possibilidade de acesso e compreensão dos conhecimentos não indígenas. Segundo Paes (2002), a escola, que para os e as Paresi pertence ao civilizado, possibilita que eles e elas compreendam os códigos da cultura envolvente, tramitem e negociem com os mesmos instrumentos e dinâmicas utilizados por ela e nela, como forma de empoderamento do grupo e não de submissão.

Os sujeitos ouvidos por essa autora defenderam o trabalho nas escolas na língua dominante (língua portuguesa) em detrimento da língua materna, pois, para eles e elas, “A questão de valorização da sua cultura e, por conseguinte, de sua língua materna é vista pelos índios como responsabilidade exclusiva da própria comunidade, não precisando da escola, elemento externo com fins específicos, para este objetivo” (PAES, 2002, p. 112). Por outro lado, no caso do povo Tembé, é atribuída importância do acesso ao conhecimento não indígena, sem priorizá-lo em detrimento de suas tradições (PAIXÃO, 2010).

O povo Xokleng sentiu a necessidade da utilização e valorização da sua língua materna, já que algumas crianças não a falam, no entanto desejam a convivência e o diálogo com os sujeitos e as culturas não indígenas e, por

isso, a carga horária destinada ao estudo da própria língua é menor que a da língua portuguesa (MARKUS, 2006).

Entre os estudantes Terena, Guarani e Kaiowá, do ensino médio, da Reserva Francisco Horta Barbosa, a escola é defendida como o espaço que deve ensinar conteúdos com o intuito de possibilitar condições para passarem em um vestibular, competirem no mercado de trabalho e escreverem a língua portuguesa (SORATTO, 2007).

Dos 24 trabalhos sobre educação escolar indígena, 23 apontaram a escola como possibilidade de construção e afirmação da identidade e retomada cultural, conforme destacamos em alguns autores analisados. Segundo Markus (2006, p. 104), os e as Xokleng “[...] vêm na escola um papel de participação ativa nas questões da comunidade”, uma vez que isso pode contribuir na construção da identidade étnica, especialmente em tempos de movimentos e lutas e na participação engajada desse povo na luta política por autonomia, dignidade e reconhecimento étnico.

Os professores Kaingang veem a escola como responsável pela “[...] construção desta identidade de ser Kaingang, da autonomia de ser índio e da liberdade de assumir-se como povo étnico” (BELZ, 2008, p. 167). Segundo Silva (2010), para as lideranças, professores e estudantes do povo Xucuru Kariri, a escola busca assumir o significado de uma afirmação identitária, visando superar exclusões e adversidades provocadas pelo preconceito do qual são vítimas.

O fortalecimento da identidade étnica ocorre por meio da revitalização dos conhecimentos e dos valores da tradição do povo Xokleng, segundo o trabalho de Markus (2006). Por outro lado, Cruz (2009) concluiu que, para os Terena, a escola precisa ser um lugar que não nega a voz e a disseminação da cultura terena e que também precisa possibilitar o domínio das ferramentas do não indígena.

Alguns estudos revelaram que a escola é vista como um instrumento de luta contra a sociedade (BRITO, 2012; PAIXÃO, 2010; ROSSATO, 2002) e defesa de seus direitos (MEDEIROS, 2012; NOVAIS, 2013; PAES, 2002; PAIXÃO, 2010). É o que evidencia o trabalho de Rossato (2002), segundo o qual, os Kaiowá/Guarani atribuem à escola o papel de “[...] instrumentalizá-los para ‘defender-se’ da sociedade majoritária” (p. 157), por isso alguns dos entrevistados a criticaram, afirmando que “[...] não garantiu o nível de aprendizado das competências lingüísticas de português e nem de outros conteúdos como a matemática [...]” (p. 158). A autora completou: “[...] pouca coisa eles realmente aproveitam: o que aprenderam não foi suficiente ‘para saber se comunicar, para não ser enganado’ e, muito menos ‘para competir com a sociedade envolvente’, como era a aspiração expressada pela grande maioria dos interlocutores indígenas” (ROSSATO, 2002, p. 158).

Para os professores Temb e, a escola   a institui o que ajuda o reconhecimento dos seus direitos,   como uma ferramenta para o enfrentamento da sociedade que não respeita o direito   diferença e também a representa o da força política da comunidade (PAIXÃO, 2010). E, para o povo Paresi, a escola tem como fun o a defesa de seus direitos nos planos jurídico e político (PAES, 2002).

Paixão (2010, p. 145) descreve como a escola   utilizada pelas comunidades indígenas do Gurupi:

[...] fazem uso político da escola tanto para o contato com as comunidades não indígenas, quando buscam nela os conhecimentos desenvolvidos pelos não índios e fazem dela um instrumento de política indígena interna, pois a mesma, o modo como ela se apresenta, tamanho, ou melhor quanto mais estiverem equipadas como as escolas da cidade tanto melhor elas são e assim demonstram para os seus a força que a comunidade tem.

Nesse sentido, os e as Kaingang perceberam a escola como um instrumento para as lutas atuais das popula es indígenas, por meio da transmissão dos conhecimentos que contribuam na sobrevivência de povos diferentes étnica, cultural e linguisticamente (MEDEIROS, 2012).

Os estudos revelaram ainda que, para alguns grupos indígenas, a escola   vista como uma ponte entre o ser indígena e ter acesso   sociedade (BELZ, 2008; BERGAMASCHI, 2005; OLIVEIRA, 2002), uma institui o que interfere no modo de vida (BERGAMASCHI, 2005), um complexo de intera es (MARKUS, 2006), como o cora o da comunidade (BARUFFI, 2006) e um caminho de possibilidades (SORATTO, 2007).

Segundo Baruffi (2006), para o povo Xokleng, a escola possui diferentes papéis e representa es. Ela   como o “cora o da comunidade”, uma vez que o dia a dia dessa comunidade passa pela escola: “Reuniões, bate-papo, encontro de pais, professores e alunos ocorrem diariamente naquele espaço” (p. 51).

Todos os trabalhos analisados mencionaram que a escola precisa propor o diálogo entre os dois conhecimentos: indígena e não indígena. Segundo Markus (2006), o povo Xokleng defende que na escola   preciso que o diálogo ocorra entre as pedagogias e os conhecimentos das e dos indígenas e não indígenas, em nível de igualdade de valores.

O povo Terena acredita que a escola precisa possibilitar “[...] o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos universais como caminho para a constru o de rela es igualitárias entre os Terena e a sociedade envolvente não indígena [...]” (NOVAIS, 2013, p. 176-177), priorizando a qualidade do ensino, com o intuito de que os e as estudantes Terena alcancem o ingresso no ensino superior, em condi es de igualdade com os e as estudantes não indígenas.

Em cinco trabalhos analisados, a escola “diferenciada e específica” foi considerada pelos povos indígenas fraca, de qualidade inferior, atrasada e levando-os para trás (ABBONIZIO, 2013; BRITO, 2012; CARVALHO, 2006; FERREIRA, 2007; PAES, 2002). É o que afirma Paes (2002, p. 88), cujo trabalho aponta que os e as Paresi caracterizaram a escola como “fraca”, pois “[...] não representava instrumento hábil no preparo das crianças para o convívio no mundo ocidentalizado”.

Ferreira (2007, p. 158) relatou que a mentalidade da educação para os(as) índios(as) está muito presente nos pais, nos e nas estudantes, nas professoras e nos professores que julgam a criação de uma escola indígena como “atraso”: “Aí se escutam afirmações que os pais querem seus filhos na escola para aprender o português e não para aprender a língua, arte, dança indígenas e outros, querem que seus filhos progridam e sejam como o ‘branco’”.

Enfim, nos trabalhos analisados, comparecem ecos da relação histórica dos povos indígenas com a escola. Se, por um lado, visualizamos o protagonismo cada vez maior dessas populações na produção da educação escolar indígena, também é possível percebermos as marcas que uma educação para os índios deixou no processo de educação formal desses povos. Marcas de um descaso que se perpetua e torna-se evidente nas condições materiais em que essa escola funciona, conforme indicam os dados a seguir.

5 E AS ESCOLAS INDÍGENAS? DESCRREVENDO AS CONDIÇÕES EM QUE SE DÁ A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO CONTEXTO DAS PESQUISAS RECENTES

Os trabalhos analisados denunciaram como a educação escolar indígena está acontecendo: em algumas escolas não acontece a contento pelo abandono do poder público na implementação da política de educação escolar, não efetivação do direito à diferença, falta de disponibilidade para o diálogo por parte dos agentes governamentais e muitos desafios a serem superados em relação ao currículo, à estrutura física, ao material didático, às atividades realizadas em sala de aula, recursos disponíveis, cursos de formação dos professores e das professoras indígenas, funcionamento e organização das escolas indígenas.

Segundo Ferreira (2007, p. 160), a educação escolar indígena obteve avanços significativos, entres eles, os que dizem respeito às legislações que a regulamentam, no entanto “O que acontece é que mesmo existindo leis favoráveis ao reconhecimento de uma educação específica, diversificada e de qualidade para as populações indígenas, na prática surgem muitos conflitos e contradições a serem superados”.

Dessa forma, de acordo com Abbonizio (2013, p. 52-53),

Se as novas escolas indígenas fossem avaliadas em termos de estrutura física, recursos materiais, alimentação escolar, aparelhos esportivos, bibliotecas, laboratórios, acessibilidade e, sobretudo, acompanhamento técnico-pedagógico das equipes das secretarias de educação, provavelmente comporiam um quadro das escolas brasileiras de maior precariedade, como se a prerrogativa de ser escola situada em terra indígena justificasse seu isolamento e restrição a outros direitos.

No Quadro 5 são apresentadas algumas características da educação escolar indígena, segundo as dissertações e teses analisadas, quanto ao currículo, material didático, estrutura física, funcionamento/organização e recursos.

Currículo	Total	%
Trazem assuntos relacionados à cultura indígena	24	100
Semelhante ao da escola não indígena	15	62,5
Semelhante ao da escola rural	7	29,16
Inclui temas geradores escolhidos pela escola, desencadeando o diálogo com as crianças e suas famílias	2	8,33
Material didático	Total	%
Utilização do livro didático “comum”	11	45,83
Cartilhas e/ou apostilas específicas	6	25
Estrutura física	Total	%
Escolas precárias	7	29,16
Escolas com estruturas novas	2	8,33
Escola que estava sendo construída e foi abandonada	1	4,16
Escola que foi demolida para ser construída, mas as obras não se iniciaram	1	4,16
Funcionamento e organização	Total	%
Participação ativa da família e da comunidade indígena na escola	15	62,5
Calendário escolar não indígena	14	58,33
Dificuldades burocráticas advindas do governo	13	54,16
Horário semelhante das escolas não indígenas	6	25
Relação respeitosa do professor e da professora para com os alunos e as alunas	6	25
Evasão	5	20,83
Gestão compartilhada e/ou democrática	4	16,66
Atividades da “tradição escolar” (rotina, chamada, provas, notas mensais e bimestrais, respeito a feriados nacionais, repetição de leituras, cópias, trabalhos individualizados, etc.)	4	16,66
Calendário próprio	4	16,66
Gestão não indígena	2	8,33
Gestão indígena	2	8,33
Horário próprio	1	4,16
Relação desinteressada do professor e/ou da professora para com a comunidade	1	4,16
Recursos	Total	%
Problemas de execução dos cursos de formação de professores e de professoras indígenas	7	29,16
Falta de material, de merenda, de espaço físico	4	16,66

Quadro 5 - Características da educação escolar indígena no contexto das dissertações e teses

Fonte: Levantamento realizado em 2014 na BDTD pelas autoras.

Os trabalhos analisados enfatizam diferentes aspectos dessas condições, conforme o número de citações apontadas no Quadro 5. Destacamos, entre os trabalhos analisados, alguns aspectos que merecem atenção, tais como os apontados por Belz (2008, p. 7), quando afirma que, “[...] em muitos momentos, a prática dos professores revela que a escola na aldeia se assemelha muito mais com uma escola rural, já que se privilegia uma proposta de currículo que se faz presente nas escolas não-indígenas do Paraná”, mas, buscando fugir da padronização estabelecida, os professores oferecem os conhecimentos acumulados pelo povo Kaingang.

Na aldeia em Caarapó, são propostos temas geradores, “[...] como: mata, animais, roça, terra, água, fogo, plantas medicinais, alimentação tradicional, plantio e outros”, desencadeando o diálogo entre a criança e sua família (BATISTA, 2005, p. 146).

A produção de material didático diferenciado é pequena, segundo Oliveira (2002), o que ocasiona a utilização de materiais semelhantes aos das escolas não indígenas. Essa questão também é destacada por Brito (2012, p. 122), o qual afirma que, na aldeia do Espírito Santo, o material didático utilizado “[...] é composto por livros didáticos não-diferenciados para a realidade indígena, produzidos em editoras do Centro-sul do país, e algumas apostilas artesanais produzidas com o auxílio do CIMI”.

Os trabalhos de Couto (2007) e Brito (2012) denunciam as más condições da estrutura física das escolas. O primeiro autor, ao referir-se às escolas dos Nandeva-Guarani, afirma: “Hoje, a estrutura física ainda é muito precária: duas das escolas não têm banheiros, água somente da torneira, algumas salas são de madeira e velhas, os profissionais que atuam reclamam que não há segurança – a merenda freqüentemente é roubada –, as carteiras são velhas [...]” (COUTO, 2007, p. 87). Já Brito (2012), ao se referir à escola da aldeia do Espírito Santo, informa que era construída em madeira, foi demolida em 2010, visando à construção de um novo prédio, porém, até o final de sua pesquisa, a construção não tinha sido iniciada, mesmo o espaço físico estando isolado com tapume e tendo uma placa no local que indicava os custos e o prazo de conclusão da obra.

Por outro lado, Cruz (2009, p. 131) relatou que a escola Terena possuía uma estrutura nova e de alvenaria: “Disposta em nove salas de aulas, uma cozinha, um banheiro masculino e outro feminino, uma sala e banheiro para os professores, uma quadra polivalente, uma grande oca, lugar de socialização e uma oca menor em que, parece, irá funcionar uma biblioteca, ambas construídas em mutirão e no estilo Terena”. No entanto a autora denunciou que o ensino dessa escola acontece em condições muito precárias,

[...] resultando na formação de sujeitos com uma alfabetização precária e com uma comprometida compreensão de mundo. Notei nos registros escritos das crianças a sua inabilidade no uso da escrita correta para apresentar suas idéias, independente da idade em que se encontram e do ano que estão cursando, chamando atenção para esta educação que está sendo oferecida na escola. (CRUZ, 2009, p. 166).

Em relação às estratégias didáticas, o trabalho de Paes (2002, p. 49) mostrou que, na escola do povo Paresi, utilizavam-se as mesmas da escola tradicional, “[...] com repetição de leituras, cópias, trabalhos individualizados, cópia de exercícios do livro didático, provas sistemáticas, etc.”. Já o trabalho de Cruz (2009, p. 139) revelou que os professores Terena, buscando uma educação escolar diferenciada e intercultural, propunham uma avaliação que não fosse praticada apenas com provas: “Os professores criam novas posturas, discutem sobre o trabalho realizado e sobre os instrumentos utilizados. Nas entrevistas os professores ressaltam o uso de atividades em sala, trabalhos, pesquisas e apresentações, participação e presença nas aulas demonstrando uma outra possibilidade de se avaliar”.

Paixão (2010) observou que o calendário da escola Teko Haw era idêntico ao das escolas do município de Paragominas. Embora em 2010 tenha ocorrido a primeira mobilização para implantar um calendário específico para as aldeias, o que prevaleceu foi o calendário das escolas não indígenas de Paragominas.

O trabalho de Ferreira (2012) destacou que uma das dificuldades encontradas pelo coordenador do Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) Krukutu é a falta de participação dos pais nas reuniões e programações realizadas no centro. Em contraponto, o trabalho de Brito (2012) revelou que os pais e a comunidade Karipuna são bem participativos, uma vez que avaliam os trabalhos da escola, dos professores e das professoras no final de cada ano, participando ainda das reuniões periódicas para a discussão dos projetos e das dificuldades da escola.

O estudo de Brito (2012, p. 132) apontou o problema ocorrido com a empresa que ofereceria a formação de professores e de professoras Karipuna: “Desde 2009 foi suspensa a formação continuada e diferenciada para os professores indígenas da região, pois a empresa que o governo do estado do Amapá contratou para ministrar os cursos se evadiu do estado sem ter cumprido o contrato para o qual recebeu os recursos”.

Portanto, conforme indicam os trabalhos revisados, há grandes desafios a serem enfrentados para a garantia de condições estruturais, com materiais didáticos, propostas curriculares e formação de professores capazes de efetivar uma educação escolar indígena que atenda ao preconizado na legislação construída no país, em respeito aos direitos constitucionais dos povos indígenas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE É POSSÍVEL CONCLUIR COM O LEVANTAMENTO E A REVISÃO DOS TRABALHOS ANALISADOS?

O levantamento dos trabalhos acadêmicos, produzidos sobre escolarização indígena, com base nos estudos disponibilizados na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD), permitiu-nos analisar e sistematizar as discussões mais recentes sobre os conceitos educação indígena, educação para os(as) índios(as) e educação escolar indígena. É importante ressaltar que não se trata de uma confusão de nomenclaturas, feita pelos autores e pelas autoras, ao escrever sobre a questão indígena. Ao contrário, essa diferenciação evidencia diferentes concepções sobre o tema.

Assim, a educação indígena está relacionada ao processo educativo, produzido e transmitido pelas comunidades indígenas, em suas especificidades e diferenças. A educação para os(as) índios(as) nos remete à dominação dos colonizadores e ao papel da escola como produção, enraizamento e divulgação de concepções preconceituosas contra os e as indígenas, pois a escola se constituiu como uma instituição ligada à integração deles e delas à sociedade “nacional”. O termo educação escolar indígena indica, por sua vez, a resistência e o protagonismo indígena, a construção de um novo formato de educação (bilíngue/multilíngue, intercultural, específico e diferenciado), nomeando ao mesmo tempo as conquistas dos povos indígenas, mas apontando também a contínua necessidade de atualização das discussões de maneira que as concepções não sejam cristalizadas, mas possam ser reinventadas à medida que a realidade também vai sendo relida e problematizada à luz de novos referenciais.

A construção de uma escolarização indígena que atenda às especificidades de cada etnia brasileira está garantida por um arcabouço legal consistente que vem sendo construído há mais de 25 anos, no entanto as pesquisas recentes têm revelado a omissão e o abandono do Poder Público na implementação dessas políticas, revelando muitos desafios a serem superados no que se refere à estrutura física, currículo, material didático, recursos, formação e capacitação dos professores e das professoras indígenas, organização e funcionamento das escolas indígenas brasileiras.

Destacamos que, apesar de as pesquisas terem sido realizadas com diferentes povos indígenas, em contextos distintos, e possuírem objetivos diversos, em geral, elas não apresentaram resultados tão discrepantes. Apesar das dificuldades e contradições que a educação escolar indígena apresenta em diferentes contextos em âmbito nacional, os estudos afirmam que os povos indígenas atribuem um grande valor à escola, lutando pela implantação e melhores condições de funcionamento para essa instituição em suas aldeias.

Conforme Markus (2006), Belz (2008), Silva (2010), entre outros e outras, a necessidade de reafirmação contínua da identidade é uma constante para os grupos e sujeitos que se encontram em condições de desigualdade social, constituindo-se essa luta numa maneira de conquistar um lugar de garantia de direitos historicamente negados pelas relações assimétricas de poder. Assim, constitui-se conquistas fundamentais para os povos indígenas, principalmente aqueles que foram privados de sua identidade indígena, a apropriação de elementos que lhes garantam esse reconhecimento público identitário. Dessa forma, a escola indígena, o resgate da língua, a luta pelo território são parte desse processo que culminará na garantia do direito de ser reconhecido como indígena.

Mediante a análise dos trabalhos levantados na BDTD, também percebemos que há poucos trabalhos na área de psicologia que tratam da educação escolar indígena e/ou escolarização indígena⁵, fato que nos instiga, uma vez que acreditamos que essa área do conhecimento tem muito a contribuir com os trabalhos que se propõem a investigar essa temática. Seria esse resultado decorrente da falta de interesse dos programas de pós-graduação em psicologia pela temática? Ou seria em decorrência de procedimentos éticos e burocráticos, que demandam muito tempo para aprovação dos projetos que envolvem populações indígenas nos comitês de ética? Ou, ainda, foi a seleção de trabalhos identificada por nós que apresentou essas características?

Embora o levantamento realizado não nos permita responder a esses questionamentos, possibilitou-nos levantar a necessidade de que mais programas de pós-graduação no país se envolvam com pesquisas nessa temática, pois em todo o Brasil há populações indígenas, e a produção de conhecimentos pode contribuir para maiores investimentos em políticas públicas direcionadas a essas populações, dadas as condições em que se dá a educação nessas escolas, conforme apontamos na análise realizada.

Uma das dificuldades encontradas no processo da seleção dos trabalhos, a serem lidos, foram os resumos das teses e dissertações, uma vez que alguns deles eram muito resumidos, outros, incompletos, omitindo algumas informações necessárias, como o tipo de pesquisa e os procedimentos de coleta e ou produção dos dados. Alguns resumos se apresentam confusos, sem explicitar o objetivo da pesquisa, por exemplo. Dessa forma, em vários momentos, as pesquisadoras recorreram à introdução e/ou à seção dos aspectos metodológicos, quando estavam destacadas nos trabalhos, para obter informações complementares e mais nítidas.

⁵ Dos 129 trabalhos identificados inicialmente, apenas três tinham a psicologia como a área de conhecimento. Dos 24 trabalhos analisados, nenhum deles era da área de psicologia.

Tanto a base de dados consultada quanto os descritores e os critérios utilizados para seleção dos trabalhos analisados podem ter contribuído para a não inclusão de trabalhos relevantes sobre a temática. Portanto o presente estudo não teve o objetivo de realizar um levantamento exaustivo sobre escolarização indígena e sim apresentar elementos importantes sobre o estado do conhecimento sobre o tema na pós-graduação brasileira.

REFERÊNCIAS

ABBONIZIO, Aline Cristina de Oliveira. *Educação escolar indígena como inovação educacional: a escola e as aspirações de futuro das comunidades*. 2013. 192f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BARUFFI, Mônica Maria. *Entre o sol e a sombra: os sentidos de escola para o povo Xokleng comunidade Bugio-SC*. 2006. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC.

BATISTA, Teresinha Aparecida da Silva. *A luta por uma escola indígena em Te'yikue, Caarapó/MS*. 2005. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

BELZ, Karina Cristiane. *Educação escolar Kaingang: do discurso oficial às práticas efetivas*. Florianópolis, 2008, 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Nhembo'e: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani*. 2005. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Edson Machado de. *A educação Karipuna do Amapá no contexto da educação escolar indígena diferenciada na aldeia do Espírito Santo*. 2012. 184f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CARVALHO, Jailton Nascimento. *Mawa'aiaká - escola de resgate cultural: a trajetória da escola entre os índios Kamaiurá, de 1976 a 2004*. São Paulo, 2006, 228f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO - CIMI. *Por uma educação descolonial e libertadora: manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil*. Brasília: CIMI, 2014.

COUTO, Cristiane Beatriz Dahmer. *História da implantação da educação escolar indígena na comunidade Nandeva-Guarani da Reserva Porto Lindo no município de Japorã- MS*. 2007. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR.

CRUZ, Simone Figueiredo. *A criança Terena: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na aldeia Buriti*. 2009. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

FERREIRA, Edna. *A criação do Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) e a educação infantil indígena na aldeia Krukutu*. 2012, 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FERREIRA, Geraldo Veloso. *Educação escolar indígena: as práticas culturais indígenas na ação pedagógica da Escola Estadual Indígena São Miguel – Iauaretê (AM)*. 2007, 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara. *Educação escolar indígena na terra indígena Apiaká-Kayabi – em Juara – MT: resistências e desafios*. 2014, 180f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREITAS, Déborah de Brito Albuquerque Pontes. *Escola Makuxi: identidades em construção*. 2003, 234f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

MARKUS, Cledes. *Identidade étnica e educação escolar indígena*. 2006, 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, SC.

