

Tellus



UCDB

Universidade Católica Dom Bosco
Instituição Salesiana de Educação Superior

Chanceler

Pe. Ricardo Carlos

Reitor

Pe. José Marinoni

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Cristiano Marcelo Espinola Carvalho

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

ISSN Impresso 1519-9452

ISSN Eletrônico 2359-1943

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

CDD: Ed. 20 -- 980.41

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

Publicação do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI) da
Universidade Católica Dom Bosco
www.tellus.ucdb.br

Indexada em:

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

Latindex, Directorio de publicaciones 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
(<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 23
n. 50
jan./abr. 2023
p. 1-366

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

Direitos desta edição reservados à **Editora UCDB**

Membro da Associação Brasileira das Editoras Universitárias (ABEU)

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

Gerente Editorial (Portal): Sarah Alice Cozeti da Silva

Revisão: Os próprios autores

Capa: “Imagem do restauro de um vaso Kadiwéu”. Crédito da foto: José Francisco Sarmiento Nogueira

Criação e arte final: José Francisco Sarmiento Nogueira

Editora Responsável

Lenir Gomes Ximenes – NEPPI/UCDB

Comissão Editorial

Eva Maria Luiz Ferreira – NEPPI/UCDB

José Francisco Sarmiento – NEPPI/UCDB

Leandro Skowronski – NEPPI/UCDB

Lenir Gomes Ximenes – NEPPI/UCDB

Conselho Editorial

Ángel Espina Barrio – USAL/Espanha

Antonella Tassinari – UFSC

Antonio Carlos de Souza Lima – MN-UFRJ

Antonio Hilário Aguilera Urquiza – UFMS

Beatriz Landa – UEMS

Daniel Mato – UNTREF/Argentina

Deise Lucy Montardo – UFAM

Dominique Tilkin Gallois – USP

Esther Jean Langdon – UFSC

Flávio Braune Wiik – UEL

Graciela Chamorro – UFGD

Inge Sichra – UMSS/Bolívia

José Zanardini – UCA/Paraguay

Levi Marques Pereira – UFGD

Marcelo Marinho – UNILA

Márcio Ferreira da Silva – USP

Maria Augusta de Castilho – UCDB

Manuel Ferreira Lima Filho – UFG

Marta Azevedo – UNICAMP

Miguel Alberto Bartolomé – INAH/Mexico

Mônica Thereza Soares Pechincha – UFG

Nádia Heusi Silveira

Neimar Machado de Sousa – UFGD

Pedro Ignácio Schmitz – UNISINOS

Rodrigo de Azeredo Grünwald – UFCG

Roque de Barros Laraia – UnB

Rosa Sebastiana Colman

Ruth Montserrat – UFRJ

Wilmar D'Angelis – UNICAMP

Pareceristas Ad Hoc

Antonio Armando Ulian do

Lago Albuquerque - UFSB/UNEMAT

Aumeri Carlos Bampi - UNEMAT

Carolina Bessa Ferreira de Oliveira - UFSB

Elizabeth Ramos da Silva - FAETEC

Eulina Maria Leite Nogueira – UFAM

Guilherme Ramos Cardoso – GEAM/UNICAMP

Lara Erendira Almeida de Andrade - NEPE/UFPE

Leandro Bonecini de Almeida - UFSCar

Lidyane Maria Ferreira de Souza - UFSB

Manuel Munhoz Caleiro - UEMS

Marta Coelho Castro Troquez - UFGD

Maurício Hashizume - UnirG

Paulo Dimas Rocha de Menezes - UFSB

Rosângela Pereira de Tugny – UFMG

Sandro Sguarezi - UNEMAT

Spensy Pimentel - UFSB

Wellington Quintino – UNEMAT



Editora UCDB

Av. Tamandaré, 6.000 – Jardim Seminário

79117-900 – Campo Grande, MS

Tel.: (67) 3312-3373

www.ucdb.br/editora – editora@ucdb.br

Sumário

Editorial

Artigos

Educação escolar indígena e organização do calendário escolar em tempos de pandemia	11
<i>Indigenous school education and school calendar organization in pandemic times</i>	11
Kácia Neto de Oliveira Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel	
Conhecimento tradicional e projeto político-pedagógico nas escolas de comunidades Terena em Mato Grosso do Sul	31
<i>Traditional knowledge and political-pedagogical project in Terena community schools in Mato Grosso do Sul</i>	31
Paulo Roberto Vilarim Décio Martins Sergio Rodrigues Jorge Eremites	
Entre os Aspectos Históricos, Educação Escolar e a Práxis Intercultural Indígena dos Kagwahiva Parintintin na Aldeia Traíra em Humaitá-AM.....	55
<i>Among Historical Aspects, School Education and the Indigenous Intercultural Praxis of the Kagwahiva Parintintin in the Traíra Village in Humaitá-AM</i>	55
Luciane Rocha Paes Eulina Maria Leite Nogueira Waldir Ferreira de Abreu Rita Floramar Fernandes dos Santos	
Elementos para pensar a questão indígena em Rondônia: as Políticas Públicas de Esporte e Lazer	93
<i>Towards a comprehension concerning indigenous issue in Rondonia in the light of leisure and sport public policies</i>	93
<i>Elementos para pensar la cuestión indígena em Rondônia: Políticas públicas para el Deporte y el Ocio</i>	93
Fabrício Gurkewicz Beleni Grando Dulce Filgueira de Almeida	
Formação continuada para professores a'uwẽ uptabi e para professores não indígenas: uma proposta em busca da interculturalidade formativa	125
<i>Continuing teacher education for a'uwẽ uptabi and non-indigenous teachers: a proposal in search of training in interculturality</i>	125
Maria Aparecida Rezende	

Dossiê - Resistências e estratégias dos povos indígenas contra o racismo e as violências coloniais

Apresentação do dossiê: Resistências e estratégias dos povos indígenas contra o racismo e as violências coloniais.....	153
Antonio Armando Ulian do Lago Albuquerque	
Ecologias antirracistas na Bahia: retratos da luta Pataxó contra o ecocídio e o genocídio	163
<i>Anti-racist ecologies in Bahia: portraits of the Pataxó struggle Against ecocide and genocide</i>	163
Arissana Braz Bomfim de Souza Felipe Milanez	
Racismos e r-existências no Tocantins: um Estado “novo” estruturado em violências coloniais contra indígenas	191
<i>Racisms and “r-existences” in Tocantins: a “new” State structured on colonial violence against indigenous people</i>	191
Elvio Juanito Marques de Oliveira Júnior Rogério Srône Maurício Hiroaki Hashizume	
Teko Joja: o caminho dos povos Kaiowá e Guarani como re-existência frente ao racismo e genocídio cotidianos.....	221
Eliel Benites Erileide Domingues Gabriela Thomazinho Gabriel Dourado Guilherme Oliveira Silva Gustavo Aires Tiago Kunumi Apyka Rendyju Leila Rocha Riquelme Liana Amin Lima da Silva Spensy Pimentel	
A síndrome de Simão Bacamarte como obstáculo para reprodução social do conhecimento tradicional indígena frente ao estado brasileiro.....	255
<i>The Simão Bacamarte syndrome as an obstacle to the social reproduction of traditional indigenous knowledge in front of the brazilian state</i>	255
Juliano Moreno Kersul de Carvalho	
Reconhecimento, impermanência-impertinência e síndrome de procusto: outros quinhentos, outros fundamentos	293
<i>Recognition, impermanence-impertinence and procrustis syndrome: other five hundred, other fundamentals</i>	293
Antonio Armando Ulian do Lago Albuquerque	
Saúde Indígena: Racismo Estrutural/Institucional, Colonialismo Interno e Necropolítica	323
<i>Indigenous health: Structural/Institutional Racism, Internal Colonialism and Necropolitics</i>	323
Cláudia Maria Guimarães Lopes de Castro Maristela Carneiro	

Iconografia

A formação da pessoa na educação Tentehar	349
Maria José Ribeiro de Sá	
Maria da Conceição de Almeida	

Editorial

Prezados/as leitores/as,

Apresentamos o número 50 da Revista Tellus, reunindo debates e reflexões pertinentes aos povos indígenas

A seção **Artigos** traz textos acerca da educação escolar indígena em tempos de pandemia, conhecimento tradicional e projeto político pedagógico entre os Terena, educação escolar dos Kagwahiva Parintintin, a questão indígena em Rondônia, e a formação continuada de professores *A'uwẽ* uptabi e professores não indígenas.

Os pesquisadores Antonio Armando Ulian do Lago Albuquerque e Spensy Kmitta Pimentel organizaram o **Dossiê** Resistências e estratégias dos povos indígenas contra o racismo e as violências coloniais.

A seção **Iconografia** conta com uma descrição de momentos significativos da formação da pessoa na educação ancestral Tentehar, elaborada pelas pesquisadoras Maria José Ribeiro de Sá e Maria da Conceição de Almeida.

Reiteramos o convite para que a comunidade acadêmica e os povos indígenas enviem suas contribuições à Revista. Agradecemos aos autores, leitores e avaliadores, pela parceria nas discussões propostas na Tellus.

Boa leitura!

Dra. Lenir Gomes Ximenes
Editora da Revista TELLUS



artigos

Educação escolar indígena e organização do calendário escolar em tempos de pandemia

Indigenous school education and school calendar organization in pandemic times

Kácia Neto de Oliveira¹

Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel¹

DOI: 10.20435/tellus.v23i50.831

Resumo: Este texto discute a necessidade de reorganização do calendário escolar para as escolas indígenas da rede estadual do Amazonas. Sabe-se que no século XXI, especialmente a partir do ano de 2020, surgiram grandes problemas para as bases da educação escolar, nos modos de compreensão do conhecimento e das finalidades da escolarização; também sobre os modos de atuação na docência e na aprendizagem dos estudantes, colocando tanto os gestores como os professores, os estudantes e as famílias diante de grandes incertezas. Para a Educação Escolar Indígena isto trouxe a necessidade de reorganização do calendário escolar para atender as aulas no período pandêmico. O resultado deste processo mostrou que o calendário reorganizado foi implementado com alguns pontos de maior atenção, como a necessidade de formação continuada e a falta de materiais didáticos. As evidências apontam que a escola um dia foi palco para homogeneização e negação das diferenças étnicas e atualmente é o lugar de novas possibilidades, pois procura atender às expectativas e aos anseios do grupo indígena, para o seu fortalecimento. A escola indígena reinventou seus espaços, possibilitando aos alunos aulas no modelo gradual e/ou alternado, levando professores e alunos a repensarem a forma de empreender a aprendizagem.

Palavras-chave: reorganização escolar; calendário escolar; escola indígena.

Abstract: This text discusses the necessity to reorganize the school calendar for indigenous schools in the state of Amazonas. It's known that in the 21st century, especially from the year 2020 onwards, major problems have arisen for the foundations of school education, in the ways of understanding knowledge and the purposes of schooling; also, about the ways of acting in teaching and student learning, placing both managers and teachers, students and families in front of huge uncertainties. For Indigenous School Education this brought the need to

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Amazonas, Brasil.

reorganize the school calendar to meet classes during the pandemic period. The result of this process showed that the reorganized calendar was implemented with some points of bigger attention, such as the need for continuing education and the lack of teaching materials. Evidence shows that the school was once a stage for homogenization and denial of ethnic differences and is currently the place of new possibilities, as it seeks to meet the expectations and aspirations of the indigenous group, for its strengthening. The indigenous school reinvented its spaces, allowing students to take classes in the gradual and/or alternating model, leading teachers and students to rethink the way to undertake learning.

Keywords: school reorganization; school calendar; indigenous school.

1 INTRODUÇÃO

No século XXI, especialmente a partir do ano de 2020, por conta do advento da pandemia da COVID-19 (doença pandêmica provocada por um vírus), surgiram grandes problemas para as bases da educação escolar, nos modos de compreensão do conhecimento e das finalidades da escolarização e, na mesma medida, também sobre os modos de atuação na docência e na aprendizagem dos estudantes. Tal contexto acabou por colocar tanto os gestores como os professores, os estudantes e as famílias diante de grandes incertezas.

A situação imposta às Redes de Ensino relacionada à tragédia da doença COVID-19 evidenciou sérias limitações em face da intenção de retorno às atividades pedagógicas presenciais, uma vez que, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde declarou a pandemia por conta do novo Coronavírus (vírus causador desta doença), exigindo que todos os países adotassem medidas de contenção para a não proliferação da COVID-19 (OMS, 2020).

No Brasil, o Ministério da Saúde se pronunciou por meio da Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020a), em que declarou emergência na saúde pública, em decorrência da infecção humana provocada por este vírus, determinando regras para circulação e aglomeração de pessoas em ambientes públicos, colocando toda a população em um estado de alerta total, para inibir a propagação do vírus.

Com o mesmo intuito, houve no estado do Amazonas a tomada de medidas preventivas. Publicou-se o Decreto nº 42.061, de 16 de março de 2020 (AMAZONAS, 2020a), que versou sobre a emergência na saúde pública do estado e instituiu o Comitê Intersetorial de Enfrentamento e Combate à COVID-19. A

Secretaria de Estado de Educação e Desporto-SEDUC foi convocada como parte integrante deste comitê, uma vez que sua atuação envolve elevado número de crianças, jovens e adultos, tanto na capital/Manaus, quanto nos municípios amazonenses.

Nesse período, houve a necessidade de instituir decretos complementares, dando suporte à organização ora iniciada pelo poder público. A exemplo disso, o Decreto nº 42.063, de 17 de março de 2020 (AMAZONAS, 2020b), foi instituído com o objetivo de, além de outros assuntos, suspender as aulas presenciais nas unidades públicas de ensino, diante do alastramento da doença na capital e demais municípios do Amazonas. O artigo 2º do referido decreto evidenciou a necessidade de suspender as atividades pedagógicas presenciais – a princípio para a capital Manaus e alguns municípios como Parintins, Tabatinga e região metropolitana do Amazonas – por um prazo de quinze dias inicialmente.

Em 19 de março do mesmo ano foi instituído o Decreto nº 42.087 (AMAZONAS, 2020c). Nele foi estabelecido que ocorresse a suspensão das aulas presenciais em todas as escolas da rede estadual de ensino público, medida esta que intencionava inibir a circulação do vírus, para evitar maiores contágios com a COVID-19 no estado. Diante disso, houve a necessidade da reorganização das aulas e dos respectivos calendários escolares, de forma que se pudesse atender os alunos pedagogicamente, minimizando os impactos provocados pela pandemia.

Posto isso, ressalta-se o que concerne à Educação Escolar Indígena e à reorganização do seu calendário em tempos de pandemia, compreendendo que essa modalidade de ensino foi uma das mais impactadas nesse período, sendo também a que trouxe uma organização diferenciada do cumprimento da carga horária escolar para os alunos indígenas das escolas estaduais, sabendo-se que esse público tem suas especificidades e que foi amparado por tomadas de decisões específicas, conforme a Lei nº 14.021, de 7 de julho de 2020 (BRASIL, 2020b), que dispõem sobre medidas de proteção social para prevenção do contágio e da disseminação da COVID-19 nos territórios indígenas.

Vale dizer que a Educação Escolar Indígena se conduz fundamentada na interculturalidade, pois ampara-se legalmente pelos documentos jurídicos e orientadores, que respaldam uma prática diferenciada, específica, intercultural e bilíngue/multilíngue, orientada pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo

231, sendo “umas das grandes conquistas do Movimento Indígena da década de 1980” (MUNDURUKU, 2012) reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996) e no Referencial Curricular Nacional para Educação Escolar Indígena- RCNEI (BRASIL, 1998), os quais se constituem marcos legais que orientam as atividades dentro da escola indígena.

Para consolidar estas determinações legais, destaca-se ainda o que foi tratado nos seguintes documentos: texto da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho-OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; Parecer nº 14/99 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1999); Lei nº 11.645/2008, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no país (BRASIL, 2008); Decreto nº 6.881/2009 que trata da Educação Escolar Indígena e sua organização em territórios etnoeducacionais (BRASIL, 2009); Parecer CNE/CP nº 8/2012 que versa sobre Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012); e, ainda, orientações do Parecer CNE/CEB nº 1/2011 (BRASIL, 2011a) e do Parecer CNE/CEB nº 9/2011 (BRASIL, 2011b) que explanam acerca dos questionamentos advindos do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas e demais assuntos.

A situação da escola indígena e sua organização escolar no contexto da pandemia constitui-se em principal elemento motivador para esse texto que se fundamenta em levantamento bibliográfico dos documentos orientadores do período. Também se contou com elementos obtidos através de entrevistas a agentes envolvidos no processo da educação escolar indígena. Visou-se contribuir com ampliação das reflexões e comprovação empírica da forma como foi organizado o calendário escolar indígena para atender a demanda do período mencionado, sabendo que “os processos vivenciados em cada escola representam pequenas e grandes mudanças construídas cotidianamente” (BERGAMASCH; SILVA, 2007), o que para Baniwa (2019) é “a necessidade de respeito entre os diferentes saberes como possibilidades de avanço dos conhecimentos humanos”.

2 A ORGANIZAÇÃO DO CALENDÁRIO ESCOLAR

Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação-CNE veio a público esclarecer aos sistemas e às redes de ensino – de todos os níveis, etapas

e modalidades de ensino – a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da doença COVID-19 (BRASIL, 2020c, p. 1).

Posto isso, os Conselhos Estaduais de Educação dos estados e municípios emitiram diversas resoluções e pareceres, no sentido de orientar as unidades escolares quanto aos procedimentos que organizassem os calendários escolares e disponibilizassem materiais com atividades de uso pedagógico para aulas não-presenciais.

A reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19, ficou garantida por meio do Parecer nº 05, de abril de 2020, emitido pelo Conselho Nacional de Educação-CNE (BRASIL, 2020c).

De modo geral, através de veículos de comunicação foram feitas várias orientações por instituições como a União dos Dirigentes Municipais de Educação-UNDIME, o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação-CONSED, a União dos Conselhos Municipais de Educação-UNCME e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação-FNCE. Também foram realizadas chamadas públicas com os responsáveis por contribuições que pudessem sistematizar um caminho que minimizasse as perdas pedagógicas dos alunos no período citado.

O ponto fundamental da discussão sobre a reorganização do calendário escolar se deu com relação ao processo educativo: como minimizar os impactos das medidas de isolamento e o longo período em que os alunos iriam ficar sem as aulas presenciais, sabendo que o calendário escolar “é um meio de organizar a distribuição da carga horária prevista na legislação para cada nível, etapa e modalidade da educação nacional ao longo do ano escolar” (BRASIL, 2020c, p. 4); e como garantir os direitos de aprendizagem dos alunos previstos legalmente a cada etapa de ensino?

As redes estaduais de ensino no estado do Amazonas utilizaram a reorganização do calendário escolar, assegurando a

[...] reposição de aulas e a organização das atividades escolares [que pudessem] ser efetivas de forma que se preservasse o padrão de qualidade previsto no inciso IX do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB nº 9394/96 e no inciso VII do artigo 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2020c, p. 6).

que considera algumas possibilidades do cumprimento da carga horária no calendário escolar.

As escolas estaduais do Amazonas utilizaram como possibilidade na implementação das aulas não-presenciais “[...] a realização de atividades pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, [...] garantindo os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso” (BRASIL, 2020c, p. 6), conforme está definido no Parecer CNE/CP nº 05/2020.

Ao desenvolver atividades pedagógicas não-presenciais, a escola permanecia tendo o contato com os alunos, inibindo o abandono e a evasão escolar e, ainda, o retrocesso no processo de ensino e de aprendizagem. Com a reorganização do calendário escolar, a escola passou a desenvolver atividades de busca constante pelos alunos, criando grupos virtuais em aplicativos de trocas de mensagens instantâneas – como *WhatsApp*, *Telegram*, e-mails, mensagens virtuais – num processo contínuo que buscou levar a escola até o aluno, disponibilizando conteúdos e atividades que pudessem propiciar aos alunos momentos educativos que favorecessem a continuidade do trabalho pedagógico e uma boa aprendizagem.

Desse modo, as aulas nas escolas da rede estadual do Amazonas se deram de forma não-presencial com atividades pedagógicas disponibilizadas de forma virtual, através do projeto “Aula em casa”. Tais aulas aconteceram por meio de recursos digitais e, em alguns casos, com a utilização de apostilas impressas, livro didático e plantão de docentes nas escolas, a fim de responder a dúvidas dos alunos. A disponibilização de professores nos espaços escolares configurou-se como forma de minimizar a distância entre o aluno e a escola.

3 CALENDÁRIO ESCOLAR INDÍGENA 2020/2021: DOIS ANOS EM UM

Para as escolas indígenas, a estrutura organizacional seguiu um fluxo específico, definido para essas escolas. O Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas -CEEI/AM, visando à reorganização da vida escolar dos alunos indígenas, no que se refere à retomada das atividades pedagógicas presenciais nas escolas estaduais, publicou o Parecer nº 01, de 21 de agosto de 2020 (AMAZONAS, 2020d), com orientações para o retorno das aulas nas escolas indígenas do Estado do Amazonas do ano letivo de 2020, antes paralisadas em decorrência da pandemia da doença COVID-19.

Ressalta-se que nas escolas do ensino regular da rede estadual de ensino público, no período pandêmico, os alunos indígenas foram assistidos pedagogicamente com as aulas desenvolvidas de forma remota. Utilizaram-se, nesse período, o sistema de aulas com transmissão pelo Centro de Mídias do Amazonas-CEME/AM, dentro do Projeto “Aula em casa”, que foi a importante iniciativa do governo estadual, objetivando efetivar o enfrentamento da doença COVID-19.

O cenário foi marcado pela participação dos alunos indígenas da rede de ensino no âmbito do Projeto “Aula em casa”, configurando mais uma estratégia para disponibilizar desenvolvimento de atividades pedagógicas que pudessem minimizar perdas no processo educativo institucionalizado, contemplando com este Projeto as escolas indígenas da capital e do interior do estado. As escolas estaduais do interior passaram por mais dificuldades na implementação do processo, devido à falta e/ou baixa conectividade com o sistema de internet em comunidades de alguns municípios.

Considera-se pertinente a esta situação o que foi exposto por Melin e Moraes (2021, p. 209), quando afirmam que “milhões de brasileiros/as não possuem acesso à internet banda larga” e, ainda, que “o ensino remoto desconsidera que, tanto docentes quanto estudantes, apresentam condições diferenciadas de acesso a equipamentos, materiais virtuais e conexão à internet”. Mesmo vivenciando esta realidade, as escolas indígenas, com sua equipe gestora, realizaram formas singulares de acompanhamento pedagógico dos alunos indígenas nesse período, utilizando-se de visitas domiciliares, levando as atividades pedagógicas aos alunos, trabalhando o resgate individualizado desses alunos para que eles retornassem às salas de aula, minimizando as perdas pedagógicas.

Evidenciam-se nesse processo as dificuldades com os alunos indígenas – e também os não-indígenas – evadidos e desistentes, que perderam totalmente o contato com a escola, como sendo um número significativo, sabendo-se que “a pandemia impôs perdas de aprendizagem nunca vistas em uma geração e que é preciso envidar esforços para fazer frente a esse imenso desafio” (MAUES, 2021, p. 211). Principalmente com relação aos alunos indígenas, este processo de perda de relacionamento com a escola indígena fortalece ainda mais o movimento de transformações sociopolíticas e culturais dos povos indígenas (WEIGEL, 2021), pois dentro do contexto indígena, há um movimento de resgate da identidade

ética, e a escola serve como instrumento desse movimento, pois nela se trabalham elementos da identidade no sentido de fortalecer o projeto societário do grupo.

Neste cenário complexo, as escolas foram orientadas a resguardar o direito dos estudantes, disponibilizando materiais pedagógicos digitais, conteúdos impressos, livros didáticos com atividades que, de alguma forma, pudessem chegar aos discentes. Porém, diante de toda a estrutura que foi operacionalizada para atender aos alunos, verificou-se que os estudantes indígenas não foram contemplados nesse processo, ficando evidente que nessas escolas indígenas não houve aulas remotas, nem mesmo a disponibilização de material pedagógico com atividades escolares que pudessem chegar aos alunos, como foi disponibilizado aos alunos não-indígenas. Isso trouxe aos alunos indígenas inúmeros prejuízos em termos de aprendizagens.

Nas especificidades das atividades pedagógicas indígenas, dentro da diversidade dessas escolas no cenário amazônico, situações relacionadas à logística – como a falta de conectividade com a internet, por serem escolas de comunidades distantes das sedes dos municípios – impossibilitaram o atendimento dentro do projeto “Aula em casa” que, para o público mencionado, seria preciso disponibilizar materiais pedagógicos que contemplassem o currículo comum e ainda o que houvesse de específico dentro da matriz intercultural.

A implementação da matriz intercultural para as escolas indígenas configura-se como significativo fortalecimento das identidades étnicas, por contemplar, em sua estrutura, componentes curriculares que trabalham línguas indígenas, língua portuguesa, matemática e conhecimentos tradicionais, ciências e saberes indígenas, história e historicidade indígena, geografia e contextos locais e, ainda, formas próprias de educar em que são desenvolvidas atividades interculturais, relacionando conhecimentos científicos com os saberes tradicionais – aspectos defendidos por Candau (2011), como diálogo pedagógico possível.

Assim, a problemática que envolveu o desenvolvimento da educação escolar indígena nesta região amazônica evidenciou a necessidade de reorganização do calendário escolar, levando o Conselho Estadual de Educação Indígena do Amazonas-CEEI ao posicionamento quanto a se planejar a sistematização de processos que pudessem resguardar aos alunos indígenas o direito e a garantia da educação escolar e sua continuidade.

De acordo com o Parecer CNE/CP nº 5, homologado em 01 de junho de 2020 (BRASIL, 2020c), e do Parecer CEE/AM nº 01, de 21 de agosto de 2020 (AMAZONAS, 2020e), as escolas estaduais indígenas que ficaram impossibilitadas de iniciar o ano letivo de 2020, por alguns impedimentos técnicos e ainda pela medida tomada para não propagação do vírus da COVID-19, teriam a possibilidade de desenvolver atividades não-presenciais e computá-las para fins do cumprimento da carga horária mínima anual dessas escolas.

Com a possibilidade de reorganização do calendário escolar de 2021, as aulas obedeceriam a um novo modelo de ensino, sendo que seriam realizadas dentro do formato híbrido, com atendimento de 50% dos alunos de forma alternada, utilizando a estratégia como medida para evitar aglomeração dos alunos nas escolas indígenas e possível contaminação dos discentes com o vírus da COVID-19.

Organizou-se o calendário de maneira a atender dois anos escolares em apenas um ano cronológico, sendo estruturado da seguinte forma: em 22.03.2021 foi início do Ano Escolar de 2020, com o término em 27.07.2021. Consideraram-se também no intervalo deste período os processos de recuperação e as ações do Conselho de Classe, sendo que o Recesso Escolar aconteceria entre 28/07 e 01/08/2021, para então ter início o Ano Escolar de 2021.

Para iniciar as aulas presenciais, foram considerados alguns critérios para a organização do espaço escolar, com foco na utilização dos protocolos de saúde fundamentados no que determina a Fundação de Vigilância Sanitária-FVS. Outro critério previsto pela SEDUC referiu-se à implantação do modelo híbrido para retorno das aulas presenciais que precisou considerar níveis, etapas e modalidades de ensino, numa combinação entre aulas presenciais e aulas não-presenciais, respeitando a redução de estudantes em cada turma e nos turnos de trabalho, conforme as orientações dos órgãos sanitários adotadas para o período vigente.