MEDEIROS, Juliana Schneider. *Escola indígena e ensino de História: um estudo em uma escola Kaingang da terra indígena Guarita/RS*. 2012, 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

NOVAIS, Sandra Nara da Silva. *Prática social de resignificação da educação escolar indígena: compreendendo os processos educativos do cotidiano Terena do município de Aquidauana, MS*. 2013. 271f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

OLIVEIRA, Augusto Marcos Fagundes. *Ser pataxó: educação e identidade cultural*. 2002. 302f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Santa Cruz, Faculdade de Educação, Ilhéus, BA.

PAES, Maria Helena Rodrigues. *Na fronteira: os atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT, num olhar dos Estudos Culturais*. Porto Alegre, 2002. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2002.

PAIXÃO, Antônio Jorge Paraense da. *Interculturalidade e política na educação escolar indígena da aldeia Teko Haw – Pará*. 2010. 171f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PEREIRA, Elio Fonseca. *História da participação do movimento indígena na constituição das 'escolas indígenas' no município de Santa Isabel do Rio Negro-AM*. 2010. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PEREIRA, Verônica Mendes. *A circulação da cultura na escola indígena Xakriabá*. 2013. 158f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte.

_____. *A cultura na escola ou escolarização da cultura? um olhar sobre as práticas culturais dos índios Xacriabá*. 2003. 138f. Dissertações (Mestrado em Educação) – Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PORTAL BDTD. *Sobre a BDTD*. Disponível em: <<http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20/biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd>>. Acesso em: 04 ago. 2015.

REZENDE, Justino Sarmiento. *Escola Indígena Municipal Utãpinopona – Tuyuka e a construção da identidade Tuyuka*. 2007. 371f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

ROSSATO, Verônica Lovato. *Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul – “Será o letrado ainda um dos nossos?”*. 2002, 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS.

SANTOS, Macaé Maria Evaristo dos. *Práticas instituintes de gestão das escolas Xacriabá*. 2006, 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, Beatriz Sales da. *Educação Escolar indígena*. Mas, o que é mesmo uma escola diferenciada? Trajetória, equívocos e possibilidades no contexto da E.E. Indígena Xucuru Kariri Warcanã, de Aruanã (Caldas MG). 2010. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

SORATTO, Marlene. *A construção do sentido da escola para os estudantes indígenas do ensino médio da Reserva Francisco Horta Barbosa – Dourados/MS*. 2007. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: III-CAB, 2010. p. 75-96. Disponível em: <<http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-Cr%C3%ADtica-y-Educaci%C3%B3n-Intercultural1.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2015.

Recebido em 1º de setembro de 2015

Aprovado para publicação em 13 de novembro de 2015

Os Sabanê e os povos do Nambikwara do Norte: etno-histórias das ruínas da história e de recriações tardias

*The Sabanê and the Northern
Nambikwara peoples: ethnohistories
concerning the ruins of history and late
recreations*

Edwin Reesink*

Resumo: O povo muitas vezes chamado de *Nambikwara* na realidade se compõe de segmentos que não se consideram parte de uma unidade mais abrangente com esse etnônimo. Esse artigo trata principalmente da história de um desses povos, os Sabanê, e também toca resumidamente em trajetórias históricas de alguns dos povos que compõem o ramo linguístico dos Nambikwara do Norte. Os Sabanê e vários desses povos do Norte (Lakondê, Tawaindê, Latundê, Tarundê) são bastante desconhecidos na literatura e foram duramente atingidos pelas eventos históricos dos últimos cem anos. Esboça-se aqui uma história social, cultural, linguística e política dos Sabanê e, resumidamente, seus vizinhos. Discuta-se, em particular, de como o tempo de Rondon, a situação por volta da expedição de Lévi-Strauss, a época da dispersão e do trabalho forçado, e a realocação em Aroeira produziram as 'ruínas da história'. Somente nos últimos dez anos, há iniciativas de recuperar a perda de território próprio e de criar condições sociais para revitalização linguística e para a recriação de práticas socioculturais distintas.

Palavras-chave: Nambikwara do Norte; Sabanê; história indígena; revitalização linguística; recriação sociocultural.

Abstract: The ethnonym *Nambikwara* many times has been used to include a number of segments that do not consider themselves to be part of this "people". This article discusses in particular the social, cultural, linguistic and political history of the very little known people of the Sabanê, while also referring to some of their little known neighbours of the Northern Nambikwara set (Lakondê, Tawaindê, Latundê, Tarundê). Historical marks discussed include the situation at the time of the passages of Rondon and of the Lévi-Strauss expedition, the time of dispersal and forced labour and the relocations in Aroeira. These events produced the 'ruins of history'. Only in last

* Antropólogo, Departamento de Antropologia e Museologia – PPGA – Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: reesink@fnac.net

ten years these peoples have been able to develop initiatives to return to their lost territories and create the social conditions for linguistic revitalization and the recreation of sociocultural practices.

Key words: Northern Nambikwara; Sabanê; indigenous history; linguistic revitalization; sociocultural recreation.

1 HISTÓRIA E SOCIEDADE DOS SABANÊ E DOS POVOS DO NAMBIKWARA DO NORTE

Se os chamados *Nambikwara* atingiram uma fama em diversos momentos históricos, ocuparam, inicialmente, um lugar importante na justificativa de Rondon para fundar o Serviço de Proteção aos Índios. Desde então, no entanto, o etnônimo “*Nambikwara*”, dado por Rondon, abarca um conjunto de parcialidades que não se reconhecem como sendo componentes desse etnônimo. Desse modo, para o olhar nacional externo, normalmente estão como que submergidos e tratados, erroneamente, como partes de um só povo – ou “*grupos Nambikwara*”. Tal é o caso dos *Sabanê*, cujo nome é bem pouco conhecido, apesar de Lévi-Strauss (1948a, 1948b) ter sido o primeiro antropólogo a escrever um pouco mais substancialmente sobre eles em *Tristes Tropiques*. Os *Sabanê* se destacam no conjunto da *etnia* usualmente conhecido por *Nambikwara* por sua maior diferença linguística e, ao que tudo indica, também por sua diferenciação sociocultural. Ou seja, posicionado fora dos grandes ramos dos *Nambikwara* do Norte e do Sul, o povo *Sabanê* é aquele povo com uma língua ininteligível para com as outras línguas e com certos traços socioculturais particulares que o põem um tanto à margem das grandes linhas socioculturais normalmente pensadas como características dos *Nambikwara*¹. Os estudos linguísticos recentes mostram que a língua certamente é parte da família *Nambikwara*, mas contém algumas propriedades que a destacam bastante do resto. Por exemplo, o número de palavras do léxico de cognatos com as outras línguas é em torno de 50% (ANTUNES DE ARAUJO, 2004, p. 213-4). A língua *Sabanê* ainda se destaca como sendo uma única língua – pelo menos hoje –, enquanto o Norte e o Sul se dividem em várias línguas e dialetos. Semelhantemente, também ao contrário dos outros ramos da família

¹ Deixo em itálico aqui em parte para apontar o caráter artificial da noção de que os *Nambikwara* se constituem como um só povo. O conjunto *Nambikwara* é, na realidade, uma noção derivado de uma antiga tendência de chamar todos os segmentos e povos de *Nambikwara*, ou “*grupo Nambikwara*”, em contraste com a realidade definido pelos próprios segmentos antigos e pelos atuais povos (REESINK, 2007a). Esse conjunto se divide em *Nambikwara* do Sul, do Norte e *Sabanê*, classificação baseado em diferenças linguísticas. Os do Sul se dividem em um sub-conjunto do Campo (ou do Cerrado) da Chapada dos Parecis e os do Vale do Guaporé.

Nambikwara em que as unidades se compõem de segmentos diferenciados, pelo menos hoje só existe um povo etnicamente identificado como Sabanê.

Não sabemos muito sobre os Sabanê ‘tradicionais’. Não conhecemos realmente a situação linguística, política e sociocultural no início do século XX imediatamente anterior aos primeiros contatos documentados com os brasileiros. Ao término das calamidades históricas sobrevindas às comunidades ‘originais’ dos *Nambikwara*, os povos existentes se reconstituíram através da fusão de diferentes segmentos (geralmente vizinhos de um conjunto regional em que as unidades locais reconheciam previamente uma maior proximidade sociolinguística entre si). Estes são os atuais povos nominados na região com etnônimos diferentes localizados entre a parte extremo oeste do Mato Grosso do Vale do Guaporé e da Chapada dos Parecis, e a parte do extremo leste de Rondônia, de Vilhena para o norte. Dentro dessas unidades nominadas, figuram, como uma parte dos *Nambikwara* do Campo da Chapada, os chamados de “*Nambikwara*”. Outros povos da Chapada (subconjunto do conjunto Sul, p.ex. Manduka), portanto, mesmo reconhecendo as similitudes existentes, não se autoincluem, nem se reconhecem nesse nome. Verifica-se sempre que os outros do conjunto Norte, entre outros Mamaindê, Sabanê, Lakondê etc., firmemente negam, portanto, ser *Nambikwara*. Até vai meu conhecimento, esse nível de classificação representa o nível identificatório mais forte e, mais apropriadamente, étnico. Antecipando-se ao fim temporário da história, detecta-se, inspiradas pelas condições políticas atuais depois da recuperação demográfica, geralmente uma vontade mais recente das unidades locais submergidas. Ou seja, grupos locais presentes nas unidades mais amplas atuais – em função da fusão forçada nesses povos –, desejam reemergir como a identificação mais significativa e de presença político-social principal. Tendência, diga-se, que, dentro dos limites do meu conhecimento, se apresenta cada vez mais forte nas unidades nominadas atualmente existentes.

A tradição oral diz que os Sabanê viviam no norte: provavelmente ao norte da região ocupada pelo conjunto dos povos componentes do *Nambikwara* do Norte, quando houve a construção da linha telegráfica nos últimos anos da primeira década do século XX. Antes dessa empreitada, Cândido Rondon aprendeu seu ‘*métier*’ de construtor sob a liderança de um militar superior quando da construção de uma outra linha telegráfica, uma que passava por terras Bororo. Ou seja, curiosamente, semelhante a Lévi-Strauss, o caminho de Rondon passou antes pelos Bororo, um povo com uma cultura material extremamente elaborada e, nesse sentido, quase diametralmente o oposto da aparente pobreza material dos *Nambikwara*. Estes últimos, em particular os habitantes da Chapada dos Parecis e das florestas adjacentes intercaladas por

campos de cerrado, eram considerados como os índios mais primitivos e mais atrasados na “evolução humana” na época. Rondon, por outro lado, procurava destacar positivamente e elogiou a disposição física dos Nambikwara e constatou, com claro alívio, – ao procurar no lixo das aldeias – que não eram “canibais”. Ou seja, ficou aliviado de que o nível não era tão baixo como sua reputação regional de ferocidade previa (cf. REESINK, 2010).

Rondon (1916) vislumbrava um futuro em que as riquezas (ouro, agricultura, gado) do “país Nambikwara” serviriam à “nação brasileira”. Os Nambikwara, assim integrados, só precisariam de uma terra bem pequena para sobreviver. Uma integração física, ou mestiçagem racial, como era o pensamento da época, junto com a fusão sociocultural, levaria a uma elevação do grupo indígena à *civilização*, pensado especialmente através da educação formal. Diga-se que, numa analogia interessante e o que, talvez, não seja uma mera coincidência, Rondon era mestiço e descendente de índios e bandeirantes (caçadores de índios e riquezas minerais de São Paulo), e que ele ascendeu pela educação. Ou seja, essa perspectiva de futuro dos *Nambikwara* se parecia muito com o passado de sua própria trajetória biográfica (REESINK, 2010). Tudo se passa como se a trajetória pregressa pessoal do Rondon fosse um paradigma para a imaginada trajetória futura e coletiva dos *Nambikwara*.

A viagem antropológica e filosófica de Lévi-Strauss (1984 [1955]) entre os *Nambikwara* foi o primeiro momento em que se firmaram certas imagens sobre esse povo dentro e fora da antropologia. Essas imagens incluem nomadismo, sazonalidade econômica, pobreza de subsistência na época da seca, horticultura incipiente, poligamia de chefes, homossexualidade entre jovens primos cruzados, e uma estrutura social elementar que evoca e homogeneidade sociocultural. Etnógrafos posteriores, em particular David Price (entre outros: 1972, 1978, 1983, 1987, 1989, 1991) para os *Kitãunlhu* (*Nambikwara do campo* ou do cerrado mas não sendo *Nambikwara* no sentido regional), Paul Aspelin (1975, 1976, 1978, 1979a, 1979b) para os Mamaindê (*Nambikwara do Norte*), e Marcelo Fiorini (1997, 2000) para os *Wasusu* (*Nambikwara do Vale do Guaporé*), corrigiram estes dados etnográficos: Price questionou a definição do grupo local como bandos sem muita continuidade, da chefia como estatutária, da poligamia como sua prerrogativa, e das relações jocosas entre cunhados como homossexualidade; Aspelin redefiniu a horticultura e o suposto nomadismo; Fiorini demonstrou a complexidade social da nominação e a influência dos mitos e da cosmologia. Todos ressaltam, convém lembrar, o caráter pioneiro da pesquisa de Lévi-Strauss e sua qualidade, dentro dos limites por ele encontrados. Lévi-Strauss (1976; 1978) comentou os achados de Aspelin e Price (REESINK, 2007b).

As pesquisas posteriores, em condições muito melhores, mostram como um povo aos nossos olhos “muito pobre” e com uma cultura ao nosso pri-

meiro olhar “das mais simples” pode se orgulhar de sobreviver bem no seu ambiente com o conhecimento que detém (Price para os da Chapada). E mais, ostentar uma complexidade sociocultural que possa surpreender porque não é imediatamente visível, ou até mesmo publicamente audível: veja-se Fiorini sobre os Wasusu do Vale; ou, mais recentemente, Joana Miller (2007) sobre o xamanismo Mamaindê, e que é a primeira pesquisa que se afilia explicitamente ao perspectivismo da atualidade. Dessa maneira, com Aspelin e Miller, os Mamaindê representam, de longe, o povo do Norte mais bem conhecido. O estudo menos ambicioso de Figueroa (1989), uma dissertação ainda na década dos anos oitenta do século passado, elucidou alguns aspectos sobre os Negarotê, o povo mais meridional do conjunto das línguas do Norte. Por fim, a historiadora Ana Maria Costa (2000, 2009) contribuiu para com pesquisas etnohistóricas e etnográficas sobre os atuais Nambikwara, aqueles que nessa região realmente detém a exclusividade de fato do etnônimo. Desse modo, os mais bem conhecidos no Sul são os Wasusu do Vale e os Nambikwara do Campo (REESINK, 2010, Part III) esboçou o caso Sararé).

Não obstante os avanços significativos na etnografia, no mundo, e até na antropologia em geral, a mais conhecida descrição dos *Nambikwara* naturalmente tem sido, e permanece sendo, a de *Tristes Tropiques*. Partindo do pressuposto da homogeneidade sociocultural que as condições de sua pesquisa lhe fizeram perceber, Lévi-Strauss combina dados dos *Nambikwara* setentrionais e meridionais, ressaltando apenas algumas características específicas a esses dois grupos. Ao apresentar o povo e descrever suas condições ecológicas, fica evidente que o autor se refere à Chapada dos Parecis e ao território dos *Nambikwara* do Campo na região imensa Nambikwara. Dois dos lugares mencionados, Utiariti e Campos Novos, se situam nessa região, somente a então estação Vilhena é parte do Norte. Dentre os lugares principais onde se encontrava a maior parte dos grupos locais do Norte visitados por Lévi-Strauss, somente Três Buritis e Barão de Melgaço são mencionados como pontos de passagem no capítulo sobre os Tupi-Kawahib, sendo que, nesse, texto José Bonifácio, que concentrava a maior população dos Nambikwara do Norte na época, nem é mencionado. Por outro lado, Lévi-Strauss encontrou representantes dos povos *Nambikwara* do Norte no posto telegráfico de Campos Novos (na Chapada), pois o autor descreve o encontro tenso entre estes e outro povo *Nambikwara*, da parte meridional. E o encontro talvez mais famoso ocorreu entre Sabanê e um grupo do Norte, em Vilhena.

Como Rondon não descreveu nada mais detalhadamente especificamente sobre os Sabanê, Lévi-Strauss é o primeiro etnógrafo desse povo. Em Vilhena, Lévi-Strauss encontrou também o grupo que ele chama Tarundê, e o líder desse grupo se tornou um dos chefes que o autor melhor conheceu.

Assim sendo, se há uma clara inflexão do trabalho de Lévi-Strauss para definir as características dos Nambikwara como aquelas que se associam aos povos do cerrado e do sul, vemos que, em contrapartida, até em seu texto não acadêmico ele cita várias vezes termos indígenas que claramente pertencem às línguas *Nambikwara* do norte. Então, em termos da caracterização do ambiente e da adaptação ecológica, há uma nítida tendência dos cerrados da Chapada dos Parecis serem apresentados como o modelo para todos os *Nambikwara*. O leitor tende a ficar com impressão de que esse bioma predomina e que se trata em especial da cultura dos povos do Campo. Essa tendência simplifica as peculiaridades da cultura de grupos locais pertencentes aos Nambikwara do Norte e, principalmente, a dos Sabanê.

Em *Tristes Tropiques*, a primeira menção aos Sabanê aparece como um exemplo do declínio populacional geral. Tudo indicava que antes “*les bandes atteignaient plusieurs centaines de membres*” mas que todos sofreram imensamente. No caso Sabanê:

[...] il y a trente ans, la fraction connue du groupe Sabané comprenait plus de mille individus; quand le groupe visita la station télégraphique de Campos Novos en 1928, on recensa cent vingt-sept hommes, plus les femmes et les enfants. En novembre 1929 cependant, une épidémie de grippe se déclara alors que le groupe campait au lieu dit Espirro. La maladie évolua vers une forme d’oedème pulmonaire, et trois cents indigènes moururent en quarante-huit heures. Tout le groupe se débâta, laissant en arrière les malades et les mourants. Des mille Sabané jadis connus, dix-neuf hommes subsistaient seuls en 1938 avec leur femmes et leurs enfants. (LÉVI-STRAUSS 1984, p. 346).

Lévi-Strauss acrescenta que as guerras existentes entre grupos locais inimigos ajudaria também a explicar essa depopulação. Mesmo assim, o autor acredita que Rondon exagerou ao estimar que todos os *Nambikwara* teriam tido uma população de 20.000 pessoas em 1915. Porém há razões para desconfiar que as populações antes das epidemias consistiam de números maiores do que a situação da Chapada permitia antever durante sua pesquisa. Se o grupo Sabanê teria tido mais de mil pessoas antes dessa época, é provável que muitos outros grupos também tiveram um contingente muito maior. O Norte teria sido surpreendentemente populoso assim como o Vale do Guaporé (outra área bem mais dotada ecologicamente). Há dados que mostram uma mortalidade de 92-96% de grupos locais numa epidemia por volta de 1944 (veja REESINK, 2010). Ou seja, Lévi-Strauss encontrou ‘les ravages de l’histoire’ e se impressionou pela desolação pós-epidemia agravada pela aparente pobreza ecológica do cerrado em cima da Chapada.

Luiz de Castro Faria, o acompanhante brasileiro de Lévi-Strauss em sua expedição – que se tornou um antropólogo conhecido e reputado no Brasil

posteriormente –, só publicou seu próprio relato da viagem e suas fotos muito tempo depois. Seus dados sobre os Sabanê concordam em boa parte com os dados citados por Lévi-Strauss, mas alguns divergem de modo curioso. A mais interessante discrepância é a que indica que a população Sabanê teria ainda mais de mil pessoas em 1929, e não trinta anos antes². Isso é relevante porque, nessa época, certamente esses índios já teriam sofrido os efeitos de doenças com a chegada da expedição de Rondon. Ao que tudo indica, os Sabanê teriam sido ao menos um dos povos mais numerosos da região na época da penetração de Rondon (por volta de 1910). Lévi-Strauss (1984, p. 346) acrescenta também os *Tarundé*, pois afirma que estes teriam sido outrora um dos mais importantes grupos, apesar de ter apenas doze homens em 1936 e somente quatro em 1939 (sem contar mulheres e crianças). Aliás, Castro Faria não menciona o nome Tarundê no seu diário. Ele descreve a junção de *alguns Sabanê*, *os últimos tagnânis* e *alguns Mamaindê* como sendo *um pequeno grupo heterogêneo, sobrevivente de grupos extintos ou refugio de outros* (FARIA, 2001, p.130). Desse modo, conclui-se que, para Castro, o grupo extinto se chamava *Tagnâni*, e que este não se incluía nos chamados Mamaindê (que, por suposto, seriam o *refugio*, já que esse povo possuía, na época, o maior contingente populacional destes três componentes). Isso resolve a questão porque não consta uma menção aos Tarundê antes: Castro seguia, provavelmente, o uso do pessoal da Linha, e esse nome surge desde o tempo de Rondon e Roquette-Pinto. No mapa desenhado por um índio Mamaindê para Castro (FARIA, 2001, p.130), com Vilhena como centro, ele não localiza nem os Tagnani, nem os Tarundê. Ele coloca os Mamaindê ao sul, mas não se reporta a nenhum grupo como localizado em Vilhena. Pelo desenho se obtém a impressão de que os povos localizados todos possuem territórios afastados de Vilhena. Por hipótese, Lévi-Strauss não seguiu a mesma tradição, mas teria anotado o nome dado

² Para ser exato, segue a citação relevante, informações que Castro Faria tomou em Vilhena: [...] *Sabaneses – em 1929 seriam mil e tantos. Em novembro do mesmo ano, uma epidemia de gripe atingia um grupo de 48 homens acompanhados de suas famílias, num total de trezentas pessoas que no Espirito esperavam a vinda do general. Desses só sete escaparam, mas suspeitou-se que tinham levado o mal para a maloca, produzindo mortandade maior. Em 1931 uma turma em visita a Campos Novos, juntamente com os manducos [Manduka], foi novamente atingido pelo mal, perecendo entretanto apenas uma mulher. De volta à maloca transportavam a doença que iria causar novas vítimas. Os manducos, sabedores da situação, em que se achavam os sabaneses, atacaram a sua maloca matando grande número deles. Em 1932, pressionados pelos manducos, apareceram no posto de Vilhena: eram apenas 97. Residiram no posto durante três anos. Em 193,5 foram a José Bonifácio, a chamada do telegrafista, para trabalharem numa roça e ali contraíram mais uma vez a gripe, que causou mais vítimas. Hoje restam apenas 21 homens e 20 mulheres* (FARIA, 2001, p. 33). Vale lembrar que na literatura é sobejamente documentado que tal percurso de sofrimento, escala de mortandade e diminuição populacional imensa seja perfeitamente plausível. Ao contrário que parece, de *mais de mil* para 41 é factível e não o exagero que possa parecer para quem não conhece o choque epidemiológico trazido pelos estrangeiros.

por algum índio por ele mesmo consultado. Devemos lembrar que há um emaranhado de denominações possíveis porque diferentes povos e parcialidades *Nambikwara* nomearam os outros segmentos muitas vezes de modos próprios, diferentes dos outros segmentos. Mais uma razão para a complexidade dos denominações no interior do conjunto *Nambikwara* (REESINK, 2010).

Lévi-Strauss e Castro Faria encontraram, portanto, os Sabanê e os prováveis Tarundê/Tagnãni em Vilhena. Ao contrário da situação encontrada anteriormente, com um grupo local setentrional na terra do sul (Chapada dos Parecis), esses dois grupos se entendiam bem, apesar de não falarem a língua do outro. Ao que parece, só uma ou duas pessoas de cada lado se comunicavam mutuamente. Duas coisas se ressaltam aqui. Primeiro, uma noção de homogeneidade cultural: *A part de la langue rien ne les distinguait : les indigènes avaient même apparence et même culture* (LÉVI-STRAUSS, 1984, p. 360). Assim como em Campos Novos (Chapada), com o encontro de um grupo setentrional com um grupo local meridional (embora não fique claro se o outro é do Sul, é de se supor que seja). Vilhena, no entanto, se localiza em terras Mamaindê, e ambos os grupos parecem estar em viagem mais ou menos longe dos seus territórios originais. Como Lévi-Strauss não tinha uma noção da língua Sabanê e, desse modo, não podia se comunicar com eles, ele conclui prudentemente: *Il ne m'appertient donc pas de présenter son point de vue* (LÉVI-STRAUSS, 1984, p. 362). Pelas circunstâncias é forçoso concluir que as informações sobre os Sabanê e outros grupos do Norte serão condicionais às suas situações históricas e sujeitas à revisão.

Outras informações sobre os Sabanê constam no Handbook of South American Indians, no qual Lévi-Strauss propõe um novo subgrupo linguístico, o Nambikwara do Norte. Ele situa este grupo, corretamente, na região setentrional dos Nambikwara já na bacia do Aripuanã, em Mato Grosso. Lévi-Strauss não dá um nome para esse grupo e fornece apenas duas informações específicas, uma sobre cestos e outra sobre os nomes das cores (LÉVI-STRAUSS, 1948a, p. 361-370). Esse aspecto é mais elaborado na *tèse supplémentaire* de Lévi-Strauss de 1948 (1948b). Aqui se encontra a referência clara ao fato de que o grupo em Vilhena era somente uma fração dos Sabanê e que, naquele momento, os outros grupos da mesma língua se tinham tornado, de antigos aliados, inimigos (relações de *antagonismos*; LÉVI-STRAUSS 1948b, p. 50, p. 103; algo também não mencionado em *Tristes Tropiques*). Nessa passagem, o autor até duvida que a língua seja da família Nambikwara: [...] *le dialecte c [Sabanê] ne paraît pas relever de la même famille que les autres* (LÉVI-STRAUSS 1948b, p. 53). Em função dessa dificuldade linguística, o pesquisador não conseguiu a genealogia do grupo em Vilhena nem os inclui

em boa parte de suas análises. Ele fornece, porém, uma lista de termos de parentesco e discute suas implicações em comparação com o parentesco dos grupos do sul e do norte. Hoje, com a língua Sabanê em vias de extinção, fica difícil analisar essa terminologia de parentesco colhida por Lévi-Strauss. Mesmo seu Manezinho Sabanê, que nasceu e viveu em uma aldeia livre nos anos 50, não se sente seguro sobre ela. Mas uma comparação inicial feita por nós, com a lista publicada por Lévi-Strauss, revela semelhanças suficientes que, sem dúvida, indicam que se trata de uma mesma terminologia (ANTUNES DE ARAUJO, 2004, p. 14-5). Mesmo assim, é difícil afirmar, como Lévi-Strauss, que o sistema de parentesco Sabanê difere significativamente do parentesco dravidiano (no qual os primos cruzados são parceiros para casamento). Seu Manezinho negou a existência permitida de casamentos oblíquos, do tio com sobrinha, e é possível que a presença de casamentos irregulares no tempo de Lévi-Strauss se derivem das enormes perdas de população pelas epidemias. Lévi-Strauss, aliás, percebeu perfeitamente que os nomes de *Sabanê* e *Iaiá* (citado por Rondon) são termos para, respectivamente, *sibling* mais velho e mais novo em Sabanê, e não etnônimos.

Em *Tristes Tropiques*, há um pequeno enigma. Os dois grupos em Vilhena utilizavam-se de terminologias de parentesco que os fizessem como parceiros em um sistema dravidiano: cunhados e cunhadas equivalentes a primos cruzados, como se cada lado fosse uma parte de um sistema potencial total. Se continuassem assim, segundo o autor, os grupos locais iriam certamente se fundir. Lévi-Strauss (1984, p. 364) diz: “[...] *je ne sus jamais le fin de l’histoire*. Não podemos ter certeza sobre esses dois grupos em particular, mas podemos levantar uma hipótese interessante e minimamente fundamentada. Nos anos 40 e 50, todos os Sabanê e Sowaintê – termo Sabanê para Nambikwara do Norte como registrou Lévi-Strauss (1948b, p. 53) – sofreram tantas perdas que realmente pelo menos alguns dos últimos índios da região se incorporaram aos *Kulimansi*, o etnônimo dos Sabanê em sua própria língua³. Nesse sentido, se não podemos dizer que realmente o projeto de fusão se realizou, é certo, porém, que os Sowaintê não existem mais como entidade étnica separada, e que alguns destes se assimilaram aos Sabanê⁴. Este é um processo comum em

³ Apesar dos nossos esforços, não conseguimos esclarecer se este foi o nome de uma grande aldeia antiga, talvez uma aldeia única em tempos míticos, ou se é um etnônimo com sentido de “povo”. Se o último caso se confirmar haveria aí uma grande diferença com o resto do conjunto Nambikwara porque “pessoa” em Sabanê é outra palavra e o termo para “minha gente”/“meus parentes” também.

⁴ Acrescenta-se que o autor não propõe ver aqui uma teoria de origem de organização dual. “*Il n’y a pas une intention de fonder une théorie de organisation dualiste sur ces observations limitées et anecdotique même que une certain mesure lê situation la préfigurait et le résultat final pourrait l’être* (LÉVI-STRAUSS, 1948b, p. 79). Lévi-Strauss ressalta o caráter político da classificação.

que um povo mais populoso integra indivíduos de povos ou grupos locais que não mais conseguiram sustentar uma vida social autônoma – num *grupo heterogêneo*, nas palavras de Castro.

Por outro lado, para o Lévi-Strauss (1948b, p. 53) da publicação acadêmica, Sowaintê é o nome Sabanê para o grupo dialetal dos Lakondê (seu grupo *b2*). Para ele os Tarundê fazem parte do grupo *b1*, dado com tendo os nomes “*tarúnde, maimãde*” (LÉVI-STRAUSS, 1948b, p. 50). Estes seriam sobreviventes de dois grupos distintos que habitavam o lado ocidental do alto rio Roosevelt. Ora, na época, os Tarundê vagavam na região de Vilhena e receberam uma visita dos *Kabixi* que vieram do sul e, nessa época, nesse local muito provavelmente, isso quer dizer que sejam os Mamaindê (do rio Cabixí). Nessa visita, o autor trata os dois grupos como um só grupo do dialeto *b1*. É muito provável que o autor tenha acertado nessa identificação⁵. Os Tarundê seriam então um grupo distinto do Roosevelt, no Norte, mas aparentado, em termos regionais, aos Mamaindê (de fato, como visto, Castro os distinguía). No mapa do autor, a área *b2* se estende do vale do Guaporé, área dos atuais Mamaindê, para o norte, acima de Vilhena para o rio Roosevelt. Dado que se trata de duas bacias hídricas diferentes e que os rios são eixos de povos e conjuntos regionais (Price), é de supor que os do Sul sejam os Mamaindê, e os do norte, os Tarundê. Próximos, mas com diferenças, talvez possam ser considerados como um conjunto regional ou, talvez, como dois subconjuntos bem próximos, um em cada bacia. Desses Tarundê, se, como suponho, não são os Sowaintê integrados nos Sabanê, não temos mais notícia. Porém os índios em Vilhena e Aroeira comentam que a área de Vilhena pertencia a um grupo Mamaindê; enquanto se sabe, os atuais Mamaindê se compõem de grupos locais do Vale do Guaporé, ao oeste do rio Cabixi (ou seja, ao sul de Vilhena). Dos Mamaindê do norte, talvez os Tarundê-Mamaindê, resta somente uma pessoa. Ele vive em Aroeira e não se relaciona com os outros Mamaindê (situação em 2002-4). O que outros índios comentam é que a razão disto é que os do sul mataram os do norte. Ou seja, existe a hipótese que os Tarundê sejam o que hoje chamar-se-ia Mamaindê (do norte) e dos quais somente há um ou dois representantes (há uma notícia um tanto vaga de que também há

Acrescento que normalmente dentro do grupo local e seus vizinhos todas as pessoas devem ser passíveis de serem chamados por termos de parentesco. *L'affinité potentielle* ressalta a aliança e os casamentos potenciais (especialmente necessárias se a demografia após epidemias não permite casamento com primos cruzados).

⁵ A especialista em línguas do Norte, Stella Telles (2006, comunicação pessoal), esclarece que o grupo dialetal Mamaindê se distingue em particular em certos fenômenos sintáticos do grupo dialetal Lakondê. Desse modo, se os Cabixí e os Tarundê se misturaram nessa ocasião e conversaram facilmente, é muito provável que são dialetos do mesmo grupo dialetal. E, por isso, podem ser nomeados por outros conjuntos regionais com o mesmo nome, Mamaindê.

uma mulher que na realidade pertenceria a esse povo). Preencher-se-ia, dessa maneira, o vazio deixado no mapa do Mamaindê, o consultor de Castro Faria. Vale observar que das 68 citações de frases e discursos em *La vie familiale*, somente dois não são Tarundê: a influência do Norte é, portanto, maior do que a descrição ecológica faz pressupor. Desse modo, o líder Tarundê forneceu muitas informações mas, ao que tudo indica, o seu grupo local nem seu subconjunto, muito próximo dos Mamaindê, não sobreviveu até hoje e não se fundiu com um grupo local Sabanê⁶.

Voltando ainda à especificidade Sabanê, se, por um lado, essas práticas de parentesco e casamento entre os Sabanê parecem bem próximas aos Nambikwara do Norte, em outros termos havia diferenças significativas. Uma abordagem preliminar revelou várias práticas divergentes do conjunto *Nambikwara*: aldeias sedentárias com número de pessoas bem acima do padrão que se supõe para *Nambikwara*; casas no mínimo parcialmente fortificadas; aldeias na floresta, e não no campo; conhecimento da técnica de tecer redes (pai do seu Manezinho) enquanto que a categoria de solteiros dormia em rede (embora outros também dormissem no chão, como os casados); uma casa dos homens em que dormiam os solteiros. Mesmo que sem um conhecimento de maior profundidade, as diferenças saltam aos olhos. De fato, somente pelos estudos mais recentes ficou realmente claro que a língua pertence mesmo à família. E, em analogia com a distância linguística, pela distância temporal envolvida e pela sua localização original na floresta, o mais setentrional de todos os grupos *Nambikwara* parece ter comportado diferenças socioculturais significativas.

2 O FIM DA AUTONOMIA, DISPERSÃO E O EXÍLIO

Depois da passagem da expedição de Lévi-Strauss, a autonomia dos índios da região tomou novo vigor, mas a Segunda Guerra Mundial trouxe novas interferências. A demanda pela seringa impulsionou uma nova invasão das terras *Nambikwara*. O SPI resolveu fundar um Posto para a produção de seringa, do qual um funcionário, Afonso França, foi o encarregado até 1968. França atraiu o máximo possível de povos e frações de povos para o seu Posto. Entre estes havia tanto índios Sowaintê (*Nambikwara* do norte) como Sabanê e Tawaindê e provavelmente outros. Os Mamaindê ajudaram França nessa

⁶ Vale observar que essa hipótese revisa a suposição exposta no parecer de que os Tarundê simplesmente seriam os mesmos Sowaintê que se fundiram com os Sabanê. O parecer representa um passo intermediário num projeto de maior envergadura.

empreitada, mas, sabiamente, se mantiveram na sua área ao sul (por outro lado, perto o bastante para visitas regulares). França acabou impondo um regime de trabalho forçado aos índios em que até as crianças deveriam trabalhar na agricultura. O excedente dessa produção – fala-se em boas safras – servia para dar comida aos seringueiros nacionais que trabalhavam na coleta da seringa. Esse sistema de exploração tornou-se um verdadeiro campo de trabalho forçado fundado e fundamentado, em última instância, na violência. Em uma oportunidade na ausência de França do Posto, os líderes Sabanê decidiram se unir às aldeias da região que ainda estavam fora da influência do Posto. No seu retorno, França organizou uma expedição punitiva com os seringueiros, alcançou os fugitivos e matou dois dos grandes líderes Sabanê⁷. Uma parte dos refugiados escapou, mas o resto foi levado de volta. Esse regime de força só se dissolveu com a saída de França da região e o abandono do seu Posto.

Nas décadas de 1940 e 1950, existiam outras aldeias livres na região dos Nambikwara do Norte: Sabanê, Tawaindê e Lakondê são mencionados. Elas nem sempre se aliavam entre si, mas acabaram sendo forçadas a fazê-lo por causa das ameaças dos povos Tupi Mondé ao norte da região. A população Nambikwara sofreu fortes perdas no assédio desses povos indígenas, tais como os Cinta Larga. Houve ainda outras epidemias. Por causa dos Cinta Larga, o Posto de José Bonifácio também foi abandonado. Assim, após 1960, toda a área tradicional dos Nambikwara do Norte acabou sendo evacuada. Algumas pessoas e famílias buscaram a sociedade regional (alguns destes se perderam, em termos étnicos), outros foram para Marco Rondon (perto da estrada entre Vilhena e Pimenta Bueno). O pessoal da linha telegráfica, entre eles alguns *Nambikwara* (como Lakondê, mas geralmente com casamentos etnicamente mistos), foi removido para a fronteira com o Acre, prejudicando a manutenção da cultura e língua com a perda da presença dos índios que estavam agregados aos funcionários⁸. Os Mamaindê foram atingidas por epidemias nos anos 20 com a construção de um porto no rio Cabixi pelo pessoal de Rondon; mas eles mantinham o seu território no Vale do Guaporé durante esse tempo todo, e para essa parte dos Mamaindê o verdadeiro impacto da

⁷ Os Sabanê fazem essa distinção entre líderes e grandes líderes. Todas as informações de tradição oral são de seu Manezinho e sua esposa dona Ivone. Seu Manezinho morava nas aldeias livres, mas o pai da mulher era um dos líderes Sowaintê que era para ser morto. Ele foi salvo por um compadre branco. Um documento anônimo de 1955 denunciou no mínimo três mortes e maus tratos (amarrar, bater, chicotar), mas nenhuma providência foi tomada. França, em seus relatórios e de um inspetor no meio da Segunda Guerra Mundial que Aspelin conseguiu consultar, ressalta o trabalho dos índios autônomos (Mamaindê) e a sua muito abundante produção agrícola, suficiente para se sustentar e sustentar outros (ASPELIN, 1979a, p. 35).

⁸ Ainda há outros parentes aí, possivelmente até algum falante de línguas indígenas, mas, pelas poucas notícias, no geral se caminha para a assimilação e a perda de línguas.

conquista veio com a estrada (BR 364), em especial nos anos 70.

Em 1974-1976, David Price foi contratado pelo governo brasileiro para liderar o chamado Projeto Nambiquara. O que era para ser um “Projeto de Desenvolvimento Comunitário” se tornou a primeira tentativa séria de diminuir as catástrofes que agora atingiam todos os grupos Nambikwara, época do “milagre brasileiro”, quando o conceito mágico de “desenvolvimento” determinava mais do que nunca a política oficial do governo militar, e os índios sofriam suas consequências nefastas. Os *Nambikwara* atingiram a sua terceira onda de fama na ocasião como “vítimas do progresso” na década entre 1970 e 1980. Price aceitou essa missão pela sua angústia sobre as diversas destruições e genocídios em curso. Ele escreveu uma carta a Lévi-Strauss, e este mandou uma carta pública em apoio aos direitos indígenas (toda essa experiência angustiante está relatada; PRICE, 1989).

A situação parecia tão desesperadora e o clima era tão fortemente anti-indígena que o próprio Price aceitou que os índios Nambikwara do Norte, que viviam em Rondônia, viessem todos morar em uma área indígena já existente, a área Pireneus de Souza, do lado da fronteira do Mato Grosso, que foi durante muito tempo a única área oficialmente indígena destinada aos *Nambikwara*. Price conseguiu atrair os índios das propriedades privadas e da área de Marco Rondon, um contingente dos Sabanê, alguns Lakondê e os Tawaindê (que haviam seguido França para um seringal da filha e do genro dele e cuja situação foi denunciado como muito ruim e próximo de escravidão em 1970 e 1971)⁹. Para Marco Rondon não há hoje clareza sobre o estatuto oficial dessa terra, mas alguns índios mais velhos dizem que a área teria sido reservada para os índios pela empresa que construiu a estrada (em 1959-1960; e que, portanto, para a decepção de alguns, não teriam sido reconhecidas posteriormente como terras indígenas).

Price e seus agentes indigenistas conseguiram estancar a depopulação e, a partir desse momento, houve uma lenta recuperação demográfica dos grupos indígenas *Nambikwara*. As ações de Price e os resultados obtidos por seus agentes foram fundamentais para a sobrevivência física de vários, ou até mesmo todos, povos *Nambikwara*¹⁰. No entanto, no caso dos grupos do Norte,

⁹ Essa propriedade chama-se “seringal do Faustino” (em “Cachoeirinha”, na estrada de Vilhena para Pimenta Bueno), genro de França que levou um grupo de índios do posto de Espirito para lá na sua saída do SPI. Os observadores internacionais dessa época que visitaram o local ficaram estarecidos (REESINK, 2010, Part II).

¹⁰ A ação dele se tornou impossível na FUNAI daquele tempo, mas ele continuou a se engajar na luta indigenista. Veja o livro dele “*Before the bulldozer*” (PRICE, 1989), que trata da intervenção do Banco Mundial nos anos 80 e que comoveu Lévi-Strauss justamente por ter conhecido os Nambikwara como um povo livre. Deve-se notar que a intervenção do Banco Mundial, por

fugir para um refúgio mais seguro levou à perda de grandes partes do antigo território no Norte ocupado pelos povos do conjunto linguístico Nambikwara do Norte. As exceções são os Mamaindê do rio Cabixi e os Negarotê ao sul destes (rio Piolho), ambos no Vale do Guaporé. A única exceção no Norte são os Latundê porque se mantiveram “isolados” em Rondônia até 1977. Isolados, um termo impróprio pelo fato que sofreram antes do “contato” e talvez tenham fugido do Norte após as consequências desastrosas sentidas pelos povos na região na época depois da passagem de Rondon.

Em suma, quando, sob a liderança de seu Manezinho, os Sabanê abriram uma nova aldeia em Aroeira, onde as terras eram um pouco melhores para a lavoura, e vieram de fato a ocupar uma área que pertenciam tradicionalmente aos Manduka (um povo *Nambikwara* falante de uma língua do sul). Juntaram-se aos Sabanê nessa aldeia gente de pelo menos dois outros povos do Norte (Tawaindê e Lakondê), cujos membros viviam espalhados pela região até que a população cresceu ao ponto de se tornar uma das maiores aldeias. Isso criou uma situação política potencialmente tensa e em que os Sabanê, por causa de ser uma minoria em terra de outros, vieram a ter um papel político de menor destaque. Com essas mudanças, a influência discriminatória da sociedade brasileira se fez sentir ainda mais forte. A aprendizagem das línguas nativas, apesar dos esforços dos mais velhos, se tornou ineficaz e o nível mínimo de competência linguística se tornou uma raridade entre os Sabanê. Hoje, outros povos do norte e os Tawaindê predominam fortemente entre estes, começam a sofrer o mesmo problema: muitas das pessoas que nasceram ou nascem hoje em Aroeira não falam fluentemente a língua indígena, e a maioria começa a ser unilíngue em português. Aparentemente o fator de *vergonha* perante os brasileiros pesou muito nessa mudança de língua. O fato de ter havido muitos casamentos interétnicos com os outros povos que vivem na aldeia também contribuiu para essa situação¹¹.

mais enviesada e tolerante que fora com a política indigenista nefasta em curso, foi a razão básica de que alguns povos Nambikwara conseguiram uma base territorial menos ruim do que previsto (embora absolutamente mal feita e expropriadora de terras e o que levou a algumas pequenas correções posteriores com pequenas terras indígenas adjacentes).

¹¹ Há uma etno-história e uma avaliação mais aprofundada (REESINK, 2010, Parte II). Uso aqui o conceito de etno-história incluindo tanto as idéias de uma história de um determinado povo, quanto as concepções e informações da sua história por parte de um determinado povo, utilizando-se todo tipo de fontes documentais e etnográficas (REESINK, 1999). Evidentemente, poder-se-ia discutir melhor a propriedade e precisão desse conceito, mas, para os fins desse artigo, basta essa concepção ampla. Há discussões recentes no Brasil sobre a história e definição do conceito, área que, no Brasil, sofreu tanto com a morte prematura de John Monteiro. Para exemplos dessa discussão, veja-se as obras de Oliveira (2003), Cavalcante (2011) e Mota (2014).

3 RECRIAÇÃO DE UM FUTURO

No ano 2000, uma das crises políticas em Aroeira terminou com a saída de seu Manezinho Sabanê para fora da área indígena. Ele e sua família foram morar em Vilhena e posteriormente se estabeleceram no rio Roosevelt. No outro lado do rio, jaz o Parque Indígena Aripuanã, habitado pelos Cinta Larga. Essa região mais meridional do Parque do Aripuanã não é frequentemente habitada e fazia de fato parte do território Sabanê antes deles serem expulsos da região. Seu Manezinho concebeu, então, o projeto de retornar a “sua terra” e de fundar uma aldeia Sabanê habitada inteiramente pelos Sabanê. Com determinação e um parecer antropológico e linguístico (*infra*) e um certo apoio por parte da FUNAI, em 2002, seu Manezinho conseguiu estabelecer a aldeia “Roosevelt”¹². Após ouvir promessas de muitos dos Sabanê em Aroeira, de ir morar na sua aldeia e até mesmo obter apoio para a mudança, boa parte desses índios desistiu. Apesar disso, a aldeia se firmou e mudou até de nome para “Sowaintê” (já que essa área é mais território tradicional desse povo do que dos Sabanê). Em 2003-4 essa aldeia já tinha umas 40 pessoas Sabanê e umas três pessoas Tawaindê (um das quais é um genro de seu Manezinho) e, no meio de 2007, chegou a quase 50 pessoas (com algumas mulheres grávidas). Em Aroeira moravam nessa mesma época (2003-4) em torno de 140 Sabanê, de um número de mais de 300 pessoas de quatro povos principais (há pessoas de outros povos e até ressurgência de povos¹³).

O retorno para uma aldeia independente em território próprio é uma condição necessária, mas não suficiente, para a continuidade de certos fenômenos socioculturais e linguísticos. Em 2004, somente três Sabanê mais velhos dominavam a sua língua desde criança. Mas eles não mantêm boas relações entre si, e somente Manezinho mora na nova aldeia. Duas outras pessoas também aprenderam Sabanê, uma é a esposa de Manezinho, descendente de Sowaintê, mas normalmente identificada como Sabanê embora sua identificação própria também esteja ressurgindo com mais presença. A outra pessoa é Dona Tereza Lakondê, que morou um tempo na aldeia Sowaintê, mas que voltou a morar em Vilhena ainda em 2007, e que aprendeu Sabanê no Posto José Bonifácio com as crianças com quem brincava. Essas últimas

¹² Todas as informações após 2000 derivam de Antunes de Araujo (2004) e de comunicação pessoal do mesmo linguista. Agradeço a sua gentileza e cooperação sobre os Sabanê, inclusive sua preocupação social em elaborar esse laudo.