O modelo híbrido é uma tendência que vem crescendo no Brasil, sobretudo nesta última década. A implementação desse tipo de organização do ensino sistematizado vem sendo efetivada tão naturalmente que aponta para a possibilidade deste modelo estar se configurando em uma política educacional assegurada por órgãos governamentais. A forma híbrida é uma maneira de levar o estudante a aprender, tendo como mecanismo a articulação de aulas presenciais com aulas através do sistema de internet.

Por outro lado, na implementação do modelo híbrido é considerada a realidade da escola, sendo que a utilização dos recursos tecnológicos só será possível caso a escola os disponibilize. O modelo híbrido, portanto, pode ser efetivado sem, necessariamente, ter as tecnologias digitais como seu principal mecanismo. Em contrapartida, deve-se ter a atenção centrada nos alunos, trazendo-os como protagonistas da aprendizagem.

De acordo com Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 13), “[...] o Ensino Híbrido segue uma tendência de mudança que ocorreu em praticamente todos os serviços e processos de produção de bens que incorporaram os recursos das tecnologias digitais”, constituindo-se em mecanismo para oferecer um ensino que ultrapassa a forma regular de ensinar.

O modelo de ensino híbrido pede planejamento escolar e metodologias específicas na aplicabilidade das atividades pedagógicas. E para a realidade amazônica da educação escolar indígena foi possível a implementação do ensino híbrido, todavia sem a utilização dos recursos tecnológicos digitais.

4 REORGANIZAÇÃO DO CALENDÁRIO ESCOLAR: EXPERIÊNCIA DOCENTE COM A NOVA ESTRUTURA

Na Escola Indígena Tikuna Prof. Gildo Sampaio, no município de Benjamim Constant/AM, constatou-se que no processo de implantação da reorganização do calendário escolar indígena algumas dificuldades foram encontradas pelos docentes na implementação do modelo híbrido. O **professor indígena 01**, que atua na escola há sete anos, afirma que o primeiro momento da reorganização foi de conscientização dos professores e da comunidade escolar. Procedeu-se também orientação aos alunos para seguirem com a nova estrutura do trabalho pedagógico. Assim, organizaram as turmas em dois grupos, cada um com 50% dos alunos; e, em seguida, definiram as datas em que cada grupo estaria na escola de forma presencial a cada semana.

O modelo apresentado possibilitou que as sextas-feiras ficassem livres para o horário de trabalho pedagógico-HTP do docente, como afirma o professor indígena 01:

Nas sextas-feiras, a gente planejava as nossas aulas, discutia o que tinha progredido, onde tinha falhado, juntamente com a pedagoga e a gestora

da escola e, no sábado, ficamos planejando nossas atividades. Seguimos os protocolos de saúde, usando máscaras, e ninguém ficou doente.

Percebe-se que o processo de organização da escola se deu de forma consciente, uma vez que alunos e professores ficaram o ano de 2020 sem nenhuma forma de acesso aos conteúdos curriculares, ou seja, sem o ensino remoto.

Entretanto, é necessário retomar o posicionamento de autores como Melim e Moraes (2001, p. 207) que partem do princípio de que “[...] o ensino remoto é um arremedo excludente que foi apresentado como resposta pragmática ao período estendido da pandemia, como se fosse possível transpor a aula presencial em aulas virtuais”. Assegurar, portanto, o retorno seguro e garantir as atividades aos alunos por meio do modelo híbrido, apresentou-se como grande interesse incomum à comunidade escolar.

Em seu depoimento, o **professor indígena 01** faz menção às dificuldades encontradas na reorganização do calendário, afirmando que:

A princípio, tivemos muitas dificuldades, porque faltaram muitas orientações, pois os técnicos que vieram organizar o início das aulas com os 2 anos em 1, não souberam sanar as dúvidas que tínhamos. Daí ficamos meio que voando, né? Pensando o que poderíamos fazer nesse momento de pandemia, já que estaríamos trabalhando o mesmo calendário para atender 2 anos; mesmo assim conseguimos aprovar os alunos.

Um dos assuntos levantados pelos professores indígenas da escola mencionada e que se constituiu como dificuldade encontrada na implantação dos “dois anos escolares em apenas um ano” cronológico refere-se também ao abandono escolar, pois muitos alunos constituíram família e outros ingressaram no mercado de trabalho. A falta de material didático também foi apontada como causa fundamental que contribuiu significativamente para o insucesso no desenvolvimento das aulas neste período.

Outro aspecto, apontado pelo **professor indígena 02**, refere-se à tomada de decisão dos professores quanto ao atendimento aos alunos nos dias em que estavam em atividades não-presenciais. Em seu depoimento percebe-se a angústia em possibilitar o atendimento pedagógico aos alunos:

Muitas vezes nos perguntamos o que fazer nesse momento em que o aluno não está no presencial, já que não disponibilizamos de internet e não disponibilizamos de materiais didáticos necessários para subsidiar o trabalho pedagógico.

Diante das situações levantadas, a maneira encontrada pelos professores indígenas para atender as expectativas dos alunos indígenas foi elaborar atividades, construindo apostilas com assuntos referentes às disciplinas e com a impressão desse material; e disponibilizar suporte pedagógico aos alunos, para o período em que se encontravam em atividades não-presenciais. A tomada de decisão gerou motivação aos alunos e dessa forma, mais de 70% dos alunos retornaram à escola.

Para os professores indígenas, o principal desafio foi se adequarem à nova estrutura do trabalho pedagógico. No depoimento do **professor indígena 04**, este desafio se torna evidente:

O calendário para nós foi algo novo. Como avançaríamos no processo de ensino e aprendizagem? Foi difícil para nós, como professores, trabalharmos apenas uma aula expositiva; precisaríamos ter bastante material didático pronto, porque, por exemplo, na língua Tikuna, na disciplina de formas próprias de educar, temos que trabalhar os conhecimentos tradicionais do nosso povo. Em arte cultura e mitologia, temos que planejar, porque são disciplinas de que não temos materiais construídos, fazemos o planejamento diário.

No depoimento do professor indígena percebe-se que alguns elementos da organização das aulas, alternadas e/ou graduais, refletiram-se no desenvolvimento do trabalho pedagógico, podendo ser especialmente observada a dificuldade na redução das aulas expositivas e no contato com o aluno, considerando-se que as aulas com 100% dos alunos presentes constituem-se em fator relevante para a otimização do trabalho do professor e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos.

Melin e Moraes (2021) trazem para o campo da discussão pedagógica as dificuldades encontradas pelos professores do ensino regular, no que diz respeito às aulas remotas. As autoras contribuem para a compreensão do posicionamento dos professores indígenas quando estes se referem à redução do contato com os alunos. Por outro lado, segundo as autoras, para o professor da modalidade não-indígena, essa situação foi ainda mais agravante, de forma que

A falta de estrutura, a falta de diálogo presencial com os estudantes, a linha invisível entre o tempo de trabalho e tempo de descanso, a quantidade de horas na frente da tela do computador e sentados/as, a sensação de solidão [...] são alguns dos percalços que o ensino remoto implicou. (MELIN; MORAES, 2021, p. 214).

Entretanto, considerando-se que o ponto de atenção mencionado pelo professor indígena 02, em relação ao atendimento pedagógico, isto que é apontado pelas autoras foi superado em escolas indígenas. A observação de que os docentes indígenas conseguiram desenvolver o trabalho pedagógico de forma satisfatória foi demonstrado com base no quantitativo do índice de aprovação nas escolas indígenas.

O professor indígena 03, visualizando a reorganização do calendário escolar, afirma:

A possibilidade de superar os desafios decorrentes do atraso na aprendizagem dos alunos; nós temos, na organização, uma forma de avançar nos estudos e a conquista dos alunos pelos espaços da faculdade e outros ramos de estudos que com esforço os alunos irão conquistar.

Na Escola Estadual Indígena Kwatijariga, no município de Humaitá/ Amazonas, houve a implantação do novo calendário. Contudo a comunidade escolar não aceitou o modelo gradual e alternado para o desenvolvimento das aulas, atendendo os alunos de 6º ao 9º do Ensino Fundamental II e Ensino Médio com a participação de todos os alunos com aulas presenciais diárias.

A comunidade escolar, partindo do princípio de que a perda pedagógica no ano de 2020 havia sido imensurável e que precisariam avançar no ano de 2021, buscou resgatar o máximo possível do que havia perdido no ano anterior em relação aos conteúdos curriculares. Então, o desenvolvimento das atividades pedagógicas, a partir da priorização curricular, foi fundamental. A utilização dos sábados para atividades extraclasse foi outro elemento utilizado para melhorar os índices e promover aprendizagens significativas no cumprimento do calendário escolar com a efetivação de dois anos escolares em apenas um ano cronológico.

Nessa escola, destaca-se o quadro docente composto totalmente por professores indígenas, todos com a formação em Magistério Indígena, e, ainda, o projeto pedagógico “bandeira escolar”, estruturado com o objetivo de criar a bandeira da escola com a identidade indígena. Esse projeto envolveu a comunidade com propostas de símbolos que representassem a identidade do grupo.

A escola indígena exerce autonomia nos aspectos da sua organização e implementação das atividades. A autonomia nesta escola é o povo indígena decidir o que ensinar na escola, aproveitando das outras escolas o que pode subsidiar o

trabalho docente. Ensinar a dança, o canto, um som que os anima, fortalecendo sua identidade étnica, realizar novos projetos de identificação da escola indígena, isso constrói novas perspectivas.

E, como manter a autonomia das escolas indígenas nos diferentes contextos? Mostra-se necessário considerar o uso da língua materna e a matriz intercultural indígena constando nas discussões para se manter a cultura viva, para não se perder a identidade cultural e para que a temporalidade e as tradições não sejam esquecidas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se perceber uma organização na sistematização da reorganização do calendário escolar indígena em termos legais, pois os decretos que amparam o novo modelo respaldam todo o processo.

Com relação à implantação deste calendário, houve dificuldades devido à precariedade na disponibilização dos materiais didáticos e à falta de formação para os professores no sentido de implementar o novo calendário escolar indígena com a realização de dois anos letivos em apenas um ano cronológico.

Os professores indígenas, contudo, avançaram no processo de reorganização do calendário, criando algumas situações que contribuiram para melhorar os índices educacionais dessa população. Para tal afirmação, são consideradas as tomadas de decisões que favoreceram a comunidade escolar no que se refere à impressão de material, às visitas domiciliares, às reuniões com os responsáveis, professores e demais integrantes da equipe escolar, além da motivação da equipe no sentido da sensibilização para o retorno às aulas graduais e/ou alternadas, visando à garantia da educação escolar aos alunos indígenas dentro da comunidade.

Evidencia-se que seja disponibilizada formação continuada aos professores indígenas no que se refere ao ensino remoto e às possibilidades para operacionalização desse modelo de ensino, podendo disponibilizar-se, em futuras formações, através de oficinas pedagógicas que englobam a temática, sabendo que cada povo tem sua cultura, sua língua e forma diferenciada de ser, devendo ser improvável o desenvolvimento de um currículo que negue as diferenças culturais existentes entre os grupos indígenas. E a escola é o lugar de uma prática que se fundamente nessa formação pedagógica, evidenciando-se que práticas não podem ser desenvolvidas

da mesma forma em todos os contextos culturais. Precisa-se levar em consideração a vivência das pessoas nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, os currículos prescritos irão perpassar os sentidos, assumindo ideais e perspectivas. Para isso é preciso ter clareza nesses aspectos, entendendo que a base curricular leva em consideração o que está escrito, mas, prioritariamente, deve levar em consideração o contexto e o que é vivido pela comunidade.

Em relação a utilização das tecnologias, vale dizer que a Educação Escolar Indígena consiste em um dos setores da educação escolar coordenados pelo Ministério da Educação—MEC, sendo relevantes as contribuições de educadores no sentido de debater as questões voltadas ao uso das tecnologias dentro das comunidades indígenas. Estes debates têm sido um ponto importante para a execução dos direitos à educação diferenciada, para além do que está nos ordenamentos jurídicos, no Plano Nacional de Educação e na Base Nacional Comum Curricular—BNCC, de forma a gerar autonomia aos grupos indígenas.

Considera-se, ainda, a necessidade de produção de materiais didáticos que priorizem a matriz intercultural indígena, visando à contribuição para a continuidade e o fortalecimento das culturas indígenas e, ainda, compor banco de dados para fins pedagógicos, de modo a favorecer a identidade étnica. Outro aspecto relevante é o que se refere às discussões voltadas para os currículos escolares das escolas indígenas, sabendo-se que as matrizes interculturais precisam contemplar os interesses de cada povo e sabendo-se que no Amazonas está localizado o maior número da população indígena. Nesse sentido, como são inúmeras as formas de ensinar e aprender, as escolas precisam ser mais bem equipadas e instrumentalizadas para o serviço pedagógico. A escola indígena constitui-se em uma extensão da comunidade, onde todos contribuem para o projeto societário da comunidade indígena.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. *Decreto n. 42.061*, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado do Amazonas, em razão da disseminação do novo coronavírus (2019-nCoV), e institui Comitê Intersetorial de Enfrentamento e Combate ao COVID-19. Manaus, AM: Governo do Estado, 2020a.

AMAZONAS. *Decreto n. 42.063*, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre medidas

complementares temporárias, para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente do novo coronavírus. Manaus, AM: Governo do Estado, 2020b.