¹³ Algumas, poucas, pessoas em 2000 estavam em vias de afirmar pertencer a um outro povo e reivindicavam sair da lista dos Sabanê. Como já mencionado, pessoas de outros povos submergidos em povos mais fortes podem considerar adequado o momento para voltar a reivindicar uma etnia própria e essa tendência é mais geral no conjunto *Nambikwara*.

três pessoas são as únicas que regularmente conversam entre si em Sabanê¹⁴. Menos do que dez outras pessoas têm algum domínio da língua, mas não se consideram falantes. Desse modo, a língua corrente na aldeia Sowaintê é o português e se fala o Sabanê em oportunidades mais delimitadas (especialmente entre os três falantes). Há um esforço por parte do casal mais velho e núcleo da aldeia em estimular o uso da língua nas interações com os falantes menos competentes. Também houve um tempo em que seu Manezinho deu aulas de história e língua Kulimansi na escola. Não obstante seu esforço, por razões desconhecidas desistiu de levar adiante depois de algum tempo. A tentativa de revitalização de práticas socioculturais se vê nas confinações rituais da menina, no advento da menarca, com uma grande festa ritual final ao sair do “quartinho” e que começou a ser realizada também na segunda parte da primeira década deste século.

Com a revalorização das línguas indígenas pela sociedade envolvente e a nova figura de monitor bilíngue, há uma certa renovação de interesse na língua Sabanê pelas gerações mais novas. O linguista Gabriel Antunes já tinha organizado um curso da língua para monitores a pedido da comunidade Sowaintê. No entanto esses esforços são insuficientes para manter a língua como língua viva no cotidiano do grupo. Seria preciso um número mínimo de falantes e uma disposição muito maior por parte dos mais jovens para revitalizar a língua ao ponto de apreendê-la além de um mero interesse por itens lexicais ou alguns conjuntos de frases. A despeito dos esforços futuros e a vontade dos falantes, ainda é evidente que a língua Sabanê está em vias de extinção, já que isso não será suficiente para criar um ambiente de falantes da língua cotidianamente, elevar o nível dos semi-falantes para falantes e criar falantes competentes entre as gerações mais novas. A vontade e o desejo precisam atingir altos níveis de profundidade para encetar um engajamento contínuo e uma vontade superar obstáculos consideráveis. A etnia Sabanê não está mais em perigo, e existem condições no momento para a manutenção e mesmo a revitalização cultural e linguística desse povo, que, por falta de mais apoio, está a ponto de perder parte importante de seu patrimônio histórico. Sem um empenho maior ainda do que o previsto, a língua Sabanê estará morta em breve, e mais uma fase do projeto nacional “cabralino” para

¹⁴ E, para se ter uma noção de como a trajetória da vida afeta a língua nativa, veja o exemplo do marido de Dona Tereza. Ele nasceu na aldeia, aprendeu Sabanê, mas como menino saiu do ambiente indígena e depois foi criado por brancos e sempre morou na sociedade regional. Na época do nosso campo (por volta de 2001-2), já velho, ele dizia que não falava mais a língua e, de fato, somente parece entender as conversas com um domínio ativo muito fraco. Assim pode haver outras pessoas que eram falantes nativas, mas que perderam a competência por força de perder contato com sua língua. Na casa deles normalmente se fala português.

“índios”, no caso, a assimilação dos Sabanê, terá sido concluída. Os esforços de reverter a perda de línguas indígenas e a favor de manutenção da diversidade linguística no Brasil – aí sim, finalmente, com o apoio e a chancela de política oficial “anti-cabralina” do MEC – só se iniciaram há menos de uma década.

Para a maioria desses povos e suas línguas será tarde demais. O que vale para os Sabanê vale em parte para os povos do norte. No entanto a situação de cada um varia bastante. Os Tawaindê estão numa situação étnica e linguística semelhante. Havia um certo desejo de copiar o sucesso da aldeia Sowaintê e retornar às terras tradicionais em Rondônia. No fim da década, tal desejo resultou na ação concreta de construir uma aldeia própria, mas dentro da Terra Indígena Aroeira (aldeia Iquê, próximo do rio deste nome ao norte de Aroeira). Mesmo assim, até onde se saiba, aqui também há um perigo muito grande da morte da língua: depois, por volta de 2010, já houve uma notícia de que o último falante Tawaindê, seu Federico, faleceu. Desse modo, restam somente semifalantes da língua, e qualquer projeto de revitalização encontrará dificuldades práticas imensas. Os Lakondê, por sua vez, terminaram tendo tão poucas pessoas que se casaram com outras etnias. No fim, existe somente uma pessoa realmente Lakondê: Dona Terezinha, que se considera, com certa justiça, a última Lakondê. Mesmo com uma vontade muito grande de registrar a sua língua e cultura, o seu povo está sendo extinto e assimilado nos outros povos da área Aroeira¹⁵. Ou seja, em um futuro previsível, esse povo deixará de existir por completo. Por fim, os Latundê, linguisticamente bem próximos dos Lakondê, sofreram tanto das criminosas negligências que a sua existência étnica encontra-se ameaçada apesar de ter uma geração jovem de umas dez pessoas. Essa nova geração é, pelo cálculo dravidiano, parente consanguíneo entre si e, portanto, não pode casar entre si. Como os Latundê são vistos como primitivos pelos seus vizinhos Aikaná e têm dificuldade em conseguir parceiros com o pessoal de Aroeira (pelo que parece pela distância da cidade e seus bens), esse povo enfrenta sérios problemas de garantir sua continuidade étnica no que diz respeito a sua reposição demográfica. Por circunstâncias históricas especiais, a geração mais nova fala um português próprio e somente aprende mesmo a língua na adolescência. Como isso não garante que todos vão aprender bem e a possibilidade de haver necessidade de casamentos interétnicos, a língua também encontra-se viva mas ameaçada (na década passada). As parcas notícias que chegaram sobre as últimas mudanças dão conta de que há um certo abandono da aldeia autônoma Latundê e que as

¹⁵ Veja Reesink (2006) sobre a angústia de ser a última do seu povo. Para as línguas Lakondê e Latundê veja Telles (2002). No mapa do Mamaindê desenhado para Castro, os Lakondê se localizam ao norte de Vilhena, já com a observação “*pouca gente*” (FARIA, 2001, p. 130).

condições sociais para a reprodução do povo e sua língua concomitantemente pioraram ao ponto de ser muito improvável que a língua se perpetue (Stella Telles, comunicação pessoal, 2014).

Por último, os povos que melhor passaram pelas ruínas da história foram os Mamaindê e Negarotê, que, mesmo com todas as suas perdas históricas, acabaram mantendo parte do seu território tradicional. Ambos são fusões de grupos locais diferenciados e separados antes da história trágica de depopulação. Mais recentemente, esses povos sofreram em particular com fazendeiros e madeireiros. Os últimos assediaram tanto certos índios Mamaindê que terminou por causar o assassinato de um líder que se opunha à extração ilegal de madeira (capitão Pedro, 1992). Nos anos 90 retomaram a prática do ritual da reclusão da moça e hoje praticam sua cultura e língua. Os índios falam sua língua no cotidiano embora boa parte seja, em alguma medida, bilíngue (MILLER, 2007). O fato dessa retomada inspira os outros povos como os Sabanê a seguir o exemplo, sendo que, de certa forma, se reconstitui o antigo circuito de participar no mesmo ritual entre os povos aliados. Povos que não dominam mais a sua língua (ou, como os Sabanê, só tem um falante que era xamã) pedem ajuda à xamãs que falam uma outra língua (como Mamaindê, por alguma contraprestação). Notamos que, revendo esses eventos, se justifica a conclusão ser bem mais fácil recriar o ritual do que criar condição de revitalizar a língua.

Para os vizinhos Negarotê valem mais ou menos as mesmas observações¹⁶. Antigamente não havia relações amistosas entre os dois povos mas, a Pax Brasileira mudou isto. Hoje, pelo que parece, cooperam em certos campos culturais (como xamanismo) para conseguir sua manutenção e uma continuidade socio-cultural. Ao mesmo tempo, mesmo disposto a manter língua e cultura, a geração mais nova parece se deixar influenciar pelas opiniões negativas da sociedade nacional, e há alguns indícios de que isso afeta a continuidade linguístico-cultural. Ou seja, apesar de um quadro mais favorável nos últimos anos e os esforços das gerações mais velhas não existe nenhuma garantia de que esses povos realmente conseguem manter uma continuidade linguístico-cultural forte.

¹⁶ No entanto, vale ilustrar as dificuldades de manutenção linguística com o caso contado por uma mãe Negarotê: segundo ela o seu filho ficou com tanto vergonha de que não queria mais falar a língua nativa e o pai teve de brigar muito para obrigar o filho a falar Negarotê (esse povo vive no Vale do Guaporé e é grupo mais meridional que fala uma língua do ramo Norte.

4 CONSIDERAÇÃO FINAL

Em suma, após umas histórias que se assemelham, mas, por várias contingências, tenham produzido resultados diferentes para os Sabanê e os povos do norte, todos passaram por imensas dificuldades como epidemias e assédio sobre os seus territórios e recursos. A história forjou de um número grande e desconhecido de conjuntos locais certo número de povos que se consideram diferenciados e com línguas e culturas diferentes (mesmo quando próximas e em boa parte desconhecida). Um certo, também desconhecido, número de aldeias e conjuntos sofreram extinção total ou fusão de poucos membros em outros grupos locais. Todos sofreram de alguma maneira de tentativas de genocídio, etnocídio e 'linguicídio'. Atualmente os diversos povos estão em situações que vão, de um lado, da extinção demográfica final e, de outro lado, à continuidade étnica e linguístico-cultural: nas condições atuais alguns podem continuar a se recriar étnica, linguística e culturalmente; outros serão etnias que persistem, mas que perdem características linguísticas e culturais; um outro corre sérios riscos na sua reprodução étnica; por fim, pelo menos um ou dois (contando os hipotéticos Mamaindê-Tarundê) estão fadados à extinção. Com maiores investimentos por parte da sociedade nacional que causou esses prejuízos todos, lucrando com tantas terras e recursos naturais expropriados praticamente sem custos destes povos, seria possível diminuir os danos. No entanto, mesmo que as condições legais e a política indigenista tenha tido alguns avanços importantes, as condições políticas ficam muito aquém do que é de desejar para o que seriam apoios legais, justos e necessários. E desse modo, tanto o Brasil como a humanidade perderam patrimônios únicos e correm o risco de perder mais manifestações insubstituíveis da criatividade humana.

REFERÊNCIAS

ANTUNES DE ARAUJO, Gabriel. *A Grammar of Sabanê, a Nambikwaran Language*. Utrecht: LOT. 2004.

ASPELIN, Paul. *External articulation and domestic production: the artifact trade of the Mamaindê of northwestern Mato Grosso, Brazil*. 1975. Tese (Doutorado em Filosofia) – Cornell University, Ithaca, Estados Unidos.

_____. Nambicuara economic dualism: Lévi-Strauss in the garden, once again. *Bijdragen tot de taal-, land- en volkenkunde*, Leiden, v. 132, n. 1, p. 1-32, 1976.

_____. Comments by Aspelin. *Bijdragen tot de Taal-, Land- en Volkenkunde*, Leiden, v. 134, n. 1, p. 158-161, 1978.

_____. The Ethnography of Nambicuara Agriculture. *Bijdragen tot de taal-, land- en volkenkunde*, Leiden, v. 135, n. 1, p. 18-58, 1979a.

_____. Food distribution and social bonding among the Mamaindê of Mato Grosso, Brazil. *Journal of Anthropological Research*, Albuquerque, v. 35, n. 3, p. 309-327, 1979b.

CAVALCANTE, Thiago L. Vieira. Etno-história e história indígena: questões sobre conceitos, métodos e relevância da pesquisa. *História*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 349-371, jan./jun. 2011.

COSTA, Ana Maria R. F. Moreira da. Senhores da Memória. História no universo dos Nambiquara do Cerrado 1942-1968. 2000. 189f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT.

_____. *Wanintesu*. Um construtor de munso Nambiquara. Recife: Ed. UFPE, 2009.

FARIA, Luiz de Castro. *Um outro olhar*. Diário da expedição à Serra do Norte. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2001.

FIGUEROA, Alba Lucy Giraldo. *Comunicação intercultural em saúde: subsídios para uma ação social em educação indígena*. 1998. 275f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

FIORINI, Marcelo. *Embodied names: construing Nambiquara personhood through naming practices*. 1997. Tese (Mestrado em Antropologia) - New York University, New York, NY.

_____. The Silencing of the Names: Identity and Alterity in an Amazonian Society. 2000. Tese (PhD Doutorado em Antropologia) - New York University, New York, NY.

LÉVI-STRAUSS, Claude. The Nambiquara. In: STEWARD, J. (Ed.). *Handbook of South American Indians*. Washington: U. S. Government Printing Office, 1948a. p. 361-370. (v. 3).

_____. La Vie familiale et sociale des Indiens Nambikwara. *Journal de la Société des Américanistes*, Paris, Tome XXXVII, p. 1-132, 1948b.

_____. Comments by Lévi-Strauss. *Bijdragen tot de Taal-, Land- en Volkenkunde*, Leiden, v. 132, n. 1, p. 31-32, 1976.

_____. Comments by Lévi-Strauss". *Bijdragen tot de Taal-, Land- en Volkenkunde*, Leiden, v. 134, n. 1, p. 156-158, 1978.

_____. *Tristes Tropiques*. Paris: Plon, 1984.

MILLER, Joana. As Coisas. Os enfeites ornamentais e a noção de pessoa entre os Mamaindê (Nambiquara). 2007. 371f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.

OLIVEIRA, Jorge Eremites. Sobre os conceitos e as relações entre história indígena e etnohistória. *Prosa Unidepjun*, Campo Grande, v. 3, n. 1, p. 39-48, 2003.

PRICE, P. David. *Nambiquara Society*. 1972. Tese (Doutorado em Antropologia) - University of Chicago, Chicago.

_____. Real toads in imaginary gardens: Aspelin vs. Lévi-Strauss on Nambiquara nomadism. *Bijdragen tot de Taal-, Land- en Volkenkunde*, Leiden, v. 134, n. 1, p. 159-166, 1978.

_____. Pareci, Cabixi, Nambiquara: a case study in the western classification of native peoples. *Journal de la Société des Américanistes*, Paris, Tome LXIX, p. 129-148, 1983.

_____. Nambiquara geopolitical organisation. *Man*, Londres, v. 22, n. 1, p. 1-24, 1987.

_____. *Before the Bulldozer*. The Nambiquara indians and the World Bank. Cabin John and Washington: Seven Locks press, 1989.

_____. Nambiquara nomadism: a final note. *Bijdragen tot de Taal-, Land- en Volkenkunde*, Leiden, v. 147, n. 1, p. 146-149, 1991.

REESINK, Edwin. *Allegories of Wildness*. Three Nambikwara ethnohistories of sociocultural and linguistic continuity and change. Amsterdam: Dutch University Press, 2010.

_____. O gavião e a arara: etnohistórias kiriri. In: ALMEIDA, Luiz Sávio; GALINDO, Marcos; SILVA, Edson (Org.). *Índios do Nordeste: temas e problemas*. Macéio: Edufal. 1999.

_____. Being the last. The memories of a Lakondê woman of her people and on becoming its sole real member. In: CONGRESSO EUROPEAN SOCIAL SCIENCE HISTORY CONFERENCE, 6., 2006, Amsterdam. *Anais...* Amsterdam, 2006. p. 1-20.

_____. Who are the Nambikwara? on names, partialities and peoples." In: WETZELS, W. L. (Org.). *Language endangerment and Endangered Languages*. Linguistic and anthropological studies with special emphasis on the languages and cultures of the Andean-Amazonian border area. Leiden: CNWS publications, 2007a.

_____. Lévi-Strauss e os Trópicos dos Nambikwara. *Revista Portuguesa da História do Livro*, ano XI, p. 155-178, 2007b.

RONDON, Candido Mariano da Silva. *Conferencias realizadas pelo Coronel Candido Mariano da Silva Rondon Chefe da Comissão*. Rio de Janeiro: Comissão de Linhas Telegraphicas Estrategicas de Matto Grosso ao Amazonas; Typ. Jornal do Commercio, 1916.

TELLES, Stella. *Fonologia e gramática Latundê/Lakondê*. 2002. Tese (Doutorado em Linguística) – Vrije Universiteit Amsterdam, VU, Holanda.

Recebido em 3 de maio de 2015

Aprovado para publicação em 11 de dezembro de 2015



documento

A ocupação dos Sabanê da área dos rios Roosevelt e Tenente Marques (parecer antropológico e linguístico)

The occupation of the area between the Roosevelt and Tenente Marques Rivers by the Sabanê (an anthropological and linguistic expert's report)

Edwin Reesink*

Resumo: O objetivo deste texto é fornecer subsídios antropológicos e linguísticos que resumem o estado do conhecimento nesses dois campos a respeito do território histórico de ocupação do povo Sabanê antes que foram removidos, por uma série de injunções de ordem involuntário, da região que consideram como sendo legitimamente “*a sua terra*”. Para tal, utilizamos as fontes históricas disponíveis, tanto documentos escritos como a tradição oral dos Sabanê, que, frisa-se, esclarecem a história da sua expulsão das aldeias originais na região compreendida entre os rios Roosevelt e Tenente Marques (e as áreas laterais nas margens desses rios), o subsequente deslocamento para a aldeia Aroeira, e mostra algo do modo de vida atual nessa Terra Indígena fora da região tradicional dos Sabanê. Os pontos mais importantes desse percurso constituem a construção da Linha Telegráfica por Rondon, a decadência da Linha, o avanço dos Cinta Larga e o reagrupamento organizado pela Funai na época da frente colonizadora da BR 364. Hoje os Sabanê moram em terra alheia, compartilham a aldeia com outros povos e expressam o desejo legítimo de retornar à sua terra de origem para construir uma aldeia etnicamente homogênea: um retorno à sua terra e uma morada de e para os Sabanê.

Palavras-chave: conjunto Nambikwara; Sabanê; história indígena; retorno a território.

Abstract: This paper was written in order to furnish linguistic and anthropological documentation about the historical territory of the Sabanê Indians. Because of a number of involuntary causes this people has been removed from their ancestral lands, the territory they consider to be “*their land*”. We use written documents, oral tradition and oral history to demonstrate their expulsion the region between the Roosevelt and Tenente Marques Rivers, their subsequent relocation at Aroeira, and some of the changes in their mode of life. Important historical events are the building of the Telegraph Line, its decadence, the pressure by the Cinta Larga and the penetration

* Antropólogo, Departamento de Antropologia e Museologia – PPGA – Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: reesink@fnac.net

of the BR364 road in the region. The Funai collected the remnants of the free Sabanê and relocated them on lands pertaining to a different people, in an ethnically mixed village. Hence the desire to return to their ancestral lands and to live in an ethnically more homogeneous Sabanê village.

Key words: Nambikwara ensemble; Sabanê; indigenous history; return to territory.

1 Apresentação (2014)

O parecer que segue foi escrito em 2002 no intuito de auxiliar o povo Sabanê, ou uma parte desse povo, a retornar a uma terra que ocupava cem anos atrás. O parecer segue aqui com pequenas correções, mas mantendo o original, mesmo que o leitor venha a ver que pesquisas posteriores mudaram nossa opinião sobre alguns eventos (em particular a identificação dos Tarundê de Lévi-Strauss; não tinha acesso ainda ao livro de Castro Faria; veja infra).

Nessa época, nós estávamos engajados em pesquisas linguísticas e antropológicas sobre esse povo tão pouco conhecido na literatura e no Brasil. Os Sabanê e os povos que falam línguas do ramo de Nambikwara do norte não se consideram Nambikwara, e cada um destes prefere, se fosse possível, de continuar como unidades separadas e localizadas nas terras que estimam como o seu território. Por causa de uma história muito tribulada, esboçada aqui, o povo Sabanê se viu forçado a abandonar suas terras e sobreviver em diversos lugares até que a maior parte se fixou na Terra Indígena Aroeira (oficialmente a TI Pyreneus de Souza; já situado em Mato Grosso). Terra que pertence a um outro povo, e, portanto, fazendo aos Sabanê sentirem-se em um desconforto considerável. Confrontado com essa situação, em particular instigado pelo senhor Manezinho (principal consultor da pesquisa linguística e também engajado na pesquisa antropológica), resolvemos apoiar a tentativa dos índios e escrever o documento abaixo. A terra onde nasceu seu Manezinho, e outros mais velhos, entre os rios Roosevelt e o Tenente Marques, nessa época pertencia ao Parque Indígena Aripuanã. Ou seja, área habitada por seus antigos inimigos, os mesmos que os expulsaram de toda essa região, os Cinta Larga. Na realidade, nessa época, os Cinta Larga pouco ocupavam a ponta sul do Parque.

Munido com o parecer e o seu desejo forte de retorno às terras ancestrais, seu Manezinho e parte dos Sabanê realmente se engajaram em negociações para viabilizar politicamente o retorno, até que lograram seu intuito. Fundaram, então, a aldeia Roosevelt, depois chamada de Sowaintê, e uma parte do povo se fixou dentro do Parque, adjacente ao rio Roosevelt. O nome da aldeia, como se verá adiante também, se refere a um povo do Nambikwara do Norte com que os Sabanê construíram uma aliança matrimonial para tentar se manter vivo como uma unidade sociopolítica autônoma (veja infra). Visitei a aldeia somente uma vez (2007), já vários anos atrás, e muito rapidamente, mas nota-se que estava bem estabelecida e havia projetos de construção

de edificações permanentes tais como uma escola. Algumas lideranças também intencionavam relocar a aldeia para mais próximo das antigas aldeias, situadas mais no interfluvial dos dois rios. As construções novas, por outro lado, talvez impedissem a mudança pretendida.

Por fim, vale observar que os moradores da aldeia se reportam a diversos sinais da presença de um grupo desconhecido dentro da região entre o Roosevelt e o Tenente Marques, e adjacências. Suspeita-se de que sejam sobreviventes de epidemias mais antigas, dados como mortos no passado. Suspeita-se, então, de que seja um grupo pequeno e etnicamente heterogêneo, supõe-se com pessoas de povo(s) dos Nambikwara do Norte e do Sabanê. Do outro lado, pelo lado do rio Tenente Marques, há alguns sinais observados por Enawenê Nawê que também apontam para a presença de um grupinho autônomo desconhecido (segundo Edison Rodrigues, informação pessoal de 2008). Se porventura se confirmar a existência desse grupo e se fizer um contato permanente, talvez se ganhe uma chance de implementar uma real política consistente de revitalização linguística e sociocultural. “Prever o futuro” não se configura entre as melhores capacidades e utilidades da antropologia. Entretanto é inquestionável que, não obstante alguns progressos políticos e o crescente engajamento dos próprios índios, projetos como o retorno às terras ancestrais não passam de uma condição necessária, porém não suficiente, para alcançar êxito em projetos de revitalização linguística e sociocultural.

2 A ocupação antiga

O povo indígena Sabanê é um povo indígena de língua Sabanê – que pertence à família linguística Nambikwara, sendo que representa o ramo mais afastado –, e que morava em uma região englobada, grosso modo, entre os altos rios Roosevelt e Tenente Marques e em suas duas margens (hoje no leste do atual Estado de Rondônia). Em uma época que a tradição oral localiza antes da chegada de Rondon, ou seja a Linha Telegráfica, os Sabanê ainda se encontravam ao norte da área de outros grupos chamados de Nambikwara, no atual Mato Grosso. No entender de uma das pessoas mais velhas do grupo, os índios moravam para o lado de Mato Grosso, pelo lado de Diamantino, sem dúvida porque esse município é uma das cidades mais velhas na região do extremo noroeste de Mato Grosso e abrangia uma área muito grande no passado. Antes de se deslocar, os Sabanê se aliaram a alguns dos grupos do conjunto Nambikwara e foram inimigos de outros: no primeiro caso, se inclui o grupo conhecido na região como os propriamente ditos Nambikwara (área indígena Nambikwara que consiste basicamente de campo situada na Chapada dos Parecis, ao sul da área mencionada) e,

no outro, os Manduka, que moravam na região que é atualmente conhecida como a Área Indígena Pyreneus de Souza, ou, melhor, localmente é chamado de Aroeira, onde se localiza a atual aldeia principal. Nesse sentido, pelo seu relato, os índios se encontravam numa rede de alianças e guerras ao norte da área Nambikwara e, segundo o informante, habitando principalmente áreas de mata e não fixando-se no campo, como muitos ou quase todos os grupos do conjunto Nambikwara, mesmo quando estes podem ocupar uma faixa de mata contígua ao campo. Por razões de guerra, os índios Sabanê se sentiram ameaçados e resolveram migrar em busca de uma terra mais afastada, fora do alcance dos seus inimigos, onde pudessem viver em paz. Ainda segundo o mesmo relato, os índios seguiram a Linha Telegráfica de Rondon e, portanto, se movimentaram em direção oriental, permanecendo ao norte da região dos Nambikwara do campo e chegando à região ocupada por grupos que falam línguas pertencendo ao conjunto setentrional da família linguística.

A região norte-oriental da macrorregião Nambikwara – i.e. pertencendo à família linguística que se denomina assim sem que sejam grupos e povos que se reconhecem mutuamente como pertencentes a um só povo – era ocupada por um conjunto de grupos diferenciados que partilham uma maior afinidade linguística e que, na literatura, são conhecidos como Nambikwara do Norte. A região habitada se estendia do norte do Vale do Guaporé (mais ao sul habitado por grupos falantes do conjunto Nambikwara do Sul muitas vezes distinguidos do Nambikwara do campo, que, por outro lado, também pertencem ao mesmo conjunto de línguas), até a região em Rondônia. Essa parte passa mais o menos do rio Cabixi para Vilhena e indo, ao norte, até quase o médio rio Roosevelt e, ao oeste, quase alcançando o rio Pimenta Bueno, e que constitui uma vasta região de campos, capões, matas ciliares e manchas de mata de menor até uma maior altura, sem chegar a ser uma mata verdadeiramente amazônica. Toda essa vasta área era ocupada por esses pequenos grupos de índios que se dividiam em pequenos subconjuntos de grupos locais e constituíam uma intrincada rede de alianças e inimizades. Destes os mais conhecidos são os Mamaindê, antigos habitantes da região de Vilhena, ou os, ainda um pouco conhecidos, Negarotê (os mais meridionais), e um número de grupos cujos nomes mal se conhecem, mas a que pertencem os grupos hoje conhecidos como Tawaindê, Latundê e Lakondê. Foi um desses grupos que os Sabanê encontraram, espiaram, perceberam que falavam uma língua incompreensível, mas que não lhes parecia “brabo”, ou seja, não pareciam ter intenções de guerrear. Por isso os Sabanê se aproximaram e concluíram uma aliança com esse grupo a que deram o nome Sowaintê. No início, os dois grupos viveram em paz, próximo um do outro, e algumas pessoas começaram a aprender a se entender na língua do outro. Com um tempo de convivência

social, o que quer dizer participar em festas e rituais como a da moça presa (menarca) que ambos praticavam, se construiu o laço suficientemente forte para trocar parceiros para casamento, e iniciou-se uma troca de mulheres que levou os dois grupos a se aliar mais profundamente. Aumentando o número de população, os Sabanê construíram várias aldeias na região compreendida entre os altos rios Roosevelt e Tenente Marques.

3 A ocupação histórica da região

Quando Rondon (1916, 1922) avançou para construir a Linha Telegráfica e chegou à área do Norte, ele os considerou como pertencendo à grande “Nação dos Nhambiquara”, mas também verificou que foram menos atingidos pelos seringueiros e, para ele, em função desse isolamento maior, se demonstravam menos hostis do que os Nambikwara do campo. Rondon conseguiu fazer um contato pacífico com esses grupos depois que a Comissão da Linha já estabelecera uma fazenda em Três Buritis e, da sua descrição do encontro, fica claro como havia diversos grupos diferentes que, aparentemente, costumavam habitar em mais de uma aldeia. Quando ele pernoitou na aldeia dos índios com que entrou em contato, os índios mandaram avisos sobre sua presença para os vizinhos, e estes vieram visitar para conhecer os estranhos. Ou seja, depreende-se claramente como em uma área relativamente pequena conviveram vários grupos diferentes e como, nessa mesma região, havia uma ocupação densa de aldeias. Quando Rondon se reporta a essa aventura em seu livro sobre a Expedição Científica Roosevelt-Rondon, ele menciona vários nomes de povos entre os quais os chamados Sabanê. Assim aparece pela primeira vez o nome Sabanê: já nos primeiros contatos do tempo da penetração de Rondon no Norte há menção do seu nome. É verdade que não sabemos, na ausência de outros dados, se tratamos aqui do mesmo povo que posteriormente ficou conhecido como Sabanê, já que não é a sua autodenominação, use-se hoje *Kulimansi*. Todavia o nome parece uma corruptela de *sapané*, um termo de parentesco Sabanê que denota uma “irmã menor”. Desse modo, é provável que houve algum contato com os próprios Sabanê e um mal-entendido que fez os invasores entender que o termo seria o nome do grupo (equivoco que ocorreu vários vezes com grupos Nambikwara). Vale acrescentar que, quando Roquette-Pinto (1919) visitou a região nesses anos (entre 1909 e 1913), ele se espantou com a densidade populacional da região e com a extensão de suas atividades agrícolas, absolutamente necessárias para a sustança dessa população, porque contrariaram a ideia tão difundida da “primitividade” dos Nambikwara.

A Linha Telegráfica passou no meio da parte setentrional da região dos Nambikwara do Norte e os diferentes povos que a compunham. Se a identificação dos chamados Sabanê coincide com os Sabanê atuais, como é provável, então esse povo já está na região do Norte desde pelo menos há noventa anos, estabelecendo uma intrincada rede de relações com os outros povos. A Linha se tornou obsoleta depois e, embora nos anos trinta ainda houvesse as estações e a fazenda, a região dos Nambikwara foi praticamente abandonada, e a presença dos neobrasileiros (expressão de Nimuendaju) muito pequena. Ou seja, na época em que Lévi-Strauss seguiu o fio da Linha, ele encontrou muitas dificuldades para viajar na região e teve que se contentar em contatar os índios quase que somente nas estações, ou nas nas viagens destes, e ele nunca teve a oportunidade de visitar uma aldeia. Apesar das dificuldades, o antropólogo conseguiu fazer uma pesquisa em que os Sabanê aparecem como um dos grupos que conseguiu conhecer melhor. Nessa época, então, os índios permaneceram a viver autonomamente, quase que 'isolados', se não fosse pelos contatos regulares com o pessoal da Linha. Lévi-Strauss, no seu livro famoso *Tristes Tropiques* resume a história dos efeitos da construção da Linha nos anos anteriores a 1938:

Pelo menos indiretamente eu desejava me dar conta do número aproximado da população nambikwara. Em 1915 Rondon estimou-a em 20.000, o que provavelmente era exagerada; mas naquela época os bandos atingiam várias centenas de membros e todas as indicações recolhidas sugerem um declínio rápido: faz trinta anos que a fração conhecida do grupo Sabanê compreendia mais de 1000 pessoas; quando o grupo visita a estação telegráfica de Campos Novos em 1928, o censo conta 127 homens, mais as mulheres e as crianças. Em novembro de 1929, no entanto, uma epidemia de gripe se inicia quando o grupo acampava no lugar chamada Espirro. A doença evolui para uma forma de edema pulmonar, e 300 índios morreram em 48 horas. Todo o grupo foge, deixando para trás os doentes e os que estão morrendo. Dos 1000 Sabanê antigamente conhecidos, somente 19 homens restaram em 1938, com suas mulheres e suas crianças. À epidemia se deve acrescentar, talvez, para explicar estes números que, há alguns anos, os Sabanê se meteram em uma guerra contra certos vizinhos orientais. Mas um grande grupo instalado perto de Três Buritis foi liquidado pela gripe em 1927, exceto seis ou sete pessoas das quais somente três ainda estavam vivas em em 1938. (LÉVI-STRAUSS, 1984, p. 347; tradução nossa).

Desse modo, Lévi-Strauss confirma a memória oral da guerra com os vizinhos do leste e a ideia de que os Sabanê antigamente eram muito mais populosos do que no tempo da vida do ex-capitão Sabanê, que calculamos ter nascido por volta de 1943, e que nos contou dados da tradição oral do seu povo. Uma descrição dessa sequência de ocupação da região é fornecida por esse homem mais velho e que morou nas aldeias nessa mesma região até

atingir a idade de um jovem adulto. Depois ele saiu para a sociedade regional em função da enorme depopulação causada por uma epidemia de sarampo, depois das epidemias já mencionadas. Ele nasceu no Tenente Marques, o rio *kókiá* (“gavião”), na aldeia chamada *yatalánma* (uma espécie de abelha grande). A sua aldeia natal fora destruída pelos Cinta Larga, uns índios que vieram do norte ou noroeste e que começaram a invadir e fazer guerra aos grupos indígenas habitantes da região dos ‘Nambikwara do Norte’, agora incluindo os Sabanê. A aldeia teria tido umas vinte casas relativamente pequenas. Desse modo, o narrador migrou depois e cresceu numa aldeia localizada ao lado do rio Roosevelt, *wáyuluawotiá* (“cachorro latiu”), de nome *yatali*, “pau seco”, que consistia de umas vinte casas, talvez um pouco maiores do que as da aldeia anterior. O narrador estima que em cada casa podiam morar em torno de dez pessoas, mas os números absolutos são difíceis de serem avaliados (isso vale tanto o número das casas das aldeias quanto os números das pessoas; a pessoa só aprendeu a contar em português na idade adulta, e não é fácil traduzir quantidades em números estimativos mais seguros). Certo é que a aldeia no Tenente Marques era menor e que as duas aldeias se localizavam a uma viagem de três dias de caminhada em um caminho que, no meio, cruza o rio Três Buritis (chamado de *waykiá*, “pau”). Com o passar do tempo, na medida também que os Cinta Larga continuavam a ameaçar e a atacar as aldeias nessa região, outras aldeias se formavam da junção de habitantes de aldeias abandonadas. Uma dessas aldeias, oito dias em direção nordeste da aldeia do Tenente Marques, chamava-se *tivotá*, “queixada”, e achava-se permanentemente ameaçada pelos Cinta Larga que, calcula-se, moravam há uns doze dias de distância. Outra pequena aldeia, de umas dez casas, ficava ao ao sudeste da mesma aldeia do rio Tenente Marques, e esta sofreu pelo menos uma batalha com os atacantes. A aldeia portava o nome de *ulúnmatití*, “anta”.

Por fim, provavelmente por volta da metade dos anos cinquenta, todos os fragmentos das aldeias que existiam ainda se reuniram em uma única aldeia, por causa da depopulação. Essa aldeia se chama “aldeia velha” ou em Sabanê de *yálesetakípa*, “macaco sauim”, que também absorveu os restos dos Sowaintê que se juntaram aos Sabanê. Vale a pena observar que, dessa forma, os Sabanê e os Sowaintê se fundiram, sendo que, com os Sabanê formando a maioria, a sua língua prevaleceu, e a língua dos seus aliados praticamente sumiu entre os poucos representantes que atualmente são ainda considerados descendentes desse povo. O nome de Sabanê hoje é utilizado para todos, inclusive para os descendentes diretos dos Sowaintê, e para as pessoas de descendência mista: todos são considerados como integrantes do povo Sabanê e chamados como tal. Ou seja, quando Lévi-Strauss encontrou os *Sabané* (de 34 pessoas) e os *Tarundé* (18 pessoas, de língua conhecido hoje como Tawaindê) em 1938, os

dois povos ainda se mantinham separados, mas viviam praticamente juntos e chamavam-se mutuamente pelos termos de afinidade. Como observou o antropólogo, essa prática fazia com que os filhos da geração adulta se chamassem de primos cruzados, isto é, de parceiros potenciais de casamento. Na época e quando escreveu seu livro, o autor especulou sobre a possibilidade da realização desses casamentos e sobre a possível junção dos dois grupos (LÉVI-STRAUSS, 1984, cap. XXIX). Hoje está claro que os atuais Sabanê se compõem dessa fusão e são os descendentes diretos dos povos Sowaintê e Sabanê. É razoável supor que se trata dos mesmos grupos encontrados por Lévi-Strauss, mesmo porque a diferença de nome do outro grupo nesse caso não é relevante já que o termo Sowaintê é de origem Sabanê. O nome valia para os grupos do Nambikwara do Norte, e o mesmo grupo terá tido outras denominações dadas pelos outros grupos/povos vizinhos. Nota-se que também não há muita clareza sobre os nomes dados aos grupos na época de Rondon, tampouco sobre a sua relação com os nomes atuais, geralmente os últimos não são imediatamente idênticos com os antigos.

Dessa história de migração e fusão, resulta que as últimas gerações vivendo em aldeias autônomas viveram nessa grande região, entre os dois rios e em diversas aldeias, e onde muitos morreram, tanto de causas naturais ocasionais, de epidemias e de ataques do outro povo indígena. Desse modo, fincaram um pé firme no território que já era dos Sowaintê desde tempos imemoriais e, mais importante, isso faz com que os atuais Sabanê concebam essa região como seu próprio território legítimo. Como Sabanê que moram na região desde o tempo de Rondon, viveram caçando e plantando, e que morreram enterrando seus mortos nessa terra, e como Sowaintê que habitavam a mesma região desde tempos desconhecidos, o atual povo Sabanê concebe essa área legitimamente como sua terra tradicional.

A história depois da completa fusão com os Nambikwara do Norte é uma sequência de deslocamentos forçados e de problemas para manter uma terra e uma certa união. Os Sabanê e os outros grupos dessa região mantiveram contatos regulares com o pessoal da Linha, em especial as estações em Três Buritis (a mais ao norte e, na verdade, uma fazenda) e José Bonifácio (mais ao oeste, na direção de posto no rio Pimenta Bueno), por onde eles obtinham os bens de consumo, em particular os instrumentos de ferro, que antes já ganhavam pelos contatos no tempo desde Rondon (mas basicamente sem interação pessoal direta com ele). Contatos com os “brancos” aconteceram depois da chegada na região dos altos rios quando, depois da saída e do gradual abandono pelo Estado do pessoal de Linha, terminaram os “presentes”. Os Sabanê iniciaram uma aproximação parcial com o pessoal das estações da Linha. Lá

conheceram os habitantes e começaram a passar pequenas temporadas para trabalhar em atividades locais que lhes renderam os instrumentos de metal tão cobiçados e eficientes. Nesse tempo, não habitavam nas estações, a não ser por períodos curtos de trabalho, ou para simples visitas, em um padrão de contato generalizado para todos os grupos da região, incluindo os Lakondê e os Tawaindê. As estações durante esse período, digamos dos anos vinte ou trinta até os anos cinquenta, constituíam-se como os portais de passagem dos bens industriais e os pontos de contato comum a todas as aldeias dos diversos povos da região. Obviamente, para o pessoal das estações, mesmo muito isolados e parcialmente consistindo de índios Paresi treinados pela Comissão Telegráfica, as suas funções e suas ligações precárias com o resto do país os elevavam, aos seus próprios olhos, à condição de representantes da “civilização” perante os índios selvagens, mansos ou em vias de serem domesticados (veja MACHADO, 1998). No entanto a distância e o abandono reduziram o poder de mando do pessoal da Linha sobre os índios da larga faixa de sua influência, e os povos indígenas mantiveram largamente sua independência política e autonomia socioeconômica. Ao mesmo tempo, as estações forneciam um lugar de encontro para todos os povos, em que algumas pessoas aprenderam a falar a língua dos outros, um lugar provavelmente neutro de trocas e contatos diversos entre grupos e povos diferenciados.

4 A dispersão e o SPI

Os ataques dos Cinta Larga e os efeitos da epidemia acabam por causar uma depopulação entre os Sabanê, outros povos e até dos postos da Linha. Alguns grupos dos Sabanê foram atraídos pelo funcionário do Serviço de Proteção aos Índios que se instalou em Mato Grosso, na aldeia chamada Espirro, dentro da atual “Terra Indígena Pyreneus de Souza” (ao norte de Aroeira). Outros grupos de outros povos, tais como os inimigos dos Sabanê, os Manduka e os Mamaindê, e ainda os Tawaindê e outros possíveis pequenos contingentes de outros grupos, também foram atraídos para essa aldeia em função das promessas de ajuda, de presentes e de uma vida sem pressões de ataques de índios ou regionais. Aqui, durante um longo tempo, o funcionário Afonso França administrou todos esses índios com mão de ferro: sob o lema de ensiná-los a “trabalhar” impôs uma disciplina férrea que se estendia a punições corporais de chicote, inclusive para mulheres e crianças. O grupo de Sabanê do ex-capitão Manezinho fez uma visita à área e, percebendo os mau tratos, decidiu não aceitar o convite de se mudar e resolveu se limitar a visitas curtas. O mesmo seu Manezinho narra um incidente que demonstra a

duresa desse tipo de administração. Dois grupos liderados por dois grandes líderes, que já moravam no Espirito, decidiram fugir e morar na aldeia no Roosevelt, e se juntar aos outros. O funcionário montou uma expedição com os seringueiros “brancos” que trabalhavam para ele, alcançou os fugitivos e mataram os dois capitães. Alguns fugidos chegaram à aldeia livre, mas aqueles que não conseguiram escapar foram devolvidos ao SPI na pessoa de França e punidos. Quando o Afonso França se retirou para um seringal de sua posse, conhecido como “seringal de Faustino” (o nome do seu genro), ou Cachoeirinha, entre Vilhena e Pimenta Bueno, ele levou uma parte dos índios, principalmente Tawaindê, para continuar a trabalhar como trabalhadores braçais para a sua família. Outros índios se dividiram: alguns permaneceram em Espirito, onde, durante um tempo, houve uma substituição por outro funcionário; outros acabaram em Marco Rondon, sob as ordens de um outro regional que respeitava a integridade física dos índios; outros provavelmente se espalharam pela sociedade regional. Vale lembrar que essa foi a época em que os ataques dos Cinta Larga foram mais intensos, e todas as aldeias e povoados da região sentiam-se situados e sujeitos a ferozes ataques. Os índios em Aroeira contam muitas histórias a respeito dessas aldeias (nas décadas de cinquenta e sessenta; veja DAL POZ, 1998, p.191).

Em 1960, quando se construiu a estrada de terra da BR 364, em um esforço de “desenvolvimento”, e o que abriu a região para as primeiras levas de migrantes que vão tomar as terras indígenas e modificar totalmente os padrões de ocupação e posse da terra, ainda existiam os postos da Linha. Porém a Linha e as estações, em especial as que estavam fora do traçado da estrada, perderam toda importância. Assim, o Posto de José Bonifácio, lugar de moradia e mistura limitada de etnias e ponto de encontro dos povos das aldeias da região, acabou sucumbindo aos ataques Cinta Larga e abandonado. Os Sabanê das aldeias sofreram ataques de índios inamistosos e epidemias, sendo inviável sua permanência na área de sua moradia. A maior parte dos que restaram se retiraram para a estação de Vilhena, de onde acabaram encaminhados para Marco Rondon. Observa-se que a saída e o abandono da área de sua ocupação se deu em função dessas condições totalmente adversas criadas pela expansão Cinta Larga e a depopulação: ou seja, não saíram por qualquer motivo que indicasse uma decisão de abandono por sua livre e espontânea vontade. Ao mesmo tempo, a ocupação por neobrasileiros na região aumentou consideravelmente, ocupando outros espaços anteriormente indígenas, modificando os padrões de ocupação e ‘propriedade’ da terra, e, ainda, ávidos para engajar os índios como mão de obra barata em seus projetos econômicos de enriquecimento próprio (terra abaixo ou nenhum custo, e mão de obra muito barata).

Mesmo que este esboço histórico não esteja totalmente seguro em sua sequência cronológica exata e sujeito a alguma cautela (nem sempre é fácil de reconstruir a história com maior segurança), as linhas mestres da história Sabanê são firmemente estabelecidas. Todos os dados mostram como o tempo maltratou esse povo e como as condições forçaram a saída de todos os membros do seu território antigo. Paulatinamente, as aldeias na área de ocupação tradicional foram dismanteladas e abandonadas por causa das mortes e da pressão Cinta Larga, reagrupando-se para resistir em outros lugares até que uma fuga e reorganização na região se tornaram inviáveis, sob pena da extinção definitiva, e uma fuga da área se impôs. Alguns conseguiram se manter em alguns conjuntos de famílias habitantes de lugares como Espirro ou Marco Rondon, outros índios até se inseriram na sociedade regional como trabalhadores regionais, vários migraram para diversos lugares numa região bem maior. No caso de um pequeno grupo de famílias mistas (principalmente Paresi, Lakondê e regional) ligados à Linha, estes foram transferidos para uma estação bem além de Porto Velho (Abunã), quase que cortando relações com os parentes da região de Vilhena (o “polo de crescimento” na região), e cujos membros estão deixando de falar as línguas indígenas e se integrando na sociedade regional (pela poucas notícias que chegaram aos parentes). É possível que outros membros desses povos e dos Sabanê terminaram por se engajar em migrações dentro da sociedade brasileira dominante, representando uma outra via de perda séria de membros das etnias indígenas locais. Em especial, sabe-se que algumas mulheres se casaram com regionais não indígenas, e que os seus filhos foram educados muito mais segundo o padrão e a língua nacional do que com uma real afinidade sociocultural e identificatória indígena. O ex-capitão, por exemplo, trabalhou em uma série de atividades diversas e migrou para uma série de locais também diferenciados, chegando até, ao morar no Acre, antes de um certo momento, voltar a trabalhar em Pimenta Bueno (a cidade nascida do Posto da Linha). Depois da década de sessenta, a nova imigração de “ocupação da Amazônia” tomou conta da região de Rondônia, e até a área de Marco Rondon sofreu de tomada de terra pelos “brancos” não obstante, no entender dos índios, essa área tivesse sido reservada pelas autoridades exclusivamente para eles. Com os escândalos da SPI, totalmente desviada de sua “missão humanitária” de origem – embora possa-se argumentar que uma pessoa como Afonso França é somente uma consequência possível, senão provável, do sentido da superioridade inerente no projeto “civilizatório” de quem sabe ‘o que é bom para os outros’ – a agência se tornou a Fundação Nacional do Índio e renovou sua presença na região.