AMAZONAS. *Decreto n. 42. 087*, de 19 de março de 2020. Dispõe sobre a suspensão das aulas da rede pública estadual de ensino, em todos os municípios do Estado do Amazonas, bem como das atividades das academias de ginástica e similares, e do transporte fluvial de passageiros em embarcações, à exceção dos casos de emergência e urgência, na forma que especifica. Manaus, AM: Governo do Estado, 2020c.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas [CEEI/AM]. Secretaria de Estado de Educação e Desporto [SEDUC]. *Parecer n. 01 – CEEI/AM*. Orientações para o retorno ou início das aulas nas escolas indígenas do estado do Amazonas do ano letivo de 2020. Manaus, AM: CEEI/AM; SEDUC, 2020d.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação do Amazonas [CEE/AM]. *Parecer CEE/AM n. 01*, de 21 de agosto de 2020. Manaus, AM: CEE/AM, 2020e.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BANIWA, Gersem Luciano. Desafios no caminho da descolonização indígena. *Revista do PPGCS – UFRB – Novos Olhares Sociais*, Cruz das Almas, v. 2, n. 1, p. 41-50, 2019.

BERGAMASCH, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena dias da. Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas. *Ágora*, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 124-50, jan./jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria n. 188*, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020a.

BRASIL. Lei n. 14.021, de 7 de julho de 2020. Dispõe sobre medidas de proteção social para prevenção do contágio e da disseminação da Covid-19 nos territórios indígenas; cria o Plano Emergencial para Enfrentamento à Covid-19 nos territórios indígenas; estipula medidas de apoio às comunidades quilombolas, aos pescadores artesanais e aos demais povos e comunidades tradicionais para o enfrentamento à Covid-19; e altera a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, a fim de assegurar aporte de recursos adicionais nas situações emergenciais e de calamidade pública. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 7 jul. 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação [MEC]. Parecer CNE/CP n. 5/2020 – aprovado em

28/04/2020. Conselho Nacional de Educação [CNE]. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 28 abr. 2020c. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação [MEC]. Conselho Nacional de Educação [CNE]. *Parecer CNE/CP n. 8/2012*. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: MEC; CNE, 2012.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 1/2011, aprovado em 10 de fevereiro de 2011. Questionamento do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas a respeito da transformação deste colegiado em órgão normativo, tendo em vista as características e especificidades da Educação Escolar Indígena. *Diário Oficial da União*: Manaus, AM, 10 fev. 2011a.

BRASIL. Ministério da Educação [MEC]. Conselho Nacional de Educação [CNE]. *Parecer CNE/CEB n. 9/2011*, aprovado em 30 de agosto de 2011. Análise de proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 10 fev. 2011b.

BRASIL. Decreto n. 6861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 27 maio 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 2 out. 2022

BRASIL. *Lei n. 11.645*, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 10 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 2 out. 2022.

BRASIL. Decreto n. 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho- OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 19 abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 2 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação [CNE]. *Parecer n. 14/99*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: CNE, 14 set. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 2 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto [MEC]. Secretaria de Educação Fundamental

[SEF]. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto [MEC]. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 240-55, jul./dez. 2011.

MAUES, Olgaíses Cabral. A agenda Global da Educação no contexto da Covid-19. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187-216, maio/ago. 2021.

MELIM, Juliana Iglesias; MORAES, Livia de Cássia Godoi. Projeto Neoliberal, Ensino Remoto e Pandemia: professores entre o luto e a luta. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 13, n. 1, p. 198-225, abr. 2021.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE [OMS]. OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia. *ONU News* [online], Genebra, 11mar. 2020.

WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. Educação escolar, cultura e história: transformações na vida de povos amazônicos. In: VIEIRA, Carlos Eduardo. (Org.). *História da Educação: democracia e diversidade cultural*. Campo Grande: Ed. Oeste, 2021.

Sobre as autoras:

Kácia Neto de Oliveira Fonseca: Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora da Educação Básica na Secretaria de Educação e Desporto (SEDUC), Manaus. **E-mail:** kacia_net@hotmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-4506-676X>

Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel: Doutora em Ciências Sociais (Antropologia) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Graduada em Letras e Artes pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora Titular da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Experiência na área de Educação,

Educação escolar indígena e organização do calendário escolar em tempos de pandemia

com ênfase em Antropologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação indígena, educação amazônica, educação e cultura, educação e meio ambiente e identidade étnica. **E-mail:** valeriaweigel@hotmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1247-5674>

Recebido em: 24/11/2021

Aprovado para publicação: 18/11/2022

Conhecimento tradicional e projeto político-pedagógico nas escolas de comunidades Terena em Mato Grosso do Sul

Traditional knowledge and political-pedagogical project in Terena community schools in Mato Grosso do Sul

Paulo Roberto Vilarim¹

Décio Martins¹

Sergio Rodrigues¹

Jorge Eremites²

DOI: 10.20435/tellus.v23i50.897

Resumo: Este artigo trata das relações entre conhecimento tradicional ou etnoconhecimento e Projeto Político-Pedagógico (PPP) em escolas públicas existentes em aldeias Terena no Estado de Mato Grosso do Sul. O ensaio foi elaborado a partir de dados empíricos registrados durante um trabalho de campo, realizado em 2021, acrescidos da análise de publicações sobre o assunto e de experiências que marcam a trajetória profissional dos autores. Considera-se o PPP como um documento oficial de grande relevância à organização e funcionamento das escolas públicas, à educação dos indígenas e à valorização de saberes tradicionais.

Palavras-chave: Projeto Político-Pedagógico; conhecimento tradicional; Terena; educação

Abstract: This article deals with the relationship between traditional knowledge or ethnoknowledge and the Political-Pedagogical Project (PPP) in public schools in Terena villages in the State of Mato Grosso do Sul. The essay was prepared from empirical data recorded during fieldwork carried out in 2021, plus the analysis of publications on the subject and experiences that mark the authors professional trajectory. The PPP is considered an official document of great relevance to the organization and functioning of public schools, the education of indigenous people and the appreciation of traditional knowledge.

Keywords: Political-Pedagogical Project; traditional knowledge; Terena; indigenous school education; indigenous teachers.

¹ Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

² Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Durante o segundo semestre de 2021, fez-se um trabalho de campo em seis comunidades do povo Terena, etnia de matriz linguística Aruák, localizadas no Estado brasileiro de Mato Grosso do Sul nas seguintes comunidades e escolas: Córrego Do Meio (Escola Estadual "KOPENOTI" de ensino médio Prof. Lúcio Dias e Escola Municipal Indígena Cacique Armando Gabriel); Buriti (Escola Estadual Indígena Natividade Alcantara Marques e Escola Municipal Indígena Alexina Rosa Figueredo); Cachoeirinha (Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo); Limão Verde (Escola Estadual Indígena de Em Pascoal Leite Dias E Escola Municipal Indígena Polo Lutuma Dias); Água Azul (Escola Estadual Indígena Cacique Ndeti Reginaldo); Tereré (Escola Estadual "KOPENOTI" de Em Prof. Lúcio Dias - Extensão Flaviana Alcântara Figueredo e Escola Municipal Indígena Cacique João Batista Figueredo).

Trata-se de um estudo em andamento para a conclusão do curso doutorado em História das Ciências e Educação Científica na Universidade de Coimbra, Portugal. Todas as comunidades visitadas estão estabelecidas em áreas regularizadas como terras tradicionalmente ocupadas nesta parte da região Centro-Oeste. Na oportunidade, manteve-se interlocução com trinta e um professores³ de escolas públicas municipais e estaduais, que oferecem o ensino fundamental e médio a estudantes indígenas. A totalidade de docentes entrevistados é constituída por interlocutores Terena. As entrevistas foram gravadas digitalmente por meio de aparelho celular, e, as transcrições, feitas de forma literal, de acordo com a forma que as pessoas falam o idioma no seu dia a dia; haja vista que o português é uma língua franca para muitos dos sujeitos da pesquisa. Foi utilizado o nome próprio dos interlocutores, respeitando sua participação nesta pesquisa.

Importa explicar que o conhecimento tradicional ou etnoconhecimento está relacionado a saberes e experiências transmitidos de geração a geração, o que costumeiramente ocorre pela tradição oral, exemplos e vivências nas comunidades. Para autores como Diegues (2000), o conhecimento tradicional pode ser definido como o saber e o saber-fazer a respeito do mundo natural e sobrenatural, gerados no âmbito da sociedade não urbana ou não industrial e transmitidos oralmente de

³ A pesquisa foi submetida a comissão de Ética do Instituto de Investigação Interdisciplinar da Universidade de Coimbra e na Plataforma Brasil. Todos os professores assinaram um termo de aceite à entrevista assim como os líderes das comunidades. Sempre respeitando suas individualidades e sua cultura.

geração em geração. Contudo, vai além disso, haja vista que também diz respeito a normas de conduta e formas organizacionais distintas em relação ao modo de vida predominante na sociedade nacional do Brasil. Além disso, ao menos uma comunidade Terena, a da Terra Indígena Buritizinho, mais conhecida como Tereré, está estabelecida no perímetro urbano da cidade de Sidrolândia.

Sobre o assunto, Santos e Nagashima (2017) afirmam, de uma forma que denota certo essencialismo, que a valorização dos conhecimentos tradicionais e populares de um determinado grupo é muito importante, pois, além de valorizar saberes quase esquecidos no tempo, proporcionam o fortalecimento e a difusão de saberes à sociedade nacional. Na opinião de Santos e Campos (2019), por sua vez, atividades práticas e o diálogo entre os saberes ditos como científicos no Ocidente e os conhecimentos populares ou tradicionais, favorecem a aprendizagem em seu sentido mais amplo.

Neste sentido, registra-se que o propósito do trabalho de campo realizado em comunidades Terena esteve orientado para o registro de dados sobre a educação escolar indígena e os conhecimentos tradicionais, inclusive a respeito da relação entre docentes e Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) em vigor nos estabelecimentos públicos de ensino. Espera-se que o presente artigo possa contribuir para o maior conhecimento acerca da educação escolar indígena, especialmente no que se refere às relações entre professores Terena e os PPPs em vigor nas escolas em que atuam, bem como estimular a realização de futuros estudos sobre assunto de tão grande relevância.

A respeito da abordagem recorrida à elaboração do presente artigo, sobretudo no que se refere ao trabalho de campo, pode entendida como de natureza qualitativa e exploratória. Para o registro de dados orais, utilizou-se a técnica da entrevista semiestruturada, sendo que a organização e a interpretação dos relatos foram orientadas pela análise de conteúdo e análise temática, em atenção aos aportes de Bardin (2010) e Braun e Clarke (2006). Esta última perspectiva foi necessária para compreender a fala dos professores interlocutores no contexto do lugar onde atuam e residem. Também foi realizado um estudo a respeito dos PPPs em vigor nas escolas Terena e a análise de uma bibliografia teórica que fundamenta o tema (MARQUES, 1990; NÓVOA, 1992; VEIGA, 2001, 2002; BORGES DELBERIO, 2009).

Durante as entrevistas realizadas com vários docentes, um dos aspectos destacados foi o PPP das escolas indígenas, e como o conhecimento tradicional Terena é tratado no documento pelos professores. No decorrer das conversas, foi perguntado a eles como o conhecimento tradicional estava incluído no PPP, se conheciam o documento e, se tinham ajudado a construí-lo. Durante as interlocuções, procedeu-se de modo a permitir aos entrevistados a liberdade para expressar o que compreendem sobre o assunto, conforme dados apresentados mais à frente.

Nota-se, com efeito, que na análise ora apresentada foram utilizados três tipos de dados: bibliográficos, relatos orais de professores e os PPPs oficiais das escolas visitadas. Isso foi feito com o intuito de compreender quais são os conhecimentos tradicionais que se destacam entre os professores Terena e como esses saberes são levados aos bancos escolares. Para este propósito, inicialmente foi realizado um estudo bibliográfico sobre autores que teorizam sobre o Projeto Político-Pedagógico, como Gadotti (1994), Veiga (2001, 2002) e Borges Delberio (2009), dentre outros. Em um segundo momento, resumiram-se as falas dos entrevistados, separando-as do corpus das entrevistas por meio de análise temática. Os dados foram organizados a partir de alguns critérios: primeiro, se os interlocutores conhecem ou não o PPP da escola onde trabalham e, depois, se participaram ou não de sua construção. Além disso, verificou-se quais seriam as posições que se aproximam ou distanciam do conteúdo do documento e as eventuais expressões que poderiam denotar discrepância ou contradição. Por último, realizou-se ainda uma discussão a respeito da relevância do PPP para as escolas indígenas.

2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O vocábulo “projeto” vem da palavra latina *projectum* e representa desejo, intenção de fazer ou realizar (algo) no futuro, isto é, plano ou planejamento. Sobre o assunto, assim diz Gadotti: “Projetar significa ‘lançar-se para a frente’, antever um futuro diferente do presente. Projeto pressupõe uma ação intencionada com um sentido definido, explícito, sobre o que se quer inovar”. Ainda em suas palavras: “Todo projeto supõe ‘rupturas’ com o presente e ‘promessas’ para o futuro” (GADOTTI, 1994, p. 579).

No caso de escolas indígenas, entende-se o PPP como uma resignificação da situação histórica vivida no presente, um encontro com o passado e um olhar

para o futuro, pois o conhecimento tradicional está no cerne do documento. Serve como referencial da identidade, do modo de ser e das perspectivas do povo Terena em relação a seu próprio dever. Neste contexto, a ideia de projeto está para uma comunhão entre indivíduos que trazem na sua origem o desejo de continuidade, além da intenção de promoverem uma educação formal em harmonia com seus usos, costumes e tradições. Idealmente, isso deve ser feito dentro da perspectiva de inovação, isto é, da consonância entre o que se espera no futuro sem romper com o passado. Segundo Borges Delberio (2009), o Projeto Político-Pedagógico deve explicitar a cultura e os anseios da comunidade, visto que, somente assim, fará sentido colocar o documento em prática, como o fazendo com o propósito de efetivar mudança e transformação no trabalho escolar. Para as escolas indígenas em geral, e particularmente para o caso das existentes em comunidades Terena, não interessa que o PPP venha a romper com o conhecimento tradicional, expressão de sua cultura e identidade, mas que sirva para integrá-lo àquilo que é imponente em termos científicos e conforme as exigências formais à educação escolar indígena.