5 A construção de uma nova aldeia (com vários povos) e a Funai

De fato, quando a estrada de acesso vindo de Cuiabá foi asfaltada, se abriu tanto uma época de maior presença do Estado, inclusive reguladora de um processo de distribuição de terras e de uma apropriação maior de terras por parte de particulares, quanto um período de espoliação, que afetou diretamente todos os grupos e povos indígenas na região. A Funai começou a desenvolver alguma ação compensatória pelas perdas de terras e contra os efeitos negativos que a nova onda de migração causou aos povos indígenas. No sentido de reagrupar os índios em um lugar de seu uso coletivo exclusivo, a Funai empenhou-se em apanhar os índios que viviam em pequenos grupos, ou individualmente, pela região toda, e resolveu criar uma nova aldeia. Desse modo, alguns funcionários, geralmente com as melhores intenções, convenceram os habitantes de Marco Rondon, de Cachoeirinha e de outros locais, a se mudar para dentro da área indígena. Isso, apesar de a terra em Marco Rondon ser de qualidade superior à da terra na área de Aroeira, mas há se de lembrar que a Funai no campo do Estado foi, e continua sendo, uma agência de menor poder de fogo do que, por exemplo especialmene nessa época, o Incra (em Rondônia). O seu Manezinho vivia sozinho na região, nessa época, mas casou com uma índia Sowaintê (Dona Ivone) e, no seu próprio entendimento, foi ele que escolheu o novo lugar de Aroeira e preparou toda a infraestrutura, com a ajuda da Funai, para realizar esse reagrupamento. Ali se recolheram todos os índios de que se obteve notícias e a quem se conseguiu convencer de levantar uma nova aldeia, sob a égide da Funai. Tornou-se, então, “capitão” de Aroeira, e a aldeia se formou de fragmentos dos grupos indígenas Sabanê, Tawaindê, Manduka e Lakondê, sendo que o maior grupo era o primeiro, e o menor o último (hoje, sempre ainda segundo o ex-capitão Manezinho, narrador dessa história). Nota-se que parcelas importantes desses grupos foram forçados a conviver em Espirito Santo e que todos falam línguas da família Nambikwara, não obstante incompreensíveis entre si, salvo o Tawaindê e o Lakondê, e que esses grupos nunca teriam se juntado voluntariamente se não fossem levados pelas imposições circunstanciais. A convivência e as vicissitudes demográficas fizeram com que em, digamos, uns vinte cinco anos de partilha de território, houvesse um número considerável de casamentos intergrupais, sem que, todavia, isso significasse a dissolução das diferenças étnicas. Dessa forma, apesar desses casamentos e uma forte mistura de descendência, o que é complicado resolver sem regras claras de filiação étnica, nessa aldeia o jogo político e faccional tem um componente saliente de etnicidade e que, nesse sentido, difere da grande maioria das aldeias do conjunto Nambikwara, em que um grupo predomina claramente. É assim que os antigos donos dessa terra, os

Manduka, uns dois anos atrás iniciaram a construção de uma nova aldeia em direção à Terra Indígena Nambikwara (a leste, adjacente ao TI Pyreneus de Souza), pretendendo constituir uma aldeia em um território que consideram como seu, e que, naturalmente, conta com uma presença predominante de sua própria etnia. Nesse caso, ainda há a presença de Manduka no outro lado na área “Nambikwara” (junto aos Kithaulu), contígua à nova aldeia, que ainda se localizaria na Terra Indígena Pyreneus de Souza. A convivência com outros grupos é sentida por todos os envolvidos como muito indesejável, buscaram-se aldeias mais homogêneas logo quando concebem existirem as condições para tal mudança.

Desse modo, os Sabanê se inserem em um contexto em que, quase sempre, por vezes se juntam todos esses grupos/povos diferentes sob o nome abrangente de Nambikwara, tal como, por exemplo, na literatura acadêmica ou por burocracias, como a Funai de Brasília. No nível local, por outro lado, o caráter multiétnico é reconhecido, e o nome Nambikwara reservado para um grupo desse conjunto que habita na Terra Indígena Nambikwara e que se constitui de um grupo de Nambikwara do campo falante de um dialeto da língua pertencente à chamada língua Nambikwara do Sul. Aroeira se construiu, sob inspiração da Funai, na única aldeia para acomodar os fragmentos de vários grupos do conjunto dialetal do Nambikwara do Norte, acrescentados dos Sabanê, na tentativa de fornecer uma “reserva” oficialmente reconhecida, sem problemas fundiários, e assegurar a possibilidade de uma recuperação demográfica. Hoje a aldeia contém cerca de 220 habitantes, dos quais umas cem pessoas são considerados como Sabanê. Como há em torno de trinta Sabanê morando na cidade de Vilhena, a população total desse povo está por volta de 130 pessoas. A situação linguística se caracteriza pela predominância absoluta do monolinguismo em português. Aproximadamente 8 pessoas dominam a língua Sabanê ainda (cerca de 8% do total), mas esse contingente em geral já tem a idade de mais de 40 anos. Ao mesmo tempo, as crianças são exclusivamente monolíngues em português, e são educadas em português (com a exceção de um só menino que é estimulado a aprender também o Sabanê como segunda língua). Os falantes costumam usar a língua entre si, e não a utilizam quando na presença de pessoas não falantes. Obviamente, todos os contatos com a sociedade nacional ocorrem em português, e o idioma Sabanê está, portanto, em sério risco de extinção. Pela idade dos falantes e não falantes, estimamos que o português substituiu a língua indígena como língua cotidiana há cerca de 35 anos.

A região do atual Posto Indígena Aroeira se caracteriza ecologicamente pela transição entre cerrado e floresta tropical, entre a Chapada dos Parecis e

início da mata amazônica. Nessa região, a vegetação varia entre matas mais densas nos vales, e campos com arbustos e uma vegetação mais rasteira. A área da Terra Indígena sofreu já com a presença humana. A técnica de agricultura usual consiste da derrubada da mata e a queima da vegetação para adubar a terra com as cinzas. Vale notar, aliás, que nas primeiras descrições das roças da antiga área dos Nambikwara do Norte, da época da penetração da Linha Telegráfica, se ressalta como os índios praticavam uma agricultura extensa, e muito variada em número de cultígenos conhecidos. Hoje as roças produzem principalmente milho, mandioca, batata doce e banana. Após a colheita, uma parte, aparentemente uma parte considerável, dessa produção é vendida ou trocada no comércio de Vilhena para obter as novas necessidades, tais como arroz, sal, óleo e carne (porque, atualmente, a área é pobre em caça). Tanto os Sabanê, como os Tawaindê e outros, preparam farinha de mandioca para a mesma finalidade. Na sede do posto, há uma infraestrutura que apoia a criação de gado, e esse rebanho é paulatinamente abatido durante o ano para o provimento de carne à comunidade, mas esse fornecimento é insuficiente para uma alimentação regular de carne. Além disso, parece que raramente se aproveita o gado para ordenhação e para tirar o leite. Recentemente, se iniciou uma atividade apícola, mas esta ainda é muito incipiente e, até agora, só algumas pessoas parecem obter algum lucro com a venda de mel. Em geral, as atividades econômicas são desempenhadas por unidade de família, e os resultados se revertem para essa família. Uma parte importante da renda monetária da comunidade advém das aposentadorias que o Estado paga para trabalhadores rurais com mais de sessenta anos. Essa renda é de cerca de um salário mínimo, o que não parece ser muito dinheiro para um cidadão, mas que é fundamental dado o problema generalizado de obter renda para a obtenção de “mercadorias” já tornadas indispensáveis, tanto para a provisão alimentar diária, como para outros desejos de consumo. Quase todas as famílias e grupos domésticos, ou conjuntos de casas de parentes próximos, possuem idosos aposentados. A presença de um pequeno número de índios empregados, enquanto assistente de enfermagem ou monitor de educação, complementa o quadro de fontes de renda do exterior. Em suma, o quadro econômico apresenta sérias dificuldades na articulação entre a produção local e as necessidades sentidas de influxo de mercadorias do exterior.

6 Conclusão: o retorno

A convivência de três ou quatro grupos de origens diferentes em Aroeira causa tensões adicionais ao tempo que a terra não é muito boa para

agricultura e, ainda, também existem poucos outros meios de sustento e de produção de produtos que possam assegurar uma renda para comprar bens industrializados da sociedade nacional. Hoje se sente necessidade inclusive de roupa e certos tipos de comida a que boa parte dos índios, senão todas as pessoas, mas particularmente os jovens, estão acostumados. Por essas diversas condições socioculturais e econômicas, o ex-capitão e alguns outros conceberam um projeto de retorno a sua terra e seu território de origem na região de Roosevelt e Tenente Marques. Este retorno é de grande importância para o povo Sabanê. Primeiro, porque a terra em Aroeira não é a terra deles de origem, mesmo que as mais novas gerações tenham nascido lá: é a terra do outro povo. Segundo, porque a convivência com outras etnias cria uma tensão adicional, especialmente, é de se supor, por causa da presença de um outro povo considerado o dono da área e de mais um outro povo que também está fora de sua terra tradicional. mas com uma presença marcante em termos de alguns dos mais velhos que influenciam a política interna e externa no conselho político informal dos velhos (sem falar dos poucos descendentes de mais um outro povo, mas que perdeu seu líder mais velho). Terceiro, porque a aldeia atual fica em terras mais pobres, em qualidade de terra e quantidade de caça, comparado com o território tradicional. Quarto, porque somente com uma aldeia um pouco mais distante da cidade, e com esses maiores recursos naturais em terra tradicional, pode-se aglutinar uma concentração de Sabanê que, não somente se sentem legitimamente em sua terra, mas em que, ao compor a maioria e predominância sociopolítica, criam-se as condições para uma reprodução de sua cultura e língua particular. Ou seja, como já visto, a língua Sabanê se encontra seriamente ameaçada de extinção, especialmente depois do reagrupamento, em Aroeira a influência de língua portuguesa cresceu assustadoramente, e somente algumas dez pessoas (das mais velhas) falam a língua fluentemente. Nem os jovens, nem os monitores de educação bilíngue, demonstraram interesse em retomar a aprendizagem dessa língua, pelo menos até muito recentemente. O interesse crescente, por parte de organizações indígenas, índios e o MEC, está começando surtir algum efeito em Aroeira, mas seria indubitavelmente bem mais efetivo se os Sabanê fossem construir a sua própria aldeia e enfatizar sua especificidade cultural e linguística. Quando, digamos, entre si e voltados para si enquanto povo, com suas particularidades, o ensino do língua pode ter uma chance de reverter o quadro atualmente altamente desfavorável da manutenção da língua. A única chance, e mesmo assim uma chance muito tênue, de permanência da língua Sabanê está na realização de uma aldeia etnicamente mais ou menos homogênea na sua terra tradicional.

Um suma, há sólidos argumentos históricos e razões sociais atuais para apoiar os Sabanê em sua vontade de retornar ao território de seus ancestrais, tanto dos Sabanê, quanto do grupo de Nambikwara do Norte que, na prática, assimilaram. O filho do ex-capitão comprou um sítio ao lado do rio Roosevelt, próximo dos restos até hoje facilmente discerníveis de uma aldeia abandonada na margem direita do rio, mata adentro (e a sua mãe, como visto, é uma das últimas Sowaintê). A ideia é de retornar para essa mesma área de ocupação anterior e para o lugar de vida dos ancestrais e dos mortos enterrados de gerações anteriores de índios Sabanê, sendo também o local de juventude do mesmo líder. O problema, na verdade, é que, enquanto o abandono antigo da área e os investimentos feitos em Aroeira são superáveis, o maior obstáculo é que a área atualmente já é terra indígena demarcada. Mas, Terra Indígena pertencente aos índios que expulsaram os Sabanê e os Nambikwara do Norte de toda a região, ou seja, os Cinta Larga. A terra em questão na margem direita do rio Roosevelt (para o lado leste na direção do Tenente Marques) é a ponta mais meridional da parque indígena Aripuanã. Nesse sentido, há um conflito de interesses entre dois povos indígenas, mas que também foi engendrado pela mediação da categoria jurídica de “terra indígena” conferida pelo Estado brasileiro. Quando foram feitos os estudos para a decisão de incluir esse ponto meridional da expansão Cinta Larga na sua terra indígena, havia pouco tempo que efetivamente estes ocuparam a região. Ou seja, em termos de direitos à terra, os Nambikwara do Norte e os seus aliados, os Sabanê, detêm muito mais direito de retorno à região (inclusive, é bom lembrar, partes importantes da região fora deste Parque Indígena, no caso dos Lakondê e dos Tawaindê) do que os Cinta Larga, que, pelo que parece, ocupam muito mais a parcela ao norte do que efetivamente essa ponta do parque. Dessa maneira, é legítima a vontade de retorno ao território juridicamente já indígena sobre o qual tem tanto, ou, na verdade, mais direito do que os atuais donos formais. Também é um movimento que é de grande, talvez até de fundamental, importância para a continuidade étnica, a cultura e a língua Sabanê, se uma boa parcela deste povo se radica no seu antigo território: **ao retomar a sua terra, os Sabanê retomam a possibilidade de manter as suas tradições próprias** e reforçam enormemente a possibilidade de sua permanência no futuro enquanto povo e etnia específica. Como todos os povos indígenas, os povos dessa região têm **o direito de viver com os seus, entre si, na sua própria terra** e de determinar, desse modo, o seu próprio futuro. É uma tarefa dos órgãos burocráticos estatais, em particular a Funai, e uma tarefa obrigatória do Estado, de assistir no processo de negociação dos Sabanê com os Cinta Larga e de assegurar, por diversos meios, o retorno dos Sabanê à terra tradicional.

Referências

DAL POZ, João. “Os ritos da identidade: Um estudo das relações étnicas nos cinto larga”. In: BARROS, Edir P. de (Org.). *Modelos e processos: ensaios de etnologia indígena*. Cuiabá: EdUFMT, 1998. p.149-226.

LÉVI-STRAUSS, Claude *Tristes Tropiques*. Paris: Plon, 1984.

MACHADO, Maria Fátima Roberto. “Rondon e os Paresi: As representações indígenas sobre o amure etnógrafo”. In: BARROS, Edir P. de (Org.). *Modelos e processos: ensaios de etnologia indígena*. Cuiabá: EdUFMT, 1998. p. 227-308.

ROQUETTE-PINTO, E. *Rondonia*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1919.

RONDON, Candido Mariano da Silva *Conferencias realizadas pelo Coronel Candido Mariano da Silva Rondon Chefe da Comissão*. Rio de Janeiro: Comissão de Linhas Telegraficas Estrategicas de Matto Grosso ao Amazonas e Typ. Jornal do Commercio, 1916.

_____. *Conferencias realizadas em 1910 no Rio de Janeiro e São Paulo pelo Tenente-Coronel Candido Mariano da Silva Rondon*. Rio de Janeiro: Comissão de Linhas Telegraficas Estrategicas de Matto Grosso ao Amazonas e Typographia Leuzinger, 1922.

Recebido em 3 de maio de 2015

Aprovado para publicação em 9 de outubro de 2015



escrito
indígena

O papel das lideranças tradicionais na demarcação das terras indígenas Guarani e Kaiowá

Elemir Soare Martins*

1 INTRODUÇÃO

Para os Guarani e Kaiowá, as práticas de rituais das lideranças espirituais e religiosas tradicionais *ñanderu* e *ñandesy* e seus auxiliares *yvyra'ija*¹ são imprescindíveis para manter a religião indígena viva e assim para fortalecer sua identidade. Além dessas práticas serem a maneira como se busca apoio espiritual ou a aproximação com as divindades.

Os rituais como práticas religiosas, sempre foram praticados pelos Guarani e Kaiowá, contudo percebemos que os xamãs passam a assumir diferentes funções a partir da colonização e da formação do Estado Nacional.

Nas disputas territoriais características do tempo presente, os Kaiowá encontram ânimo para o enfrentamento com os fazendeiros a partir da compreensão de que a conquista da terra é um investimento na aproximação com as divindades e na retomada do *tekoha yma guare* (morada antiga). A compreensão é entendida, segundo o *ñanderu*, a partir da reza que ele faz, tendo contanto com a divindade, recebe *mbarete* (força), *ñeñangareko* (proteção) dos seres invisíveis.

Desde então o papel dos *ñanderu* e a *ñandesy* é fundamental em qualquer movimento das reivindicações dos direitos indígenas. As rezas, denominadas como *nembo'e* e *jeroky*, são de suma importância para convocar e envolver o *Ñandejara Tupã Husu* (Grande Deus) na organização do movimento de luta, protegendo, dando a melhor estratégia para ir à busca de suas necessidades.

¹ Os *yvyra'ija* são pessoas que têm contato espiritual e ajuda o xamã em qualquer cerimônia de reza.

*Ava Guarani Ñandeva. Acadêmico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* da área de Ciências Humanas, turma 2012, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Pesquisador do Observatório da Educação Escolar Indígena. E-mail:elemirmartins@hotmail.com

Assim, esse artigo procura descrever e analisar a participação das lideranças tradicionais *ñanderu* e *ñandesy* no movimento político contemporâneo dos povos indígenas Guarani e Kaiowá pela recuperação e demarcação de suas terras indígenas tradicionais – *tekoha* – no Cone Sul de Mato Grosso do Sul. Para tanto, esse artigo descreverá: **(a)** quais são as funções das lideranças tradicionais e como sua função se transformou através do tempo sendo importante hoje a figura de uma liderança política para o movimento de luta pela demarcação dos *tekoha*; **(b)** Como nasceu o movimento de retomada dos antigos *tekoha* a partir da criação das primeiras Assembleias Guarani, as *Aty Guasu*; **(c)** como podemos observar essas disposições socioculturais a partir da retomada do *Tekoha Pindo Roky*; **(d)** e por último, como percebemos atualmente a importância das novas lideranças que tem surgido dentro de um ambiente acadêmico na luta pela retomada dos territoriais tradicionais.

2 AS LIDERANÇAS TRADICIONAIS E AS LIDERANÇAS POLÍTICAS

As lideranças tradicionais que chamamos de *ñanderu* e as *ñandesy* são pessoas fundamentais para comunidade Guarani e Kaiowá, essas pessoas mantem uma relação suficientemente próxima com as divindades. O *ñembo'e* (rezas) e *jehovassa* (bençãos) têm poder profilático e fertilizante, por exemplo, sobre as plantas cultivadas: arroz, milho, batata, *kumanda* (feijão), mandioca, etc., garantindo seus crescimentos rápido e livre do ataque de pragas e doenças. Antes de plantar o agricultor Guarani e Kaiowá, prepara a terra para plantio e, depois chama o xamã para fazer rezas e benzer as plantas.

É relevante ressaltar que a importância e as funções dos rezadores nas comunidades indígenas estão sempre associadas aos saberes sobre: plantas medicinais, rezas, benzimentos, práticas agrícolas, arte, pintura, etc. Portanto, a figura do rezador assume o papel do verdadeiro xamã, recebendo dos deuses a sabedoria para ensinar, revolver os problemas e dom para curar. Para que isso seja possível, segundo os xamãs afirmaram sobre a importância de seguir as regras que foram ensinados a eles durante a formação para ser xamã. Segundo ele “é fundamental que nos rezadores continuarmos seguindo as regras que foram passadas a nos durante a nossa formação para o xamã” (Ava Vera Rendy, 70 anos, *tekoha* Guapo'y em Amambai, fala colhida durante pesquisa de campo em novembro de 2012). Percebemos através dessa fala que mesmo durante a sua formação um *yvyra'ija*, já possui um papel de liderança na comunidade.

As atuações das lideranças espirituais e religiosas tradicionais sempre foram fundamentais para o desenvolvimento social dentro das aldeias. Na

cosmologia Guarani e Kaiowá a reza protege a *te`yji* (a família) para que as pessoas de má conduta, não manipulem o povo Guarani e Kaiowá, a fim de ter mais certeza que poderá ter suas terras de volta. Pereira (2004) apresenta uma explicação muito objetiva sobre a formação desses xamãs.

O xamanismo entre os Kaiowá requer formação e aprendizado por um período relativamente longo. Esse disciplinado deve ser realizado junto a outro xamã, caracterizando o perfil sacerdotal do sistema religioso, pois os xamãs de destaque formam escolas para assegurar a reprodução do sistema de reza por ele herdado ou “desenvolvido”. O exercício do xamanismo está, assim, sempre associado ao grupo de reza, geralmente composto por parentes ou por aliados, no caso de não parentes. Entretanto, só o aprendizado não garante a formação do xamã, este deve ter um evento extraordinário em sua vida que marque a apropriação do poder legitimador do exercício da profissão. Esse evento é geralmente narrado como uma experiência pessoal de interação com determinado ente sobrenatural, evento que seria fatal para um não-xamã, e do qual se escapa justamente por ser portador dessa atribuição”. (PEREIRA, 2004, p. 366).

Ao longo da década de 1970, muitas lideranças espirituais e religiosas mostraram aos seus pares a importância das rezas, segundo eles, só assim *mbarete* (força), *pytyvõ* (ajuda) viria dos deuses, através do *ñembo`e* o *ñanderu* consegue se comunicar com os deuses que pertence a sua cosmologia. Essa força que vem dos deuses aumenta a coragem para continuar sendo índio, mesmo com tanto preconceito por parte da sociedade brasileira e encoraja-se para continuar lutando, resistindo à violência imposta pelos colonizadores.

É fundamental lembrar que foi principalmente a partir das décadas de 1940 e 1970 que se teve início um período de expulsão e dispersão das famílias indígenas Guarani e Kaiowá de seus *tekoha guasu* (territórios). Essa nova “situação histórica” é marcada tanto pelo fim do monopólio da Cia. Matte-Laranjeira quanto pelo aumento do loteamento da região, que é quando se abre a região para a instalação de inúmeras fazendas privadas sobre os *tekoha* guarani e kaiowá (BRAND, 1997; THOMAZ DE ALMEIDA, 2001; MURA, 2006; BENITES, 2009).

No entanto, desde o ano de 1915 quando as primeiras Reservas Indígenas no atual Estado de Mato Grosso do Sul foram instituídas pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), os Guarani e Kaiowá passaram a sofrer um processo de redução de seus territórios tradicionais. O SPI, desconhecendo o modo de viver dos Guarani e Kaiowá e o modo de ocupar os seus *tekoha guasu* (seus territórios), instituiu entre 1915 e 1928 oito minúsculas Reservas: Jagua Piru e Bororo em Dourados, Te`yikuê em Caarapó, Guapo`y em Amambaí, Limão Verde em Amambaí, Pirajui em Paranhos, Sassoro em Tacuru, Taqueperi em Coronel Sapucaia, Porto Lindo. A área máxima prevista era de 3.600 hectares,

entretanto, na maioria dos casos a área demarcada foi ainda menor (BRAND, 1993; 1997).

Segundo Benites (2009), o órgão que instituiu as Reservas aos indígenas impôs um ordenamento militar, educação escolar, assistência sanitária e favoreceu as atividades das missões evangélicas que se instalavam na região. Vale lembrar que os funcionários do SPI e outros colonizadores não se conformavam com o modo espalhado dos indígenas de ocupar espaço. Foi preciso concentrar os indígenas nessas áreas para possibilitar a expropriação de seus territórios.

É importante ainda observar que desta forma, os territórios indígenas passaram a ser considerados como “terra devoluta” e “terra vazia” e, por isso, se tornaram objeto legal de comércio. Para o Estado, as oito Reservas Indígenas supracitadas criadas pelo SPI eram consideradas como os únicos espaços oficiais destinados aos Guarani e Kaiowá (BRAND, 1997; BENITES, 2009).

Diante da perda da autonomia e de suas vidas que os indígenas sofreram no século XX, devido à criação das Reservas. Muitas lideranças não ficaram paradas assistindo à expulsão e dispersão das famílias indígenas. Pelo contrário, muitas famílias começaram a resistir, reagrupando os parentes que estavam dispersos nas Reserva para voltar ao seu antigo *tekoha*. O reagrupamento das famílias foi muito complexo, porque a destruição dos *tekoha* ocasionou uma série de prejuízo social para os grupos, como no caso da dispersão de famílias que espalhadas começaram a ocupar diferentes espaços. Essa dispersão é denominada como *sarambi*.

A nova realidade enfrentada pelas famílias preocupou a liderança tradicional, que começaram a articular os demais rezadores para estabelecer quais seriam as melhores estratégias a adotar, e pedindo ao *Ñandejara Tupã Husu* a orientação para conseguir reagrupar de novo as pessoas do grupo para que tenha mais força espiritual, assim preparar a cerimonia pedindo a proteção divina na jornada difícil ao seu antigo *tekoha*. Sendo assim, os *ñanderu* e as *ñandesy*, passaram a cada vez mais a mobilizar grupo de pessoas comprometidas e com objetivos comuns, não por acaso muitos dos integrantes do grupo geralmente foram, e ainda são, parentes ou família da liderança tradicional. O agrupamento da família foi iniciativa dos anciões e rezadores que sempre esteve preocupado sobre a desestruturação da cultura e nunca aceitaram a imposição da cultura ocidental e não se conformavam com a perda dos seus *tekoha*.

A partir da criação das Reservas, houve a implantação da figura do *Capitão*, bem como em outras populações indígenas. O *capitão*, sempre esteve associado à ideia de que ele deveria fazer a intermediação entre as

comunidades indígenas das áreas demarcadas e os representantes do SPI (e depois FUNAI). Contudo, aos poucos essa situação modificou a relação de poder dentro das comunidades indígenas, fazendo com que o *capitão* passa-se a assumir um papel de liderança dentro das Reservas.