Em termos históricos, sabe-se que, após o regime militar (1964-1985), houve a reestruturação e a reorientação do papel do Estado Nacional em relação aos povos indígenas no Brasil, algo que foi concretizado com a promulgação, em 5 de outubro de 1988, da atual Carta Constitucional. Anos depois, em 1996, a partir da proposta defendida pelo então senador Darcy Ribeiro, renomado etnólogo e educador, o Congresso Nacional aprovou a Lei n. 9.394, referente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mais conhecida pela sigla LDB e apelidada de Carta Magna da Educação. Em seu Art. 14, incisos I e II, esta Lei determina que todas as instituições de ensino devem construir seu PPP: “[...] os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática de acordo com suas peculiaridades [...] participação dos profissionais da educação [...] das comunidades escolar e local [...]” (BRASIL, 2020, p. 16). O direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas é assegurado pela Constituição Federal de 1988;

[...] pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU); pela Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007; pela Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (Lei 9.394/96), bem como por outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação como um direito humano e social [...]. (BRASIL, 2012, p. 1)

O Projeto Político-Pedagógico de uma escola tem por finalidade orientar a trajetória da educação experienciada, o que ocorre mediante os objetivos traçados para os educandos concernente à formação escolar. Por esse motivo, o documento é um projeto político, uma política pública e comunitária em prol de um bem maior que é a educação. No caso, trata-se da educação no sentido mais amplo, não apenas o ato de ensinar e aprender conteúdos limitados a livros didáticos, mas como manutenção, propagação de conhecimentos tradicionais, preservação e valorização do *ethos* da comunidade onde está inserida a escola. Por esse motivo, justifica-se a importância do papel do pedagógico na organização dos projetos e estruturação do documento, cujo processo de elaboração deve idealmente envolver todos e tudo que está inserido na vida comunitária.

Neste sentido, evidencia-se que o PPP tem a ver com a organização da própria comunidade e dos sujeitos que fazem parte da estrutura escolar. Por isso, nos estabelecimentos públicos de ensino a gestão tem papel fundamental em agrupar os indivíduos da comunidade: professores, pais, estudantes, anciões, lideranças etc. Isso é feito para dialogar e definir quais são os temas relevantes à realidade de cada coletividade. Trata-se da chamada gestão democrática, citada na Constituição Federal, Art. 206, inciso VI, e na própria na LDB, Art. 14. Em relação ao assunto, Veiga (2002) informa que os princípios norteadores do PPP estão associados à ideia de igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério.

Em entrevista registrada durante o trabalho de campo, o professor Armando trabalha assim informa sobre o PPP:

[...] nós temos descrito no projeto político pedagógico todas as características da comunidade indígena, porque na verdade existe as resoluções é que fazia da questão por exemplo das especificidades, da... de uma gestão comunitária específica e diferenciada, e nós abrigamos ela nessa identidade da escola [...]. (Armando).

Por este motivo, a construção e a manutenção do PPP nas escolas indígenas necessitam da participação de toda a comunidade porque é definindo a partir dos interesses coletivos. Para Veiga (2001), as famílias são segmentos indispensáveis

para a construção de um PPP, visto que, a cada dia, isso é mais importante e necessário diante da necessidade de estreitar os laços entre elas e o estabelecimento de ensino. Portanto, as famílias carregam a tradição cultural dos Terena e a preocupação na propagação dos interesses de seu povo, assim como a preocupação com o futuro de suas crianças.

Segundo Guedes (2021), o PPP é o principal documento direcionador da escola e tem como finalidade orientar o trabalho desenvolvido em todas as instâncias que nela estão inseridas, o que envolve questões administrativas, pedagógicas e políticas. Este propósito visa estabelecer vínculos entre as circunstâncias atuais e a realidade almejada por todos os membros da comunidade. Para isso, o PPP deve estar em constante análise para favorecer as aberturas necessárias para os novos rumos do espaço educativo, ou seja, não deve ser simplesmente construído e arquivado, mas constantemente reavaliado, discutido e atualizado. Ocorre que a escola não pode ser configurada um mundo dissociado da realidade vivida, pois não apenas ela faz parte do mundo real como também deve ser o reflexo das culturas nele vivenciadas. Desta maneira, o objetivo da escola é aproximar o quanto mais o real do ideal no contexto das dinâmicas comunitárias.

Em síntese, considerando o PPP como um instrumento interativo, flexível e constituído do reflexo da realidade escolar, deve ser revisitado de tempos em tempos a fim de lembrar a orientação dos pressupostos pedagógicos, assim como também os redefinir sempre que isso for necessário.

3 O PPP PARA OS PROFESSORES INTERLOCUTORES

Quando perguntado se o docente conhece o PPP da escola em que trabalha, dos trinta e um entrevistados, apenas quatro responderam que não o conheciam. Não conhecer formalmente o documento, sobretudo para jovens docentes que não participaram de sua elaboração, não significa que não compreendam a proposta nele contida. Isso porque sua implementação é coletiva e feita a partir de uma *práxis* na vida comunitária dos educadores, na qual práticas, saberes e vivências, são compartilhados coletivamente entre os profissionais que atuam nas escolas. A situação releva que professores que participam ou participaram da gestão escolar estão mais inteirados sobre o PPP e reconhecem sua importância para a orientação dos processos educativos formais, embora tenham ideias próprias

sobre o assunto e costumam inteirar os novos docentes, durante reuniões, sobre a proposta registrada no documento.

A participação das comunidades indígenas nas escolas é algo inerente, em princípio, à ideia de identidade indígena, mas vai além disso: está relacionada a um devir e à concatenação orgânica entre educação tradicional e educação escolar indígena. Como a escola é um espaço para reuniões, diálogos e articulações políticas, apresenta-se como um lugar privilegiado à participação de todos na construção de um documento tão importante à comunidade local. Nas falas de dois outros professores, que também são gestores, observa-se a ideia de construção coletiva do PPP.

Primeira fala:

Então, nós estamos agora na fase final de aprovação do... desse [documento] atualizado. O anterior não participei, porque não tava nessa escola. [...] mas, esse atual, coube a mim, coordenador, fazer a atualização dele. Estamos na fase final dele, já escrevendo; já fizemos as oficinas com participação com os segmentos da comunidade. E agora ele vai tramitar no Conselho Municipal [de Educação]. (Wanderley).

Segunda fala:

[...] Nós, elaboramos juntos. É porque toda vez a gente trabalha em grupo, né! Tem que ver a parte da comunidade; o PPP é feito em conjunto. As lideranças, todas elas, participam da construção... porque todo ano ela tem que passar por este processo... porque educação não para, né?! (Marilza, grifo nosso).

Em face das falas apresentadas, verifica-se a importância do encaminhamento dos processos pedagógicos para as escolas indígenas. A relevância está associada à necessidade de que os membros da comunidade tenham conhecimento do PPP como documento norteador da educação escolar nas comunidades, haja vista que nele devem constar os interesses coletivos da população local. Exemplo disso é a possibilidade de concatenação orgânica entre o conhecimento tradicional e o projeto comunitário para a educação escolar, elaborado de modo que as futuras gerações compreendam a importância da cultura e da história Terena como elementos imprescindíveis à identidade étnica e à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições, como assegurado no Art. 231 da Lei Maior.

Seguindo este raciocínio, nota-se que algumas respostas formuladas pelos interlocutores apresentam a percepção de que a compreensão do PPP está mais

ligada à tradição oral e à vivência em comunidade a que sua interpretação via letramento formal. Este entendimento a respeito do Projeto Político-Pedagógico consta apresentado na sequência. Primeira resposta: *“Sim, sim! Algumas coisas, porque a gente não lê com frequência, né, mas a gente conhece, sim”* (Devani). Segunda fala: *“Eu tive contato com o PPP da escola que a gente tem, sempre [re] reformulando ele, né! Então, aí eu conheço assim, alguma coisa do PPP, não todas”* (Everton). Terceira afirmativa: *“Não, porque têm muitos, vários PPP; tem bastante, né! [...] Sim, conheço, mas é que têm vários”* (Bastiana, grifo nosso).

Ao contrário do que poderia denotar em um primeiro momento, as falas não significam alienação em relação ao PPP, tampouco algum tipo de distanciamento relativo à importância de se tomar conhecimento do documento, pelo contrário. Sugerem tão somente que, em certos casos minoritários, a apreensão dos conteúdos do documento oficial ocorre mais na prática coletiva e menos na reflexão teórica individual.

Para Veiga (2001, p. 11), o PPP é um “[...] produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influência e que pode ser por ela influenciado”. Como o documento reflete a realidade do estabelecimento de ensino e da comunidade indígena, em casos assim não se pode entender que haveria o distanciamento entre gestão escolar, corpo docente e comunidade local. Neste sentido, Alves (2016) apresenta a seguinte explanação sobre o espaço escolar de uma aldeia Terena na Terra Indígena Buriti:

A escola é um espaço redemocratizado, poroso, flexível, de resistência e negociações, para transitar entre as fronteiras culturais, buscando conhecimentos e com isso suprir a comunidade da aldeia Buriti, fortalecendo a cultura Terena e reafirmando a sua identidade. (ALVES, 2016, p. 627).

Por razões desta natureza, alguns interlocutores demonstram que conhecem muito bem o PPP da escola em que trabalham, assim como promovem discussões importantes sobre sua eficácia e como os conhecimentos tradicionais podem ser trabalhados em sala de aula.

Os trechos de entrevistas apresentados na sequência, deixam o assunto suficientemente claro.

Primeiro: *“Nós temos, aí, a semana cultural, que nós fazemos as atividades junto com os alunos, né, como atividade mesmo tradicional, né, como tiro*

ao alvo. As questão voltada para nossa tradição, nossa identidade, né. (J3, grifo nosso).

Segundo: *Então, é dentro disso aí. Nós trazemos, colocamos, trabalhamos a questão da cultura da pintura corporal, né, dos adornos, dos nossos utensílios também utilizado [...]. Como trazer pessoas que sabem trabalhar com argila. Levar as crianças para tirar a argila, pra fazer todo processo da construção de uma panela, de um pote, ou então, ou tirar folha do buriti ou do pindó pra está fazendo abanico* [tipo de leque tradicional]. (Eva, grifo nosso, inserção nossa).

Terceiro: *Dentro da história da formação da comunidade, que é o caso aqui, da concepção que ela tem de educação. Desde quando o povo Terena trabalha com a educação, né, porque antes de ser escola, mas já existia uma educação, inclusive quando os* [comandados por] *Taunay na Retirada da Laguna passa pela aldeia Piranhinha, que a gente entende como berço dessa* [aldeia] *Limão Verde*⁴. *A* [respeito de] *Piranhinha, Taunay vai escrever que ao encontrar com essa aldeia Piranhinha, ele percebe que há uma sala de alunos, né. Então, já havia ali um instrumento, né, lá na Guerra do Paraguai* [1864-1870], *que pode se chamar de escola.* (Wanderley, grifo nosso, inserção nossa).

Quarto: *Conhecimento sobre as ervas medicinais.* (Everton, grifo nosso).

Quinto: *Porque eu vim de outra aldeia, de outra comunidade. Então, ele* [PPP] *é bastante discutido e bastante difícil da gente conseguir implantar da maneira como a gente quer. Se fala muito em diferenciado, uma escola diferenciada, né, porque nós temos as nossas especificidades, as nossas características e a forma de trabalhar. E muitas das vezes o não-indígena não entende como essa forma de trabalho pode ajudar na qualidade de ensino. Só nós mesmos que sabemos o que é importante.* (Fabricya, grifo nosso, inserção nossa).

Apesar dos muitos estudos publicados sobre o conhecimento tradicional associado à educação escolar entre os Terena, poucas falas de docentes indígenas foram transcritas em publicações sobre a temática. De maneira geral, os professores reconhecem a importância do documento para a organização e funcionamento das escolas, a exemplo do que diz um interlocutor ao analisar criticamente a situação:

⁴ Alfredo Maria Adriano d'Escragnolle Taunay, mais conhecido como Visconde de Taunay [1843-1899], participou como oficial do Exército Imperial do Brasil na chamada Guerra do Paraguai, também conhecida na historiografia como Guerra da Tríplice Aliança, mais bem compreendida como guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança, que ocorreu entre 1864 e 1870. É autor de vários livros, dentre os quais o conhecido *Entre nossos índios Chanés, Terenas, Kinikinaus, Laianas, Guatós, Guaycurús, Caingangs* (TAUNAY, 1940) (cf. OLIVEIRA; PEREIRA, 2007, 2012).

Então, eu vejo que se trocar essa prática pedagógica, fazer e executar o que está no PPP e, se alguma parte lá, que eu não sei dizer aonde, está escrito que nós temos que trabalhar nossos conhecimentos tradicionais, e nós não estamos usando, [então] nós estamos errando! Porque é uma maneira de a gente estar trabalhando, estamos assegurado no PPP. (Fabricya, inserção nossa).

De acordo com o citado docente, os conhecimentos tradicionais estão presentes nos PPPs das escolas como diretriz pedagógica, com a finalidade de manutenção e de valorização da cultura. Em relação à superação do desafio de construir um PPP que contemple a cultura indígena, e colocá-lo em prática sem subjugar os saberes tradicionais à globalização da educação para o mercado, Luciano (2006) questiona como construir nas escolas indígenas os novos parâmetros curriculares da educação básica. Para o autor, em casos assim, o PPP deve ser elaborado de maneira a contrapor a mais de cem anos de um modelo de sistema escolar que não nada tinha a ver com as formas tradicionais de ensinar e aprender dos povos originários. Um dos desafios da educação escolar indígena reside, portanto, em como executar práticas educacionais que atendam às características socioculturais de cada comunidade e suas perspectivas educacionais e mercadológicas.

Sobre o assunto, assim explicam quatro docentes Terena. Primeiro: *“A gente fez uma parte do projeto que é voltado mais na área de leitura; aí esse é o meu projeto eu consegui colocar no PPP”*. (Daiane). Segundo: *“As ervas medicinais que está no PPP, ela pode ser transformado em projeto, né, projeto do PPP que trabalhar na escola com os alunos”*. (Enoque). Terceiro e último: *“Em Terena [idioma], as atividades que vão para casa, a maioria são de conversa com os avós, com os tios, com quem é falante. Aí, está nesse sentido, os projetos culturais que a gente faz... que a gente sempre busca são os mais velhos”*. (Maria).

Constata-se que, em princípio, as falas evidenciam a preocupação com eventual fragmentação, compartimentação e desassociação de práticas docentes na abordagem de temas pertinentes à dinâmica da cultura tradicional. Nos PPPs oficiais das escolas visitadas durante o trabalho de campo, pode-se verificar quais projetos são elencados e como o conhecimento tradicional está vinculado formalmente ao documento. De todo modo, percebe-se que, amiúde, os interlocutores criticam como a língua materna, o idioma Terena, tem sofrido interferências por parte dos órgãos responsáveis pela educação escolar.

Primeiro exemplo:

Do tipo área de língua, tem língua materna. Nós temos neste currículo aqui a disciplina de língua materna no estado e tanto do município também [...]. Por isso que eu digo que é pouco que contempla, mas não é isso que a gente quer. Por exemplo, a carga horária de língua materna é apenas 1 aula só enquanto que língua portuguesa tem 3, 4. (Amarildo, grifo nosso).

Segundo exemplo: “Eles dizem assim, que a gente tem liberdade de colocar aquilo que é interesse nosso, mas quando nós tentamos colocar de fato, como nós queremos, aí eles dizem que nós temos um limite para mudar. Da forma correta que seria, né!”. (Arcenio). Terceiro exemplo: “Porque antigamente era assim, que era bilíngue no tempo da FUNAI [Fundação Nacional do Índio], mas hoje ela é incluído como matéria, *como qualquer outra matéria*. Portanto, séries iniciais têm mais carga horária do que séries finais”. (Gidião, grifo nosso). Quatro e último exemplo: “*Aí, nós temos a Língua Terena, né. Não é materna [franca], porque a dominante é a Língua Portuguesa, né.* (Ener, grifo nosso, inserção nossa).

Parte das críticas apresentadas diz respeito a interferências dos órgãos oficiais da educação escolar pública, como observado na imposição da sobreposição da Língua Portuguesa em relação à Língua Terena. Trata-se de um assunto que gera preocupação das comunidades em que o idioma originário é falado no dia a dia, inclusive nas escolas. Há, portanto, a consciência política sobre a importância da valorização do idioma originário na preservação e valorização da cultura e do etnoconhecimento na dinâmica da vida em comunidade.

Na opinião de Siqueira, Lima e Sobczak (2015), a imposição do português coloca em desvantagem o idioma materno e provoca uma discriminação em relação às especificidades locais da cultura. Os autores ainda informam, de um ponto de vista um tanto quanto essencialista que, para “[...] resgatar tal cultura, faz-se necessário valorizar o que as pessoas com mais idade nos têm a dizer” (SIQUEIRA; LIMA; SOBCZAK, 2015, p. 227). Ocorre que não se trata de “resgatar” cultura alguma, mas de revitalizar o que a comunidade entende que deva ser revitalizado, preservado e valorizado como elementos do modo de vida tradicional que permanecem no tempo e espaço.

Esta é a preocupação em especial de um docente citado anteriormente, que acredita que o conhecimento tradicional deva ser preservado, e que o PPP

tem um papel fundamental para isso. A mesma preocupação é extensiva ao PPP da Escola Municipal Indígena Cacique João Batista Figueiredo, localizada na aldeia Tereré, município de Sidrolândia:

A grande maioria dos moradores falam a Língua Portuguesa, mas nos últimos anos percebe-se que boa parte observaram a necessidade de preservar a Língua Materna Terena, pois ela é a principal identidade do povo. A escola tem contribuído para que isso ocorra e desde que foi incluído a língua indígena na grade curricular da escola. Temos visto aumento de jovens e crianças interessados em querer ser um fluente falante da Língua Materna Terena (PROJETO..., 2022, p. 9).

A avaliação apresentada evidencia que os jovens se identificam com a matriz cultural originária a partir do domínio de sua língua materna. Por este motivo, Luciano (2006, p. 40) pondera que entrar e “[...] fazer parte da modernidade não significa abdicar de sua origem nem de suas tradições e modos de vida próprios, mas de uma interação consciente com outras culturas que leve à valorização de si mesmo”. Para os jovens Terena, por exemplo, não é possível viver a modernidade sem uma referência identitária, haja vista que, ao contrário, permaneceria neles um vazio interior diante da vida frenética, aparentemente homogeneizadora e globalizadora, na qual subjazem profundas contradições, como a das identidades individuais e coletivas.

4 ANALISANDO O PPP DAS ESCOLAS

A pesquisa nas comunidades Terena ocorreu, em grande parte, em escolas de gestão mista, isto é, em estabelecimentos com gerenciamento estadual e municipal. Há prédios escolares que abrigam as duas instituições. Nelas, o ensino fundamental, do pré-escolar ao 9º ano, funciona nos períodos matutino e vespertino, e é gerido pelo governo municipal. Já o ensino médio, por sua vez, é desenvolvido no período noturno, sob a gestão do governo estadual. Esta organização, por si só, dificulta o plano de trabalho dos professores, os quais passam a responder a duas gestões distintas, o que afasta a possibilidade de um projeto único que oriente o trabalho integrado.

Além disso, por vezes, o número insuficiente de professores impõe aos docentes multitarefas, uma vez que, sendo o currículo organizado por disciplinas, os mesmos se veem obrigados a trabalhar com várias matérias e distintos

conteúdos. A imposição para dar conta de diferentes disciplinas, além de eventuais funções de gestão, está diretamente ligada ao cumprimento da carga horária contratual. A superação das dificuldades é possível devido ao espírito de coletividade e solidariedade que marca as comunidades, como destacado por um professor de Matemática:

Quando nós conseguimos ampliar a escola, nós não tínhamos formados em áreas específicas. Era todo mundo pedagogo porque era até o 5º ano. Aí, na época, nós se dividimos. Oh! Eu sou melhor nessa área, eu sou melhor nessa. Aí, ninguém quis fazer matemática. Eu falei: “Deixa que eu vou fazer”. E aí, depois em 2016, iniciei matemática pela UNIDERP [Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal], e aí agora eu tô com pedagogia e matemática. (Maria, inserção nossa).

Para compreender a situação, analisaram-se os PPPs das escolas estaduais e municipais, bem como os projetos neles inseridos e suas características. Cumpre registrar que alguns Projetos Político-Pedagógicos foram encontrados no sítio eletrônico da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). Os PPPs de algumas escolas municipais foram gentilmente enviados por e-mail ou WhatsApp por seus gestores. Em certos casos, nota-se que houve a reestruturação e reformulação do Projeto, o que, idealmente, deve ocorrer bianualmente. Quando inquiridos se participaram de sua construção na escola em que atuam, os docentes foram unânimes na resposta positiva: *“Sim, participei! Quando há uma renovação, porque de vez em quando precisa rever, porque as coisas vão mudando, a gente se reúne novamente para fazer a reelaboração desse trabalho”* (Edineide). Nas palavras de outro interlocutor:

Da reformulação, reformulação e adequação das leis, né. Foi em 2009... que a escola é criada em 2004, né. Agora, nós estamos atualizando de novo. Como gestor, então, tem que tá participando, né. Eu tô participando nos dois processos: na primeira reformulação e agora na segunda atualização das leis. (Ener).

As falas transcritas atestam que professores envolvidos na gestão escolar, muitos dos quais, concursados e efetivados como servidores públicos, estariam mais a par da reelaboração dos PPPs. Todavia, o trabalho é apresentado como desafio a todos os docentes, concursados ou efetivos, convocados ou substitutos; principalmente, quanto à construção e implementação do Projeto e, mais

especificamente, no que diz respeito a disciplinas comuns em escolas públicas do país: “Tendo em vista os estudos e a análise dos resultados do SAEMS/2012, verificamos a necessidade de desenvolver um plano de intervenções baseado nos descritores de Língua Portuguesa e Matemática [...]” (PROJETO..., 2020a, p. 11; PROJETO..., 2020b, p. 9).

Na busca da excelência do ensino público, gratuito, e baseando-se nos indicadores oficiais de qualidade, como o Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a Plataforma Foco no Estudante, a gestão e os professores de escolas são estimulados a elaborar projetos que melhorem as métricas oficiais. Por vezes, isso exige que deixem para o segundo plano os projetos que proporcionam maior aprofundamento nos conhecimentos tradicionais, conforme sugere um trecho do PPP Escola Estadual Indígena Natividade Alcântara Marques, sediada na Terra Indígena Buriti:

Por isso tem usados as provas do SAEMS de anos anteriores como ferramenta de suporte para melhorar o índice de proficiência de seus estudantes, bem como a metodologias de projetos e pesquisas pontuados nos PCNs, ou por sugestões da SED/MS. (PROJETO..., 2020b, p. 8).

Como o PPP orienta a educação da escola mediante expectativas elaboradas para os educandos, torna-se de suma importância que seus projetos sejam fundamentados na cultura e conhecimentos tradicionais; assim, o fazendo de tal forma que não se perca o foco no conhecimento ocidental tido como científico.

Dos Projetos Político-Pedagógicos de escolas estaduais, apenas um apresentou proposta explícita para revitalização de elementos da cultura, arte e ciência do povo Terena. O fato do assunto não estar explícito no documento não significa, em absoluto, que não faça parte do rol de preocupações nos estabelecimentos de ensino. Sobre o tema, verificou-se que, para a Escola Estadual Indígena Cacique Ndeti Reginaldo, há alguns projetos que mais se identificam com atividades específicas sobre o etnoconhecimento Terena, tais como: “Comida Típica Terena”, “Disco Terena”, “Xukúyo” e “Dança do Passo da Ema”, dentre outros. Neste caso, em particular, os projetos a serem realizados são justificados pela preocupação em relação à preservação e à valorização da cultura, da arte e dos costumes do povo Terena:

[...] essas comidas tipicamente Terena é uma parte da cultura que está em declínio. Por isso, vimos tal importância em preservá-la e uma maneira lógica disso acontecer é na escola. Por isso, criamos este projeto [...].

[...]

Para o povo Terena existe uma relação intrínseca entre nós e o ser sobrenatural, entre os animais, em uma cosmologia especificamente Terena. Sabemos que, quando um Peyokáxé (gavião) canta lá no alto no rumo do sol, os dias próximos que virão será de calor, ou quando o Vihîhi (paturi ou pato do mato) passa cantando a noite no céu, em poucos dias irá chover, ou quando o Xukúyo (sabiá) canta de manhã no seu terreiro, é certo que o seu dia será de muita alegria, paz na família, felicidade, ou seja, lhe traz coisas positivas. Por isso nos salientamos a nomear esse projeto com o nome desse pássaro o Xukúyo, que nos trará coisas positivas para o aprendizado do aluno na preservação da cultura indígena Terena através da escola. (PROJETO..., 2020a, p. 7).

Estas atividades são justificadas por sua relevância à preservação, à valorização da cultura tradicional e, ainda, diante do desafio de se trabalhar com temas transversais, que articulam o etnoconhecimento com outras áreas do saber.

Nossa Escola valoriza o resgate da sociedade Terena incentivando o desenvolvimento das manifestações culturais tais como: comida típica, a dança, a pintura, os saberes transmitidos de geração a geração sobre as plantas, os animais, a manifestação da natureza para entender o clima e seu movimento, e os valores sociais buscando incentivar a disciplina e o compromisso dos estudantes e dos pais inserindo alguns projetos e medidas para que com efetividade haja um melhor desempenho dos mesmos, visando um resultado acima do que se tem apresentado nas avaliações externas do SAEMS, SAEB e ENEM entre outros. (PROJETO..., 2018, p.5).

Como já mencionado anteriormente, destaca-se a preocupação das escolas indígenas com os resultados nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Por este motivo, alguns PPPs são formalmente orientados pela cultura tradicional e etnoconhecimento, ao passo que, em outros, há o reforço para a melhoria nos índices avaliativos, especialmente em relação às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Sobre o assunto, merece destaque o que está oficialmente registrado em alguns

PPPs: A) “Dança de Bate Pau” na Escola Estadual Cacique Timóteo; B) “Semana dos Povos Indígenas”, “Roda de Tereré” e “Nossa História”, na Escola Estadual Indígena Pascoal Leite Dias; C) “Projeto Mitos e Lendas”, “Projeto Resistência Terena” e o “Projeto Noite Cultural”, na Escola Estadual Indígena Natividade Alcantara Marques. Em outras escolas estaduais, não haviam, oficialmente, projetos voltados à cultura do povo Terena, o que não significa que na prática, inexistissem. Ocorre que nem tudo o que é feito no âmbito das escolas consta devidamente registrados nos PPPs. Exemplo disso são as atividades escolares promovidas durante a Semana dos Povos Indígenas, que ocorre por ocasião das comemorações do dia 19 de Abril, quando se comemora o Dia dos Povos Indígenas ou Dia da Resistência Indígena no Brasil (OLIVEIRA, 2021).