Cabe observar que em cada Reserva a figura do *capitão* enquanto liderança, passou a representar vários grupos de famílias, diferentemente da liderança tradicional onde o *ñanderu* e a *ñandesy* representavam apenas a sua parentela. Assim essa nova constituição da figura do *capitão* enquanto liderança gerou (e ainda gera) permanentes descontentamentos e acirando os conflitos nas Reservas. Em grande parte esses conflitos também se mantem, pois, de alguma forma, se espera que o *capitão* possa manter uma relação próxima ao *ñanderu* e a *ñandesy*, o que não ocorre frente às diferentes posições desses sujeitos. Portanto, o desafio está nisso do capitão ou liderança política estar distante das lideranças tradicionais, visto que geralmente nas Reservas, não há dialogo entre eles. Por isso, no entanto, dificulta a atuação deles a frente o desafio imposto pela sociedade envolvente e Estado.

Aha'arõ umi opytatava tenondetarã ha moha'angarã, ja'e porã serõ capitãorã tekohape ko'anga ha tendondepe ore rendu ore renduve voi, ore rekave ha omõi voi arandu rombohasatava hina ichupe kuéra ikatu ha'guaicha oikuaa ojoju ha'gua mba'épa ojejapóta umi mba'e ojejuvare ha ñembo'e rupive ipu'aka upevare. Ore jepy'apy ha'e upeva voi roimegui mombyry ojohegui ko árape. Entoce, tekotevẽ roime meme ñemonguetape, pera'y, mba'e ko jeporohekape tekoha ojetopa ko árape, iporã ñaime jojape ikatu haguaicha jaikuaa mba'e chagua tapepa ñamuñata hina. Umi ojejapotava guive oje'eva tekotevẽ ose atygui ha ñanderu ombohape ichupe kuéra. Ore manteko roikuaa ñembo'e rupive mba'echagua je'eva roipyhyta ha rombohape ha'gua ave mba'e mboruvichape. (Ñanderu Florencio Barbosa, 83 ro'y, tekoha Te'yikuepegua, fala colhida durante pesquisa de campo em outubro de 2012).²

A fala desse *ñanderu* demonstra a necessidade de ter o dialogo e a aproximação entre as lideranças políticas e *ñanderu* nas comunidades indígenas. Nesta afirmação percebe-se o quanto eles são importantes em qualquer situação nos *tekoha*, por exemplo, nas escolhas dos candidatos para ser Capitão na aldeia, é preciso que eles estejam presentes para benzer, orientar e dar sua posição de como um grande *mboruvicha* pode seguir e representar sua

² Tradução feita por mim em primeiro plano: "Espero que os que vão liderar ou representar a comunidade agora ou futuramente ouçam-nos, nos procure e consiga colocar a sabedoria que iremos passar a eles para saber resolver quaisquer problemas e vencer desafios através da nossa reza. A nossa preocupação é exatamente isso por estar distante um do outro. Portanto, precisamos estar em constante dialogo, até porque no desafio que a comunidade indígena se encontra nos dias atuais é fundamental a união para saber qual tape (caminho) a seguir, qualquer decisão tem que partir do coletivo com a orientação dos *ñanderu*. Só nos sabemos através das rezas qual decisão a tomar e orientar o capitão".

comunidade. Ele defende também que a comunidade não pode se distanciar da coletividade, segundo ele, é muito importante que o grupo esteja fortalecido para enfrentar os desafios nas aldeias. Pude notar na fala do ñanderu Florencio Barbosa, a preocupação que ele tem em relação à organização atual da comunidade pelo Capitão. Pereira (2004) ainda argumenta sobre a necessidade de novos aspirantes a liderança deveriam ter uma postura próxima aos líderes já reconhecidos.

Na organização política dos kaiowá, os aspirantes às posições de prestígio associadas aos cargos de chefia política e religiosa, devem se inspirar na conduta dos grandes líderes e seguir o exemplo deixado pelos que tiveram êxito como iniciadores capazes de fazer as coisas surgirem ou erguerem-se. Isto é feito combinando conhecimento e habilidade sobre como conduzir as relações entre as pessoas e como conseguir os auspícios favoráveis dos *jara* e divindades". (PEREIRA, 2004, p. 303).

Pôr fim, neste cenário atual que os Guarani e Kaiowá se encontram para reocupar/retomar seus *tekoha* e demais ações das comunidades oferecem cenários favoráveis ao surgimento de grandes lideranças ou lideranças de maior expressão. Entretanto, essas lideranças lideram suas comunidades à frente o desafio imposto pelos fazendeiros e Estado. Mas para que isso seja possível, a comunidade sempre cobra que as lideranças se inspirem na tradição, na orientação dos rezadores ou lideranças tradicionais e na conduta dos grandes líderes *yma guare* (dos líderes do "tempo antigo"). Para que seja um líder que faça diferença, seja meditativo, prepositivo, distinguindo-se da outra pela coragem pela criatividade capaz de levantar-se e tomar iniciativas.

3 A LUTA PELA TERRA: RETOMADA DOS TEKOKHA E AS PRIMEIRAS ATY GUASU

A *Aty Guasu* é uma assembleia geral dos Guarani e Kaiowá, reúnem lideranças de vários *tekoha*. O objetivo principal das reuniões sempre esteve ligado a recuperação dos *tekoha*, contudo foram dessas reuniões que partiram além as primeiras reivindicações de demarcação de terras tradicionais, denúncias e sugestões sobre possíveis soluções para os problemas variados que os indígenas vinham enfrentando.

Uma primeira versão da história do movimento foi estabelecida por meio de trabalho Thomaz de Almeida (2001). Ele coordenou, no final dos anos 1970, o Projeto Kaiowá Nhandeva (PKN), ação indigenista que começou dando suporte à produção agrícola nas Reservas então existentes e, progressivamente, seguindo apelos dos kaiowá e guarani, passou a apoiar, de diferentes formas, a mobilização política que resultou nas *Aty Guasu* (PIMENTEL, 2012, p. 235-

236). Diante das expulsões e dispersões dos indígenas Guarani e Kaiowá de seus territórios tradicionais se originaram, no entanto, desde o final da década de 1970, o movimento indígena, articulação e luta de indígenas para recuperar os seus *tekoha guasu yma guare* (antigos territórios).

As narrações de várias lideranças idosas evidenciam que as realizações de várias grandes assembleias interétnicas foram e são fundamentais para os indígenas expulsos se articularem e se envolverem nos processos de reocupação/retomadas de parte dos seus territórios tradicionais reivindicados.

Vários relatos dos idosos indígenas na I e II audiência da Comissão da Verdade que ocorreu em Dourados³ e a fontes documentais utilizados nos trabalhos de Thomaz de Almeida (2001) confirma que a partir do final da década de 1970 até os dias de hoje, as lideranças articuladas, reivindicantes dos *tekoha yma guare* (terras tradicionais), começaram a se reunir trimestralmente nas assembleias gerais, buscando discutir e tomar decisões a respeito da demarcação e a reocupações/retomadas das terras.

Um caso emblemático na história de recuperação dos territórios tradicionais ocorreu no final de década de 1970 a partir de duas mobilizações em torno das áreas conhecidas como *Rancho Jakare* (Laguna Carapã) e *Paraguasu* (Paranhos) esses dois casos levaram aos jornais de circulação nacional as denúncias sobre os despejos forçados a que eram submetidos os grupos de Kaiowá e Guarani⁴.

É fundamental destacar que desde meados 1980, as lideranças tradicionais começaram a participar do movimento de resistência Guarani e Kaiowá no contexto de luta tensa pelo reconhecimento e demarcação das terras indígenas tradicionais. Os *ñanderu* e *ñandesy* e seus auxiliares (*yvyra`ija*) argumentam e declaram que através do *Jeroky Guasu* permanente será possível buscar comunicação e apoio e intervenções de seus parentes invisíveis do *yvy jara* (da terra), *y jara* (rio) e *ka'aguy jara* (floresta) para recuperar e retomar os territórios tradicionais que foram abandonados por conta de expulsões.

³ A Comissão da Verdade (CNV), proposta em 2010 e criada por ato da Presidente Dilma Rousseff em 2011, foi uma delegação formada por diferentes agentes civis que teve como objetivo investigar a violação de direitos humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988 por agentes do Estado brasileiro. A psicanalista Maria Rita Kehl, foi a pessoa que dentro da CNV responsável pela investigação das violências sofridas pelos povos indígenas e camponeses. Assim, nesse contexto foram realizadas duas audiências públicas em Dourados para ouvir das comunidades indígenas de Mato Grosso do Sul, por quais violências lhes foram cometidas. Cabe ainda ressaltar que no dia 10 de dezembro de 2014 a CNV entregou seu relatório final à Presidente Dilma Rousseff.

⁴ Para ver mais: PIMENTEL, Spensy K. *Aty Guasu, as grandes assembleias Kaiowa e Guarani: os indígenas de MS e a luta pela redemocratização do país.* (no prelo).

O primeiro grande encontro das lideranças políticas e das lideranças religiosas chamadas até de *Aty Guasu* e *Jeroky Guasu* foi realizado anos 1970, as lideranças religiosas demandam rigorosamente a participação coordenada dos rezadores durante o processo de reocupação e retomada do tekoha tradicionais. Portanto, o conjunto dos líderes religiosos *ñanderu* e *ñandesy* e de seus auxiliares *yvyra`ija* estão sempre envolvidos em todas as ações da retomada.

No final da década de 1970, as lideranças das famílias extensas expulsas de seus tekoha articularam iniciativas de luta pela recuperação de território que de fato passaram a ocorrer nas décadas seguintes. Desde 1980 até os dias de hoje, as famílias extensas já reocuparam e recuperaram partes de mais de vinte terras tradicionais tekoha. Como já disse, o envolvimento dos líderes espirituais (realizando sínteses das decisões e expectativas de famílias extensas inteiras) na realização de grandes rituais religiosos – *jeroky guasu* – foi fundamental nesse processo. (BENITES, 2013, p. 38).

Em primeiro lugar, é importante lembrar, que toda *Aty Guasu* se inicia com *jehovassa* (como espécie de benção) conduzida pelos xamãs presentes ou lideranças tradicionais. Nesse encontro, ou seja, nesta primeira realização do *Jeroky Guasu* e *Aty Guasu* no ano de 1970, estiveram presentes líderes de diversas aldeias, um deles um grande líder Pancho Romero que esteve presente na reunião do PKN na Reserva Indígena *Pirajui* para denunciar a expulsão do seu antigo tekoha *Yvykua Rusu/Takua rusu/Paraguasu*. Foi o momento muito significativo aos indígenas e as demais pessoas que estavam envolvidas pela luta da efetivação dos direitos, e com isso mostrar a força que o movimento terá futuramente para reocupar e retomar suas terras tradicionais.

As *Aty Guasu* reúnem normalmente entre duzentas a trezentas pessoas talvez mais dependendo da articulação das lideranças e da localização da Assembleia que sempre ocorre em uma área indígena diferente, a quantidade pode ser maior quando a reunião acontece nas proximidades de alguma aldeia mais populosa, como Dourados, Caarapó, Amambaí, muita gente vai até o evento de forma independente, essas pessoas muitas vezes são: professores, agente de saúde, ligados a secretaria da educação municipal, Ministério Público Federal, Conselho Indígena Missionário (CIMI), representante da FUNAI, de Universidades, entre outros .

As lideranças tradicionais *ñanderu* e *ñandesy*, determinaram que ao longo do processo da reocupação dos *tekoha* antigos era necessário e fundamental a participação direta de todos os integrantes das famílias extensas envolvidas na reocupação das terras antiga, incluindo *mitã`i* (as crianças), *kuimba`e kuéra* (os homens), *kuña kuéra* (as mulheres) é as anciãs e anciões. Entendemos que neste contexto ritual emerge a força e a coragem para lutar, momento em que se elaboram as táticas e as estratégias para reocupar os territórios perdidos durante o processo de colonização. Para Benites (2013),

As Aty Guasu são também um lugar de transmissão de saber. As narrações das lideranças guarani-kaiowá no evento reafirmam que, após a chegada dos europeus, a vida desses indígenas foi marcada por diversas interferências de agentes colonizadores portugueses e espanhóis. A narração das lideranças vai ao encontro da literatura histórica e confirma que os povos indígenas foram vítimas de dominação dos missionários, dos encomenderos e dos bandeirantes. Os discursos das lideranças apontam que, diante desses fatos marcantes suscitados pelas ações colonialistas, as lideranças indígenas, por meio de sua organização política e religiosa, passaram a discutir os novos problemas e se articular, e no decorrer da história reagiram de diversas formas em defesa dos seus territórios e da vida e cultura dos seus grupos. Em todas as assembleias [...], as lideranças guaranis idosas reafirmam em consenso que nossos antepassados foram heróis guerreiros, que lutaram, sofreram e morreram ao tentar defender os seus territórios e o modo de ser e viver guarani. Frente a essa luta histórica difícil, nos eventos, os mais velhos exigem frequentemente da nova geração que mantenham o orgulho de serem guarani. (BENITES, 2010, p. 10).

Com essa luta e de reconhecimento dos líderes religiosos na luta e na articulação do movimento indígenas, o *Jeroky guasu* e *Aty guasu*, começou ganhar força, tendo em vista que através desse encontro que muitas famílias recebem orientações importantes, ajuda das demais integrantes do movimento. Vale ressaltar que nesses encontros o *mboruvicha kuéra* (as lideranças políticas) buscaram apoio das lideranças tradicionais na articulação da assembleia e do *jeroky guasu* que irão acontecer no determinado lugar, e no processo de reocupação/retomada dos *tekoha*.

As decisões importantes sempre são tomadas em Assembleia, onde tanto as lideranças políticas e as famílias extensas que estão envolvidas na retomada, recebem orientações, apoio espirituais que irão acompanhá-las em sua jornada difíceis. A família extensa que vão partir nas reocupações/retomadas no seu *tekoha*, durante o *jeroky guasu* recebem *jehovassa* dos *ñanderu* e *ñandesy* e seus *yvyra`ija* (auxiliares), para que venha ter êxito em sua jornada e os deuses estejam acompanhando as famílias, dando orientações, protegendo-os das pessoas que estarão impedindo de forma violenta, nesse caso os pistoleiros dos fazendeiros e policiais.

As lideranças políticas fazem toda essa articulação junto aos demais parceiros para reivindicar seus direitos, e para fazer encaminhamento de documentos importantes. E nessa articulação junto aos demais parceiros *mboruvicha* o papel dele, também, e buscar reagrupar as pessoas no movimento de luta pelos direitos e algumas decisões importantes que precisarão ser decididos em grupo maior de pessoas da comunidade. As narrações religiosas evidenciam que as realizações dos grandes rituais religiosos *jeroky guasu* e das grandes assembleias intercomunitárias *Aty Guasu* foram, e ainda

são fundamentais para os líderes religiosos *ñanderu* e *ñandesy* se envolverem nos processos específicos.

Destacamos na reocupação e retomada dos *tekoha* tradicionais a importância dos *ñanderu* e *ñandesy* e seus auxiliares *yvyra`ija*, através das rezas *jeroky* e *ñembo`e*, consegue agregar as demais pessoas nessa luta tensa, mas é fundamental destacar que as rezas *jeroky* o *ñanderu* faz na língua guarani, isso torna a língua mais viva, e nesta ocasião que percebemos a importância e o uso que a língua materna possui. Esse é um importante momento onde podemos a prática da religião indígena presentes em cada pessoa, o que gera um sentimento de pertença elementos fortalecem a identidade e o espírito de coletividade Guarani e Kaiowá.

O movimento dos líderes religiosos é visto como uma técnica de luta ou de guerra para que os indígenas tenham êxito nos processos de enfrentamento com os pistoleiros das fazendas, sobretudo no momento da reocupação tradicional. Quando os *ñanderu* e *ñandesy* começam fazer as rezas *jeroky* as pessoas que estão presentes, não se intimidam de entrar nos rituais. Essa situação é interessante porque elas voltam a valorizar sua cultura tradicional, sentindo o verdadeiro *ava* (indígena).

As lideranças políticas sempre tiveram a função imprescindível para a organização dos movimentos sociais indígenas. Um dos aspectos é na elaboração de documentos para encaminhar as autoridades públicas. As lideranças tradicionais repassam a eles em guarani as suas reivindicações e com ajuda dos demais parceiros, os *mboruvicha* escrevem em forma de documentos ou cartas. Vale lembrar que historicamente as lideranças políticas estudavam somente até os anos iniciais, mas mesmo assim eram considerados mais letrados, sendo assim, ajudavam como tradutor das lideranças tradicionais e expunham as demandas da comunidade.

4 A IMPORTÂNCIA DO XAMANISMO NA RETOMADA DO TEKOKHA PINDO ROKY⁵

Recentemente na retomada do *Tekoha Pindo Roky* podemos constatar a força que o *ñembo`e* tem, conforme a prática dos *ñanderu* e *ñandesy* e seus auxiliares. O assassinato do indígena, Denilson Barbosa no dia 17 de fevereiro

⁵ A história de luta do meu povo, sempre foi narrada para mim pela minha vó, meu tio, minha tia, meu padrinho, etc. Assim sempre tive a oportunidade de escutar sobre o processo de luta das grandes lideranças para conseguir recuperar uma parte dos seus *tekoha*. No entanto, eu tive a oportunidade de acompanhar de perto a luta na retomada do *tekoha* antigo *Pindo Roky*.

de 2013, desencadeou a ocupação da fazenda do senhor Orlandino Carneiro Gonçalves, localizada no município de Caarapó, por cerca de 200 indígenas. No dia seguinte os parentes do jovem kaiowá, assassinado nesse antigo *tekoha*, começaram a se mobilizar; chamando *ñanderu* mais próxima da família e as demais pessoas que pudessem ajudar para avisar os demais *ñanderu* que há na Reserva indígena Te'yikue. Começou a reocupação do *tekoha* com o *ñanderu* e *ñandesy* coordenando o *ñembo'e* e *jeroky*. Na retomada estiveram lideranças político muito importante da Reserva indígena Te'yikue, como Silvio Paulo, João Golarte, Leonardo de Souza e, no decorrer do dia foi chegando lideranças de várias aldeias, porém todos esperavam as orientações das lideranças tradicionais que estavam coordenando o Aty.

É fundamental destacar o papel dos *ñanderu* e *ñandesy* nesse local, o uso da língua quando começa a reza pedindo ao *Tupã Husu* (Grande Deus) proteção e a orientação durante a jornada de luta. Durante a reza os *ñanderu* pediram ao *Tupã Husu* mandassem mais pessoas para aumentar à força de luta e para mostrar as autoridades o quanto as rezas, a cultura e a terra são importantes para os Guarani e Kaiowá e a necessidade de recuperar sua terra tradicional. Chegava muita gente durante o dia e a noite, a pessoa que chegavam a esse local começava entrar na dança do ritual da reza, não sentia mais timidez para acompanhar os *ñanderu*.

Importa destacar que os jovens nos dias atuais são tímidos para aprender, conversar, mas principalmente para acompanhar as rezas, danças, das lideranças tradicionais. Mas neste dia através do poder que tem a reza esse pensamento “modernizado” muitas vezes preconceituoso foi superado com grande ajuda dos deuses. As crianças marcando a presenças muito importantes durante o ritual, um dos *ñanderu* começaram formar outro grupo de reza, porque na roda em que eles estavam não cabiam mais pessoas. Uma das lideranças local falou da importância das pessoas mostrarem o que sabem em relação à reza.

A decisão para que os *ñanderu* e *ñandesy* coordenassem esse momento de luta partiu por parte da liderança política, afirmando a presença deles naquele local é fundamental, porque através da reza poderá comunicar-se com deus, pedindo orientação e força para que nenhum mal aproxime dos seus entes, concluiu afirmando: “a nossa reza sempre teve poder e força, por isso, é incontestáveis, eu acredito, no final em nome do Tupã Guasu vai dar tudo certo” (Leonardo de Souza, 47 anos, *tekoha* Te'yikuê, fevereiro de 2013). Convém ressaltar que esse termo supracitado na língua guarani chama-se *pytyvõ* (prestar apoio) de outra liderança política e tradicional. Nesse sentido, *pytyvõ* é definido como uma serie de táticas. Uma das táticas é e será a reocupação/

retomada da parte dos territórios indígenas, chamar os rezadores de outro *tekoha* para prestar apoio. Entretanto, esses são algumas táticas de muitos que são postas em prática nos dias atuais.

Na retomada do *Tekoha Pindo Roky*, as pessoas acreditam que é através das rezas da comunidade da Reserva Indígena Te'yikue, que foi possível reunir mais pessoas na retomada, importante aqui destacar que quanto mais pessoas chegavam mais forte o grupo se sentia. A maioria das pessoas chegava já entrando na reza dos/das *ñanderu* e *ñandesy* que coordenavam a reza naquele local.

Percebe-se como a atuação das lideranças tradicionais é importante na reocupação/retomada dos *tekoha*. Através da sabedoria divina, e da confiança passada pelas lideranças, que se consegue agregar as pessoas distantes, com as palavras sábias transmitem o conhecimento e aconselha as demais pessoas como devem caminhar como verdadeiro indígena e conhecendo as rezas. Sendo assim, segundo eles, poderá enfrentar quaisquer problemas, espantar o medo, enfrentar os pistoleiros dos fazendeiros, policiais, preconceitos e vencer o que é imposto pelo Estado que prejudica os indígenas.

Atualmente o *Tekoha Pindo Roky*, possui aproximadamente 89 famílias acampadas. Elas se organizam entre parentelas e sua alimentação se dá através da roça. Neste local há lideranças tradicionais que toda noite fazem rezas e também igreja. Segundo a liderança política local, senhor Ducrecio Martins, neste local não tem desavença entre pastor da igreja e *ñanderu*, por isso, segundo ele, cada um tenta fazer a sua parte com objetivo comum. O grupo sempre mantém contato com liderança política da aldeia Te'yikue e com as demais lideranças de outro *tekoha*.

5 OS ACADÊMICOS INDÍGENAS E A PARTICIPAÇÃO NO MOVIMENTO DE LUTA PELA TERRA

Segundo Brand (2011), um desafio a ser considerado na busca pela autonomia dos povos indígenas é a procura cada vez mais crescente por formação superior que considere a especificidade cultural de suas respectivas etnias. Assim é perceptível que o crescimento dos povos indígenas nas Institutos de Ensino Superior IES. Contudo, defendemos que a participação dos indígenas no Ensino Superior deve estar situada no conjunto de ações protagonizadas pelos povos indígenas e nas relações desses povos com o Estado e com a sociedade brasileira, isso é, não é apenas a presença dos indígenas nas IES que vai garantir o avanço de suas demandas, essa presença é preciso estar relacionada com um processo formativo em compasso com os desejos e necessidades dos povos indígenas.

É preciso observar que, de modo geral, a demanda pelo acesso ao ensino superior junto as comunidades indígenas aparece inicialmente pela necessidade de formação e qualificação dos professores indígenas, quando esses começam a ocupar o espaço de professores dentro de suas comunidades. Nesse sentido, percebemos que os professores também se tornam um novo tipo de lideranças, pois assume em muitos casos o papel de mediador entre suas comunidades e as agências públicas externas. Exatamente por isso que intuímos que muitas das lideranças políticas também se tornaram professores. Contudo, atualmente percebemos que esse processo também ocorre inversamente, isso é, os sujeitos se tornam lideranças políticas, pois são professores.

Ainda nesse contexto, atualmente percebemos que o ensino superior, quando tem sua formação voltada para as demandas da comunidade indígenas, também possibilita não apenas formar novos líderes, mas qualificar esses novos sujeitos para que possam atender aos interesses de suas comunidades.

No cenário atual de conflito que os indígenas se encontram, em relação a terra, saúde, educação, preconceitos e entre outros. Os indígenas começaram buscar outros meios para criar uma nova estratégia para enfrentar esses problemas que vinham surgindo desde a colonização. A chegada à universidade da família indígena foi o momento de muita esperança, segundo a maioria das lideranças, o filho do índio aprendendo o sistema dos *karai*, poderá utilizar várias estratégias do que ele adquiriu durante sua vida acadêmica, para defender seu povo. Como por exemplo, utilizar o próprio sistema dos *karai* para defender seu povo e levar o clamor indígena através do trabalho escrito às demais comunidades, utilizando a tecnologia para mostrar ao mundo a existência da cultura, como a arte, a língua, a poesia e a religião.

Contudo, ressaltamos que não basta apenas garantir o acesso ao ensino superior aos indígenas, mas de fato garantir uma formação que venha a suprir as demandas coletivas de suas comunidades. Assim, a Universidade também precisa estar aberta e propiciar uma formação específica aos acadêmicos indígenas. Essa marcante ambiguidade nas relações entre *ava* (índios ou indígenas) e *karai/mbairi* (não-índios), que muitas vezes impede o diálogo entre os conhecimentos. Assim, o desafio para Universidade é estabelecer um diálogo entre *karai mba'ekuaa/arandu* (saberes/conhecimentos ocidentais) e os *ava mba'ekuaa/arandu* (conhecimentos tradicionais indígenas ou saberes indígenas). Entretanto, persistem na educação superior formal uma grande dificuldade e superar o pensamento colonial/moderno. Por isso, muitas vezes, acaba formando um acadêmico voltado à ideologia de colonialismo. Alimentando cada vez mais a visão preconceituosa em relação aos indígenas, não

respeitando os saberes, a religião, o modo que aprenderam na comunidade, é as perspectivas de vida.

Se observarmos os textos legais anteriores à Constituição Federal de 1988, perceberemos que a perspectiva integracionista que os sustenta.

Código Civil de 1916 considerava os índios “relativamente incapazes, sujeitos ao regime tutelar enquanto não forem adaptados à civilização do país”, as Constituições Federais de 1943, 1946 e 1967 previam a “incorporação dos silvícolas à comunhão nacional”; a Lei 6001 de 1973, Estatuto do Índio, afirmava a necessidade de integra-los progressivamente e harmoniosamente à comunhão nacional”, estendendo a eles o sistema de ensino e a criação de escolas orientadas para esse fim. (BONIN, 2009, p. 97).

Entretanto, é relevante ressaltar que segue ainda uma enorme dificuldade dos poderes Executivo, Judiciário e Legislativo e suas estruturas e instâncias burocráticas em superar uma visão profundamente monocultural e colonialista. Persiste também na educação superior formal uma grande dificuldade e superar o pensamento colonial/moderno. Mesmo diante deste novo paradigma legal definido pela Constituição de 1988. A Constituição Federal de 1988, ao excluir toda a referência à integração, garante (ou deveria garantir) aos povos indígenas, seus territórios, o direito à organização social e aos processos próprios de aprendizagem, produz um movimento para que alterasse as relações coloniais entre indígenas e não-indígenas, dentre eles os processos formativos, destacamos a educação superior.

As mudanças no cenário educacional indígenas, depois de muita luta dos povos indígenas do Brasil foram efetivadas a partir de 1988 com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil. Desde então, reconhece-se aos indígenas, no artigo 231 da Carta Magna, o direito a pratica de suas formas culturais próprias. Importa destacar outros artigos da Constituição também asseguram direitos aos povos indígenas. No artigo 210, apresenta-se como deve ser a educação escolar indígena e, no artigo 215, assegura-se e garante-se o direito à diferença e as especificidades étnico-culturais

Para tanto, o movimento das lideranças políticas e espirituais e religiosas tradicionais ganhou mais força com a participação efetiva dos acadêmicos indígenas Guarani e Kaiowá, pela reivindicação e da efetivação dos seus direitos, como a terra, educação escolar indígena, acesso a universidade, exigindo respeito dos seus saberes e melhoria na saúde, etc., isso só foi possível quando se criou a Universidade específico e diferenciada ou Licenciatura Intercultural Indígena, oferecendo o curso no contexto indígena que chamamos de *interculturalidade*. A criação na universidade de um curso assim foi de muitas lutas do movimento indígena, professores e das lideranças políticas e principalmente

dos Xamãs (*ñanderu* e *ñandesy*). Com isso, a participação dos *ñanderu* no espaço acadêmica ganhou sua importância e reconhecimento aos poucos.

Cada etapa do curso⁶ percebe-se claro a força que o *jeroky* tem juntado as demais pessoas dentro da universidade, os *ñanderu* começam suas rezas, todos participam, segundo os rezadores, afirmam que só assim os acadêmicos terão força para continuar estudando e lutar pela efetivação de seus direitos. A decisão de chamar as lideranças tradicionais partiu dos próprios acadêmicos/as indígenas da graduação e professores do *Teko Arandu*. No entanto, os *ñanderu* mostram e ensinam a cultura, e com isso começou agregar mais pessoas nesse movimento para que cada vez mais os estudantes indígenas se preocupem a recuperar cultura, língua, poesia e afirmar sua identidade, pôr fim para ser o verdadeiro pesquisador indígena, comprometido com as suas comunidades.

No intervalo da aula os acadêmicos jovens do *Teko Arandu* sempre procura dialogar com as lideranças tradicionais que disponibilizam sempre seu tempo precioso para dialogar. Na maioria das vezes vão até a sala para narrar algumas histórias, passar ensinamento, ensinando a reza, a arte, a língua, etc. Neste sentido, no entanto, o prestígio das lideranças foram aumentando na academia.

O curso *Teko Arandu* que foi implantada na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), foi de muita luta de lideranças tradicionais, professores, etc. Foram muitas discussões durante a *Aty Guasu* para que a faculdade indígena seja criada e se preocupe com os acadêmicos indígenas dando condições necessárias para trabalhar seus saberes na academia no sentido intercultural. Nesse sentido que muitas lideranças se preocupavam com a formação dos acadêmicos indígenas.

Os acadêmicos passaram a ser preocupar mais com a valorização dos/as *ñanderu* e *ñandesy* e com isso manter e fortalecer sua cultura e sua identidade como indígenas. A Faculdade Intercultural Indígena que foi criada na UFGD em 2012, conhecida como FAIND abriu a oportunidade aos acadêmicos Guaranis e Kiowá a ser articularem juntos aos rezadores e as rezadoras para discutir os problemas que estão surgindo na atualidade nas aldeias.

⁶ A Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* foi pensada como um curso que se desenvolveria na perspectiva da alternância que, grosso modo, consiste numa formação que ocorre em tempos e espaços distintos (Universidade/Comunidade, Presencial/Não-Presencial) num movimento de idas e vindas, o que facilita um trabalho de intervenção pedagógica e social nas comunidades das quais os acadêmicos fazem parte. Por essa razão, o Curso é constituído de Tempos Universidade e Tempos Comunidade (KNAPP, Cássio; MARTINS, Andrébio Márcio Silva. *Políticas linguísticas na Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu*. Texto no prelo).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo foi pensado com objetivo de discutir as funções e a importância dos *ñanderu* e *ñandesy* na retomada das terras indígenas no Cone Sul de Mato Grosso do Sul e na transmissão de saberes nas comunidades. Depois de realizar a minha pesquisa com meus parentes indígenas, digo que conclui em parte o meu trabalho. Percebo que essa não é uma temática que se esgota aqui, mas percebo também que enquanto professor indígena cabe a mim continuar me formando e estudando para poder continuar produzindo reflexões sobre minha comunidade.

Vale ressaltar que o trabalho discutiu as funções e a importância dessas lideranças tradicionais já eram valorizadas pela comunidade nos *tekoha* antes das expulsões pelos colonizadores, eles são pessoas que mantinham e mantêm proximidades com as divindades, por isso, consegue curar os doentes através do *pohã ñana* (remédio tradicional ou remédio caseiro) e orientar a *te'yi* (família) para caminhar de acordo com a orientação dos deuses do cosmo. No entanto, nessa época, os Guarani e Kaiowá viveram de acordo a orientações e conselhos dos *ñanderu* e *ñandesy*.

As lideranças tradicionais para os Guarani e Kaiowá são imprescindíveis para manter a religião indígena mais viva e assim fortalecer a identidade, a língua, os conhecimentos tradicionais, todavia as Reservas representaram para os indígenas a perda de autonomia em relação à grande parte dos aspectos de suas vidas.

Mostrei na produção do artigo que quando se criou as Reservas, muitas famílias indígenas que estavam organizadas tradicionalmente no território de Mato Grosso do Sul foram submetidas em uma área de concentração, para que a área esteja liberada para implantação das fazendas. Entre 1915 e 1928 o Serviço de Proteção ao Índio criou oito Reservas indígenas destinadas a abrigar ou concentrar a população e família Guarani e Kaiowá que vivia no território que hoje é o sul de Mato Grosso do Sul. Desde que os indígenas foram submetidos nas Reservas, iniciou-se uma caminhada difícil para manter a cultura, o jeito de ser, a língua, *porahei* (cantos), *ñembo'e* (rezas), *jeroky* (dança), conhecimentos tradicionais em relação os remédios tradicionais e também para prática de caça e a pesca.

Assim, mesmo antes de serem colocadas nas Reservas muitas famílias Guarani e Kaiowá dependiam e necessitavam muito das lideranças tradicionais, porque eles eram as principais pessoas que conseguiam resolver muitos problemas que aconteciam em um grupo familiar e davam orientações importantes. Entretanto, a destruição dos *tekoha* enquanto espaços exclusivos

dos grupos de famílias extensas ocasionou uma série de prejuízos sociais para os grupos.

Percebemos que mesmo com o passar do tempo, muitas famílias continuaram a ter resistência em morar nas Reservas, mesmo a partir da criação das Reservas muitas famílias se recusaram a serem transferidos, assim muitos optaram por viver como *rembiguai* (peões) nos fundos das fazendas, muitas delas instaladas em suas próprias terras tradicionais. Fica claro então que muitos Guarani e Kaiowá nunca não se adaptaram de forma nenhuma à vida na Reserva, preferindo organizar o retorno aos seus antigos territórios, reocupando os locais de onde foram expulsas ou acampando nas margens de estradas.

Chamamos atenção no texto sobre diferente atuação dos rezadores desde 1970 nos *Aty Guasu* pela reivindicação de terras tradicionais, como atuavam no meio de tantos desafios impostos pelos *karai* (não indígena). Importa destacar a participação de muitas lideranças tradicionais e lideranças políticas e comunidades vinda de outras aldeias. No *tekoha* Potreiro Guassu em Paranhos, uma das primeiras terras a serem demarcadas, depois de décadas de esbulho e confinamento nas Reservas do SPI. Percebemos que ali foi uma das primeiras experiências do *pytyvõ guasu* (apoio amplo), percebeu-se que o momento era propício para uma maior união entre os diversos grupos locais, pelo objetivo comum, que é a recuperação da terra.

Através do presente trabalho pretendemos mostrar que os rezadores ou lideranças tradicionais têm funções muito mais importantes de qualquer liderança política, porque eles mantem proximidades com as divindades e também são responsáveis pelo caminho sagrado que cada Guarani e Kaiowá irão trilhar, por isso precisam ser respeitados e valorizados. Contudo o que ouvimos nos dias atuais é o discurso de que não existem mais o verdadeiro *ñanderu* e *ñandesy*, para muito há somente rezador *gua'u* (rezador falso). Ainda que não tivemos a pretensão de abordar isso no texto esse é um fato que nos chama muito atenção. Esse é um fato marcado sobretudo pelos frequentadores das igrejas neopentecostais, que muitas vezes afirmam que hoje em dia há somente os/as rezadores/as *gua'u* nas Reservas, esse inclusive seria o motivo de muitos procurarem as igrejas neopentecostais.

Contudo, podemos afirmar que por ter andado em vários *tekoha* para pesquisar e percebi que nas áreas indígenas existe ainda o verdadeiro rezador, que se dedica profundamente ao exercício religioso. Por exemplo, na aldeia Te'yikue, na retomada do *tekoha Pindo Roky* e Guapo'y em Amambai. Notamos também que muitas pessoas da comunidade não procuram mais os/as *ñanderu* e *ñandesy* para conversar ou para perguntar sobre a cultura, remédios tradicionais, língua, *ñembo'e* (rezas), *jeroky* (danças) e as histórias.

Os jovens estão cada vez mais se distanciando dos/as *ñanderu* e *ñandesy*. Tivemos um momento oportuno de ver como as lideranças tradicionais têm forças para envolver e convocar os deuses do cosmo no momento de luta na retomada do *tekoha* tradicional *Pindo Roky*. Ali percebemos como a cultura estava viva na alma de todo o jovem indígena Guarani e Kaiowá, a maioria não se intimidava para entrar no meio da reza e tentar cantar junto aos *ñanderu* e as *ñandesy* nos parecia o que estava difícil para acontecer aconteceu. Afirmamos isso, porque geralmente os jovens sentem vergonha para dançar, rezar e para fazer *jehovasa*, contudo naquele momento isso foi superado.

O presente artigo, portanto, não conseguiu discutir todas as influências que impedem a atuação dos/as *ñanderu* e *ñandesy* nas aldeias, todavia cremos que ele possibilitará como reflexão aos interessados, e talvez suscitar novas pesquisas. O que nos preocupa e pode render um desdobramento a partir desse trabalho: é a presença maior das igrejas evangélicas, influências de cultura da sociedade envolvente e a atuação da missão kaiowá na comunidade, a forte presença do capitão na tomada de decisões importantes, entre outros.

Percebemos que o distanciamento das lideranças políticas dos saberes tradicional e das orientações dos rezadores é uma questão que precisa ser discutida na comunidade, e a escola pode ter um papel relevante nesse sentido. Assim acreditamos que são os acadêmicos indígenas que são responsáveis por levantar esse debate em cada comunidade.

Diante destas questões há várias perguntas que podem ser refletidas a partir das ações dos professores indígenas, acadêmicos de cursos de formação específicas: o que fazer? Como podemos fazer para que os jovens voltem a dialogar com os rezadores? O que fazer para que as lideranças políticas voltem a procurar os rezadores? Será que os rezadores/as ainda são visto como importantes nas comunidades? Quando não existirem mais os *ñanderu* e as *ñandesy* a aldeia será a mesma? Essas são algumas de tantas perguntas que precisam refletidas junto à comunidade, professores, gestores, acadêmicos, alunos e comunidade em geral.

Pôr fim, ressaltamos que só será possível manter a cultura indígena como os saberes, a língua, reza, dança, a arte, as histórias, a poesia, através dos rezadores, porque eles são as bibliotecas da comunidade. Quando a irmã ou irmão da igreja evangélica, por exemplo, não consegue mais resolver um problema, as pessoas ainda procuram o rezador, isso mostra que as rezas sempre foram e sempre serão fundamentais na vida dos povos indígenas, elas são incontestáveis. Esses casos muitas vezes são comuns de acontecer na aldeia onde nasci, cresci e estou morando. Por isso no texto procuramos detalhar como eles atuavam e como atuam nos dias atuais frente à luta pela efetivação

dos direitos e no processo de reocupação/retomada dos *tekoha* tradicionais e na frente dos desafios impostos pela sociedade envolvente. Sabemos que a pesquisa ainda pode avançar, mas esperamos que esse texto auxilie na compreensão a respeito do tema e possa inspirar outros trabalhos relacionados à compreensão tanto dos temas que ficaram em aberto ao longo do texto.

REFERÊNCIAS

BRAND, Antonio Jacó. *O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da palavra*. 1997. 382f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

_____. *O confinamento e seu impacto sobre os Pai-Kaiowá*. 1993. 274f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

_____. Os acadêmicos indígenas e as lutas por autonomia de seus povos. In: SEMERARO, Giovanni et al. (Org.). *Gramsci e os movimentos populares*. Niterói: Editora da UFF, 2011. (v. 1, p. 201-214).

BENITES, Tônico. *Rojeroky hina ha roike jevy tekohape (Rezando e lutando): o movimento histórico dos Aty Guasu dos Ava Kaiowa e dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha*. 2014. 270f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.

BENITES, Tônico. *A escola indígena na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas*. 2009. 106f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.

BONIN, Iara Tatiana. *E por falar em povos indígenas...: quais narrativas contam em práticas pedagógicas?* 2007. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

MURA, Fabio. *A procura do “bom viver”: território, tradição de conhecimento e ecologia doméstica entre os Kaiowá*. 2006. 504f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.

PEREIRA, Levi Marques. *Imagens Kaiowá do sistema social e seu entorno*. 2004. 403f. Tese. (Doutorado em Antropologia) – Programa de pós graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

PIMENTEL, Spensy Kmitta. *Aty Guasu, as grandes assembleias Kaiowa e Guarani: os indígenas de MS e a luta pela redemocratização do país, [s.d.]*. (no prelo).

_____. *Elementos para uma teoria política kaiowá e guarani*. 2012. 364f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

THOMAZ DE ALMEIDA, Rubem Ferreira. *Relatório da Área Indígena Pirakua, MS*. Brasília: FUNAI, 2001. [Mimeo].

Recebido em 30 de julho de 2015

Aprovado para publicação em 18 de dezembro de 2015

Orientação para os colaboradores

A Revista TELLUS destina-se à publicação de produção científica relativa a sociedades indígenas, editada em sequência serial sucessiva, em regime de periodicidade semestral. A Revista aceita contribuições compatíveis com sua linha editorial para as seguintes seções:

1 Artigos:

Composta por artigos inéditos, traduções de artigos ou ensaios bibliográficos. Apresentando título em português e inglês; textos contendo entre 5000 e 10000 palavras, em língua portuguesa, incluindo referências bibliográficas e notas de rodapé; um resumo entre 500 e 1500 caracteres (com espaços), em português e inglês (abstract), acompanhado de três a cinco palavras-chave em português e inglês (key words).

2 Documento:

Divulga documentos históricos relevantes ou pouco conhecidos, tanto quanto documentos atuais, notas de pesquisa recentes, infográficos, relatos de eventos científicos e entrevistas. Recomenda-se um breve comentário crítico dos documentos, bem como a transcrição dos mesmos quando estiverem ilegíveis ou manuscritos. As notas de pesquisa deverão conter até 1500 palavras e se referirem a um estudo em andamento ou concluídos.

3 Escritos Indígenas:

Visa à publicação de textos produzidos por autores indígenas, que abordem pontos de vista sobre questões históricas do passado e contemporâneas, relatem saberes e mitos ou reproduzam narrativas orais diversas em estilo próprio. Pretende-se valorizar o estilo original de expressão do(s) autor(es). Deverão conter até 10000 palavras.

4 Iconografia:

Este espaço tem como objetivo apresentar imagens e suas narrativas. Portanto, a iconografia, entendida pela Tellus, faz parte de um conjunto de imagens que são traduzidas pelos autores que as publicam. Nesse sentido, a seção pretende “traduzir” informações icônicas ao leitores, sendo elas: reprodução de fotografias, desenhos e obras de arte entre outros. Deverão apresentar a referência completa da(s) obra(s) veiculadas, especificando: autor(es), título, local, data e características físicas do objeto (se for o caso). O material deverá incluir um texto para apresentar o documento iconográfico, apresentando título em português e inglês; textos contendo até 2000 palavras, em língua portuguesa, incluindo referências e notas de rodapé; resumo entre 500 e 1500 caracteres (com espaços), em português e inglês (abstract), acompanhado de três a cinco palavras-chave em português e inglês (key words).

O envio de trabalhos para a Revista deverá adequar-se ao seguinte formato:

1 Título, resumo e palavras-chave em português e inglês.

1.1 Somente serão submetidos à avaliação os artigos com até quatro autores, com exceção da seção escritos indígenas, na qual se aceita múltipla autoria. A autoria

deve ser informada pelo sistema, para que se garanta a “Avaliação cega pelos pares”.

2 O texto deve ser digitado utilizando fonte Times New Roman, tamanho 12, com espaço 1,5. Os trabalhos devem ser apresentados com seu conteúdo rigorosamente corrigido e revisado.

2.1 Não serão publicados anexos de artigos.

3 As ilustrações (fotografias, gráficos, mapas, desenhos etc.), se pertencentes a um texto, devem ser numeradas e tituladas, com referência quando reproduzidas de outra fonte. Encaminhar no corpo do texto e submeter separadamente, em arquivos de imagem (JPG, TIF, WMF ou EPS), com resolução mínima de 300 dpi.

4 Nas citações, as chamadas pelo sobrenome do autor, pela instituição responsável ou título incluído na sentença, devem observar as normas técnicas da ABNT – NBR 10520, de agosto de 2002. Exemplo: Cadogan (1952, p. 20) ou (CADOGAN, 1952, p. 20).

4.1 Nas citações indiretas (paráfrases) a indicação de página é opcional.

4.2 As citações diretas com mais cinco linhas, devem ser destacadas no texto com recuo de 4 cm em relação à margem esquerda e corpo menor de letra, sem aspas, com espaço simples. Transcrições de falas, independente do número de linhas, seguem o mesmo modelo.

5 As notas explicativas devem constar no rodapé da página, em algarismos arábicos.

6 As referências devem estar dispostas em ordem alfabética e seguir as Normas Técnicas da ABNT – NBR 6023, de agosto de 2002. Seguem exemplos.

6.1 livros, catálogos, dicionários, etc, no todo:

SAHLINS, Marshall. *Ilhas de História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

MUSEU DA IMIGRAÇÃO [São Paulo, SP]. *Museu da imigração* – São Paulo: catálogo. São Paulo, 1997. 16 p.

6.2 Capítulos de livro:

SILVA, Aracy Lopes da. Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera; NUNES, Angela (Org.) *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

6.3 Artigos de periódicos:

VIETTA, Katya. Tekoha e te’y guasu: algumas considerações sobre articulações políticas Kaiowa e Guarani a partir das noções de parentesco e ocupação espacial. *Revista Tellus*, Campo Grande, ano 1, n. 1, p. 89-102, out. 2001.

6.4 Trabalhos acadêmicos:

GALLOIS, Dominique Tilkin. *O movimento na cosmologia Waiãpi: criação, expansão e transformação do Universo*. 1988. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

6.5 Eventos no todo:

REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 56., 2004, Cuiabá. *Resumos...* Cuiabá: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência/UFMT, 2004.

6.6 Trabalhos apresentados em eventos:

BARBOSA, Wallace de Deus. *Pedras, sementes e relíquias*. Categorias estéticas e representações sensíveis na cultura material de um grupo indígena nordestino. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 23., 2002, Gramado. *Resumos...* Gramado: ABA/UFRGS, 2002.

6.7 Documentos em meio eletrônico:

CUNHA, Olívia Maria Gomes da. Tempo imperfeito: uma etnografia do arquivo. *Mana*, v. 10, n. 2, p. 287-322, out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132004000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 dez. 2005.

6.8 Material audiovisual:

OS HOMENS e os deuses por uma terra sem males. [videocassete] Produção: Maíra Espíndola, Rodrigo Buaiz, Waldecir Ortega e Celito Espíndola. Coordenação: Antônio Brand e Katya Vietta. Campo Grande: Programa Kaiowá-Guarani/NEPPI-UCDB, 2002. 1 fita de vídeo (23 min 42 seg), NTSC.

KOBAYASHI, K. *Doença dos Xavante*. [fotografia] 1980. color. 16 x 56 cm.

6.9 Documentos legislativos:

BRASIL. Decreto n. 5.051. Promulga a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT – sobre Povos Indígenas e Tribais. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2004; 20 abr.

Endereço para correspondência:

PROGRAMA KAIOWÁ-GUARANI - NEPPI - UCDB

Av. Tamandaré, 6000 - Jd. Seminário - CEP 79117-900 - Campo Grande, MS

Tel.: (067) 3312-3590

E-mail: neppi@ucdb.br

Este periódico usa a fonte tipográfica
Book Antiqua para o texto e títulos.
Foi impresso pela Gráfica Mundial,
para a Universidade Católica Dom Bosco,
no segundo semestre de 2015,
com tiragem de 1000 exemplares.