Em duas escolas, a Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo (PROJETO..., 2012a) e a Escola Municipal Indígena Polo Coronel Nicolau Horta Barbosa (PROJETO..., 2012b), ambas situadas na Terra Indígena Cachoeirinha, constata-se a existência no PPP de temas relativos à organização social; à identidade étnica, e, ao próprio sistema jurídico tradicional: “Quem é o Terena?”, “Regras da Educação Familiar dos Terena”, “Punições para a pessoa, ou Grupo, que não cumprem as regras da sociedade Terena” e “Os Problemas que a Comunidade Terena da Aldeia Cachoeirinha enfrenta”, dentre outros assuntos (PROJETO..., 2012a; PROJETO..., 2012b).

Um problema enfrentado, está no fato desses assuntos não serem cobrados nos exames nacionais para estudantes do ensino básico. Portanto, o desafio segue na concatenação de conhecimentos tradicionais ou etnoconhecimentos, com os conhecimentos tidos como científicos, segundo a lógica ocidental não-indígena. Uma pista de como a questão pode ser trabalhada está no PPP da Escola Municipal Indígena Cacique Ndeti Reginaldo:

O currículo na Educação Escolar Indígena pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar. Eles devem ser colocados em prática através de materiais didáticos específicos, que reflitam a perspectiva intercultural observados os critérios de reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngües e multilíngües, de interculturalidade e diferenciação, com flexibilidade na organização dos

tempos e espaços tanto no que se tange a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais locais. (PROJETO..., 2020a, p. 15).

No caso em apreço, a organização curricular por eixo temático, através de projetos que viabilizam a inserção dos conhecimentos tradicionais no PPP deve, pois, ser bem estudada e analisada pela comunidade escolar e lideranças das aldeias. Desta maneira, a referida escola busca superar um problema que é paradoxal, qual seja: adequar a educação escolar indígena aos parâmetros oficiais para aferir a qualidade do ensino básico no Brasil.

No Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Cacique João Batista Figueiredo (PROJETO..., 2022) e no Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Polo Coronel Nicolau Horta Barbosa (PROJETO..., 2012b), principalmente em seus objetivos e na apresentação de parte do currículo, consta uma bem sucedida estratégia de integração, os conhecimentos tradicionais e os ditos conhecimentos científicos.

Primeira:

Resgatar e **valorizar a cultura própria de sua etnia**;

Resgatar a tradição e a língua materna;

Conhecer a sua própria história e as tradições de sua comunidade, relembrando sempre os **costumes de seus avós** [...]. (PROJETO..., 2012, p. 18, grifo nosso).

Segunda:

I- Proporcionar conhecimentos e práticas indígenas em interlocução com os conhecimentos não-indígenas.

II- Garantir os meios para a **sistematização e valorização dos conhecimentos tradicionais**, com a colaboração de especialista em conhecimentos tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, artesãos, pajés ou xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, “os mais velhos”, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas [...].

[...]

Buscar a **participação da comunidade** no processo escolar, para resgate da história, mitos, língua e artesanato próprio [...]. (PROJETO..., 2022, p. 10-3, grifo nosso).

Nas duas citações, permanece cristalinas a importância e a necessidade de valorização dos conhecimentos tradicionais, bem como a participação de toda a comunidade no processo da educação formal. Parte do currículo das escolas

municipais registra esses objetivos; porém, em alguns casos o assunto fica restrito, ao menos formalmente, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, como pode ser constatado em parte do currículo da Escola Municipal Indígena Polo Coronel Nicolau Horta Barbosa:

História 1º ano fundamental: **história da comunidade**; datas comemorativas (**danças, festas, música, comidas típicas**);
Educação física do 1º anos do fundamental: **Brincadeiras da etnia terena**: Kipâe; Kurikê'e/Kopunousiti; Tokolôlo.
Geografia 3º ano fundamental:
3.2 **Mapa da aldeia: Território terena**; As plantações da nossa comunidade; Os ambientes naturais; O cerrado; As vazantes. (PROJETO..., 2012b, p. 33-87, grifo nosso).

Como dito antes, o fato de certos assuntos estarem ou não registrados no PPP das escolas não significa que se faça bem entendido que, na prática, inexista flexibilidade para inovações e criatividade por parte dos docentes, a exemplo do que ocorre com o ensino de Geografia e História. Para observar melhor esta situação, seria necessário um trabalho de campo mais prolongado, de viés etnográfico, o que não foi possível de ser realizado até o presente momento. De todo modo, os resultados aqui apresentados demonstram que o tema não se esgota com esta ou outra publicação, e que muitos são os desafios enfrentados nas escolas que atendem as comunidades Terena em Mato Grosso do Sul.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Político-Pedagógico é, de fato, um documento oficial de grande relevância à organização e ao funcionamento das escolas públicas; à educação dos indígenas, e à valorização de saberes tradicionais. Neste contexto, a integração entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos tidos como científicos, prevalece na formação descolonial, deliberadamente perseguida no âmbito da educação escolar em comunidades Terena.

Por este motivo, o desafio em atender as expectativas das comunidades, e as exigências de excelência no ensino formal, permanece na pauta do dia, e, exige a formação continuada dos profissionais indígenas que atuam no campo da educação pública e gratuita. Esta formação ocorre tanto no âmbito acadêmico,

como na vida em comunidade, e requer o constante exercício do docente em superar adversidades e se reinventar enquanto educador.

Enquanto documento oficial, a eficácia do PPP está associada a um permanente processo de avaliação e reestruturação nas escolas municipais e estaduais que atendem ao povo Terena. Nesses estabelecimentos, verifica-se grande empenho, capacidade de superação e criatividade por parte dos docentes indígenas, com destaque para aqueles que atuam na gestão escolar. Nota-se, ainda, expressiva capacidade de atuação junto a órgãos públicos, municipais e estaduais, em busca de melhorias para as escolas e suas comunidades. Não é por menos que os professores constituem uma força política nas comunidades, muitas vezes a atuar junto com as lideranças tradicionais na reivindicação de outras pautas, como a regularização de terras tradicionalmente ocupadas.

No que diz respeito a questionamentos para serem respondidos em futuros trabalhos, ficam as seguintes perguntas: A) Quais seriam as dificuldades cotidianas encontradas pelos docentes para alcançar os objetivos elencados nos PPPs? B) O que poderia ser feito para melhorar e aproximar os objetivos contidos nos PPPs em relação à realidade de cada comunidade e sua escola indígena? C) Quais estratégias poderiam ser utilizadas para atingir a esses propósitos? D) Como se daria uma integração orgânica mais eficaz entre conhecimento tradicional e conhecimento científico, com vistas a atingir os parâmetros de qualidade aferidos nacionalmente? Todos estes questionamentos são perguntas complexas que instigam a continuidade do estudo aqui apresentado porque exigem respostas igualmente complexas.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. P. *O protagonismo da escola polo indígena Terena Alexina Rosa Figueiredo, da Aldeia Buriti, em mato grosso do sul, no processo de retomada do território da terra indígena Buriti*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, 2016.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BORGES DELBERIO, M. C. El proyecto político pedagógico como mediador de la educación liberadora. *Educere*, Mérida, v. 13, n. 46, p. 615-25, 2009.

BRASIL. *LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal; Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação [MEC]. Conselho Nacional de Educação [CNE]. Câmara de Educação Básica [CEB]. *Resolução n. 5*, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF: MEC; CNE; CEB, 2012

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, [s.l.], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

DIEGUES, A. C. (Org.). *Etnoconservação: novos rumos para a conservação da natureza nos trópicos*. São Paulo: Hucitec, 2000.

GADOTTI, M. Pressupostos do Projeto Pedagógico. In: Ministério da Educação [MEC] (Org.). *Anais da I Conferência Nacional de Educação para Todos*. Brasília: MEC; SEF, 1994. p. 577-99.

GUEDES, N. C. A importância do Projeto Político Pedagógico no processo de democratização da escola. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2021.

LUCIANO, G. S. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação [MEC]; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MARQUES, M. O. Projeto Pedagógico: a marca da escola. *Revista Educação e Contexto*, Ijuí, v. 2, n. 18, p. 21-32, 1990.

NÓVOA, A. (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, E. A. 19 de Abril, o Dia da Resistência Indígena. *Folha – MS* [online], Corumbá, 2021. Disponível em: <https://folhams.com.br/2021/04/19/19-de-abril-o-dia-da-resistencia-indigena-no-brasil-opinioao/>. Acesso em: 30 abr. 2022.

OLIVEIRA, J. E.; PEREIRA, L. M. *Terra Indígena Buriti: perícia antropológica, arqueológica e histórica sobre uma terra terena na Serra de Maracaju, Mato Grosso do Sul*. Dourados: Editora UFGD, 2012.

OLIVEIRA, J. E.; PEREIRA, L. M. “Duas no pé e uma na bunda”: da participação terena na guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança à luta pela ampliação dos limites da Terra Indígena Buriti. *Revista Eletrônica História em Reflexão*, Dourados, v. 1, n. 2, p. 1-20, 2007.

PROJETO Político-Pedagógico da Escola Municipal Indígena Cacique João Batista Figueiredo [Não publicado]. Sidrolândia: Escola Municipal Indígena Cacique João Batista Figueiredo, 2022.

PROJETO Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Cacique Ndeti Reginaldo [Não publicado]. Dois Irmãos do Buriti: Escola Estadual Indígena Cacique Ndeti Reginaldo, 2020a.

PROJETO Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Natividade Alcântara Marques [Não publicado]. Dois Irmãos do Buriti: Escola Estadual Indígena Natividade Alcântara Marques, 2020b.

PROJETO Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Kopenoti [Não publicado]. Sidrolândia: Escola Estadual Indígena Kopenoti, 2018.

PROJETO Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo [Não publicado]. Miranda: Escola Estadual Indígena Cacique Timóteo, 2012a

PROJETO Político-Pedagógico da Escola Municipal Indígena Polo Coronel Nicolau Horta Barbosa [Não publicado]. Miranda: Escola Municipal Indígena Polo Coronel Nicolau Horta Barbosa, 2012b.

SANTOS, B. B.; CAMPOS, L. M. L. Plantas medicinais na escola: uma experiência com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, São Paulo, v. 10, n. 5, p. 271-90, 2019.

SANTOS, D. M.; NAGASHIMA, L. A. Saber popular e o conhecimento científico: relato de experiência envolvendo a fabricação de sabão caseiro. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 127-42, 2017.

SIQUEIRA, A. B.; LIMA, F. O.; SOBCZAK, J. R. S. O Projeto Político-Pedagógico e o plano de ensino de ciências em uma escola Kaingang. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 17, n. 34, p. 222-33, 2015.

VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico*. 5. ed.

Campinas: Papirus, 2001.

TAUNAY, A. D. *Entre nossos índios*: Chanés, Terenas, Kinikinaus, Laianas, Guatós, Guaycurús, Caingangs. São Paulo: Companhia Melhoramentos de S. Paulo, 1940.

Sobre os autores:

Paulo Roberto Vilarim: Doutorando em História da Ciência e Educação Científica pela Universidade de Coimbra (CFisUC). Mestre em Física da Matéria condensada pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Bacharel em física pela UEM. Licenciado em física pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Professor de Física do Instituto Federal DE Mato Grosso do Sul (IFMS). Mestre em Física da Matéria condensada pela UEM. **E-mail:** paulo.vilarim@ifms.edu.br, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7709-2829>

Décio Ruivo Martins: Doutorando em História e Ensino da Física pela Universidade de Coimbra (CFisUC). Coordenador do Curso de Doutorado em História das Ciências e Educação Científica da Universidade de Coimbra. **E-mail:** decio@uc.pt, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6911-5445>

Sergio Paulo Jorge Rodrigues: Doutor em química e professor do Departamento de Química na Universidade de Coimbra (CQC-UC). A sua área de investigação é a química teórica e computacional e as suas aplicações em química ambiental, astroquímica e química medicinal. Tem também interesse pelo ensino e história da química, assim como pela divulgação e comunicação de ciência. **E-mail:** spjrodrigues@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4640-7039>

Jorge Eremites: Doutor em História/Arqueologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Docente na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e bolsista de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). **E-mail:** eremites@bol.com.br, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9148-1054>

Recebido em: 11/08/2022

Aprovado para publicação: 05/12/2022

Entre os Aspectos Históricos, Educação Escolar e a Práxis Intercultural Indígena dos Kagwahiva Parintintin na Aldeia Traíra em Humaitá-AM

Among Historical Aspects, School Education and the Indigenous Intercultural Praxis of the Kagwahiva Parintintin in the Traíra Village in Humaitá-AM

Luciane Rocha Paes¹

Eulina Maria Leite Nogueira¹

Waldir Ferreira de Abreu²

Rita Floramar Fernandes dos Santos¹

DOI: 10.20435/tellus.v23i50.875

Resumo: Este texto é um substrato ressignificado da dissertação “Ideologia e currículo na Educação Escolar Indígena: Construção da Educação Intercultural do Povo Parintintin” defendida no ano de 2019- pelo programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades- PPEGCH na Universidade Federal do Amazonas, a pesquisa foi realizada pela referida autora no ano de 2018. Em vista disso, temos por objetivos neste artigo fazer uma discussão sistemática sobre a educação escolar intercultural Parintintin, partindo da realidade da comunidade Traíra, e dos docentes e suas práxis interculturais de insurgência, resistência cultural, especialmente, nos aspectos reafirmação da cultura tradicional nos processos educativos que ocorrem como um todo nessa comunidade indígena. Sob esta contextualização abordaremos a interculturalidade a partir da perspectiva da autora decolonial Walsh (2007, 2009, 2017) que faz uma análise epistemo-política dos processos da interculturalidade na educação. Para a elaboração desta interlocução foi realizada pesquisa bibliográfica, documental e de campo *in lócus*, com visitas para o acompanhamento dos processos que foram investigados.

Palavras-chave: Povo Parintintin; educação escolar indígena; interculturalidade; práxis de professores.

Abstract: This text is a transmuted substrate of the dissertation “Ideology and curriculum in Indigenous School Education: Construction of the Intercultural of

¹ Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Amazonas, Brasil.

² Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil.

Parintintin People” defended in 2019 – by the postgraduate program in Science and Humanities Teaching – PPEGCH at the Federal University of Amazonas, the research was carried out by the referred author in 2018. In view of this, we aim in this article to make a systematic discussion about Parintintin intercultural school education, starting from the the reality of the Traíra village and of the teachers and their intercultural praxis of insurgency, cultural resistance, especially in the aspects of reaffirmation of traditional culture in the educational processes that occur as a whole in this indigenous community. Under this context, we will approach interculturality from the perspective of the decolonial author Wash (2007, 2009, 2017) who makes an epistemo-political analysis of the interculturality process in education. For the elaboration of this dialogue was realized *in locus* a bibliographic, documentary and field research, with visits to monitor the processes that were investigated.

Keywords: Parintintin people; indigenous school education; interculturality; teacher’s praxis.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo é um recorte da dissertação “Ideologia e currículo na Educação Escolar Indígena: Construção da Educação Intercultural do Povo Parintintin” que dialoga a partir das escrivências nos territórios do Povo Parintintin- Kagwahiva.

O grupo Kagwahiva tem como característica comum a língua de base Tupi, bem como a organização social, ou seja, as formas como eles se organizam como povo, uma vez que, as etnias pertencentes a Kagwahiva tem características similares.

Dessa forma analisamos como se constitui o desenvolvimento da relação dos povos indígenas com os processos educativos e como essa relação se estabeleceu ao longo dos anos em uma perspectiva crítica. Neste intuito, fizemos um recorte didático teórico para inferir a possibilidade de escuta e a fala das vozes dos professores indígenas Parintintin sobre seus contextos históricos, bem como a educação escolar e a interculturalidade por eles articulada, trazendo o aporte das pedagogias decoloniais nas práticas do cotidiano escolar.

O Povo Kagwahiva é constituído pelos povos Tenharim, Parintintin, Jiahui, Juma, Amondawa, Eru-eu-wau-wau (Jupaú) e Karipuna, distribuídos pelo estado do Amazonas e Rondônia. Com o processo de ocupação da Amazônia brasileira, principalmente pelo avanço do ciclo da borracha, mineração e agricultura, os

Kagwahiva foram obrigados a se dispersarem por diversas áreas como estratégia de resistência. Assim, receberam diversas denominações, mas se identificam como um grande Povo Kagwahiva (BERTOLIN, 2015).

Os Parintintin, estão localizados numa área de abrangência da Amazônia brasileira, no Sul do estado do Amazonas, sendo que grande parte desse povo se localiza no município de Humaitá, dominam bem a língua portuguesa e hoje estão em processo de revitalização da língua materna, considerando que poucos membros da etnia conseguem falar na sua língua materna, devido ao processo de subordinação e violência que os Parintintin foram submetidos durante a ocupação da Amazônia por diversos ciclos econômicos e políticos. Segundo dados do IBGE (2013) existe uma população de 477 Parintintin, localizada no município de Humaitá-AM. Os Parintintin estão localizados na Terra Indígena Nove de Janeiro, com uma área de 228.777,0999 (duzentos e vinte e oito mil, setecentos e setenta e sete hectares) e perímetro de 285.769,50 metros (duzentos e oitenta e cinco mil, setecentos e sessenta e nove metros e cinquenta centímetros) (SILVA, 2013).

Na Terra Indígena Nove de Janeiro estão localizadas duas grandes Aldeias: Pupunha, localizada no Lago do Pupunha e somente tem acesso por via fluvial e a Aldeia Traíra que fica localizada ao longo da BR 230 (Transamazônica), a uma distância de mais ou menos 30 km da sede do município de Humaitá.

A organização social, política e econômica do Povo Parintintin foi se modificando, na tentativa de sobreviver a situação de opressão vivenciada ao longo da sua história. Atualmente o Povo Parintintin estabelece relações sociais e políticas com diversas instituições e outras etnias para estabelecer alianças e defender seu Povo e sua cultura, pois necessitam se organizar para enfrentar os ataques ao seu território e sua cultura.

A Escola formal não é um elemento característico dos povos indígenas, serviu para aniquilar diversas culturas e oprimir os Povos Indígenas favorecendo o projeto de colonização ainda em curso no Brasil, considerando que o Brasil ainda serve para atender o mercado internacional com matéria prima e mão de obra barata, subjugando toda a população pobre, negra e indígena, além de destruir nossos recursos naturais.

A partir da organização e luta do movimento indígena, foi estabelecido na legislação brasileira uma escola diferenciada, bilíngue e intercultural, possibilitando

um diálogo pautado na equidade entre as diversas culturas e respeitando o processo de escolarização de cada Povo.

Nessa perspectiva, essa pesquisa procurou realizar um estudo voltado para compreender as práticas pedagógicas dos professores indígenas Parintintin, numa abordagem intercultural crítica da educação, entrelaçada na constituição e ressignificação da cultura do Povo Parintintin.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa fundamentou-se numa abordagem decolonial levando em consideração as suposições de problemáticas de grupos humanos que se constituem em contextos sociais, econômicos, políticos e culturais. A pesquisa, portanto, nos encaminhou para os “estudos sobre experiências, práticas pedagógicas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico” (GAMBOA, 2001, p. 106).

Para o desenvolvimento do estudo, foram realizados procedimentos metodológicos, de cunho bibliográfico documental e de campo, baseados no seguinte instrumento: entrevista semiestruturada. Desta maneira, intentamos referências e análises sobre os modos de como os professores constroem o currículo escolar indígena e de que forma a educação indígena se relaciona com a educação escolar indígena. O lócus da pesquisa de campo foi a território indígena denominado Nove de Janeiro, onde visualizamos de perto o quanto o povo em questão é rico, diverso e plural em suas construções sociais e culturais.

Percebemos que estes aspectos se relacionam com a dinâmica da comunidade e seus valores étnicos e ancestrais perante os outros, e, a natureza é cuidada como uma ‘mãe’ que tudo possibilita. A imersão neste universo, revelou também, que esses povos outrora subalternizados, hoje com mais afinco, são transgressores no sentido político de viver e resistir, pois, continuam vivendo e lutando com base naquilo que acreditam, reafirmando suas identidades, mesmo sendo atravessados, pelos aspectos destrutivos das colonialidades da sociedade ocidental vigentes.

Os participantes da pesquisa, foram os professores da referida comunidade (quadro 1) e são apresentados a partir da nomenclatura na língua Kagwahiva do tronco tupi. Seus discursos e falas foram autorizados, para que pudessem

ser manifestadas através da dissertação. O nome indígena exposto, remete ao processo de reafirmação da identidade cultural destes professores, porque cada nome tem um significado próprio, a partir das suas ancestralidades, mostrando assim, os processos de educação intercultural, por eles desenvolvidos na prática educacional.

Quadro 1- Apresentação dos Professores indígenas que participaram da pesquisa

Nome	Formação profissional	Vínculo empregatício	Experiência profissional
Nhõa	Ensino médio completo cursou projeto de formação de professores, nível médio, Projeto Pirayawara.	Contrato temporário	Atua há treze anos como professor na aldeia Traíra, com carga horária de 20 horas semanais, em 2018 trabalhou com turmas de 4 e 5 anos multisseriados.
Ireha	Ensino médio completo cursou projeto de formação de professores, nível médio, Projeto Pirayawara.	Contrato temporário	Atua há treze anos como professora na aldeia Traíra, com carga horária pelo município de 20 horas semanais, em 2018 trabalhou com as turmas de educação infantil e alfabetização.
Tibirire	Ensino médio completo, cursando o projeto de formação de professores nível médio Projeto Pirayawara.	Contrato temporário	Atua há cinco anos como professor na aldeia Traíra, com carga horária pelo município de 20 horas, com vínculo de contrato temporário, no ano de 2018 trabalhou com as turmas de 2 e 3 anos multisseriado.
Jiraíra	Ensino médio completo, cursando o projeto de formação de professores nível médio Projeto Pirayawara.	Contrato temporário	Atua há onze anos como professora na aldeia Traíra, com carga horária pelo município de 20 horas, sob o vínculo de contrato temporário, no ano de 2018 trabalhou com a turma de EJA multisseriado.
Tupãndi	Ensino médio completo cursou projeto de formação de professores, nível médio, Projeto Pirayawara.	Contrato temporário	Atua há 28 anos como professores na aldeia traíra, tendo se afastado por um tempo para implementar a educação escolar em outra aldeia da etnia Tenharin, possui carga horária pelo município de 20 horas, sob o vínculo de contrato temporário, no ano de 2018 trabalhou como gestor e é um líder ativo na aldeia traíra.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores, com base nas entrevistas realizadas (2018).

As entrevistas foram realizadas e gravadas conforme a disponibilidade dos professores indígenas, durante a pesquisa de campo, em de julho do ano de 2018 no Centro Cultural, que está situado dentro do espaço da Aldeia Traíra, localizado na BR-230- Transamazônica, no Município de Humaitá-AM.

Salientamos que cumprimos todos os requisitos legais de pesquisa de campo em área indígena e que as autorizações para as entrevistas foram realizadas, primeiramente, na FUNAI local, com o senhor Domingos Sávio dos Santos, Coordenador Regional do Madeira/FUNAI, bem como o pedido de autorização pela Secretaria Municipal de Educação-SEMED- de Humaitá.

Nesse processo, fomos colhendo atentamente, as enunciações das concepções pedagógicas de professores indígenas, implicitamente atravessadas por sentidos e significados da cultura tradicional e seu sentido étnico, cosmológico, social e, sobretudo, político. Neste percurso, entrecruzamos a perspectiva prática, do pensamento decolonial.

Essa perspectiva possibilitou-nos, não somente mostrar com nossas percepções o que enxergávamos e ouvíamos, mas, acima de tudo, contextualizar o que diziam e como diziam, delimitando com clareza, o lugar de fala desses indígenas. Ao mesmo tempo, que capturávamos os sentidos e significados de sua realidade cultural, exemplificada e valorizada por eles, a partir do âmbito educacional da vida e da escola em suas inter-relações.

3 ASPECTOS DA ORGANIZAÇÃO SOCIAL E HISTÓRICO DO POVO KAGWAHIVA- PARINTINTIN

A aldeia Traíra, fica dentro da Terra Indígena denominada Nove de Janeiro, geograficamente e localiza-se às margens da BR 230, conhecida como Transamazônica que se estende do estado da Paraíba até o município de Lábrea no estado do Amazonas, sendo oficialmente demarcada e pertencente ao povo Parintintin. Conforme podemos identificar nas figuras abaixo:

Figura 1 - Entrada Terra Nove de Janeiro



Fonte: Acervo dos autores (2018).

Figura 2 - Entrada da Aldeia Traíra



Fonte: Acervo dos autores (2018).

A cultura indígena tem na atualidade, como suporte, o processo da educação indígena, porque nela se ressignifica e se constrói um conjunto de valores repassados por gerações, que subsidiam a organização tradicional, social e todos os processos interligados com as vivências construídas pelos indígenas, em questão, mostrando que não existe cultura cristalizada no tempo e espaço.

Existe aí, uma configuração para a autodenominação, uma vez que, os Parintintin são integrantes do Grupo Kagwahiva. Para este referido povo, pertencer ao grupo dos Kagwahivas tem um significado identitário cosmológico em relação ao mundo e a si próprio, enquanto povo indígena.

Os Kagwahiva possuem uma característica comum aos grupos Jê, e que os fazem um caso particular junto aos Tupi, que é a presença de metades patrilineares e exogâmicas: Mutum (Myty-Nygwera) e Taravé (Kwandu). Elementos estéticos também compõem uma característica desses distintos grupos: a presença das tatuagens faciais (por isso eram regionalmente conhecidos como boca-negra) e alguns desses grupos usavam o estojo peniano (kaá). (BERTOLIN, 2015, p. 20).

As etnias Parintintin, Tenharin, Jiahui e os Juma, encontram-se próximos à BR 230-transamazônica. Destes, a maior etnia em densidade demográfica e em população é a etnia Tenharim que fica às margens desta rodovia.

Existem no total, doze etnias que fazem parte deste grupo: Parintintin, Tenharim, Jiahui, Juma, Karipuna, Jupau, Amondawa, Apiaca, Kayabi, Piripkura, Kayabi do Pix e Kagwahiwa Isolados. Estão localizadas no Estado de Rondônia, Mato-Grosso e no Pará, no entanto o Estado do Mato-Grosso é o local que possui mais etnias do grupo Kagwahiva, composto pelas etnias Apayabi, Piripicuna, Kagwahiva Isolados, Kayabi e Kayabi do Pix (AGUILAR, 2015).

O povo Parintintin, ao qual descrevemos, está estabelecido na Terra Nove de Janeiro há muitos anos, segundo o relato feito pela indígena mais velha da aldeia, desta data, criou-se o nome da TI, porque justamente neste dia, segundo o relato dela, foi que ocorreu o primeiro contato do povo Parintintin, com 'os brancos'. A extensão territorial de Nove de Janeiro é de 228.777,0999 (duzentos e vinte e oito mil, setecentos e setenta e sete hectares) e perímetro de 285.769,50 metros (duzentos e oitenta e cinco mil, setecentos e sessenta e nove metros e cinquenta centímetros) (SILVA, 2013).

A primeira referência histórica aos Kagwahiva data do final do século XVIII, quando, de acordo com pesquisa de Nimuendajú, eles estavam localizados na confluência dos rios Arinos e Juruena, formadores do Tapajós. Nimuendajú (1924) reconstruiu a história do seu grupo ancestral, chamado "Cabahyba" por Martius, o qual fez uma primeira menção a eles no Tapajós em 1797. Os Kagwahiva foram expulsos do Tapajós por portugueses e Munduruku em meados do século XIX, dispersando-se na direção oeste rumo ao Madeira (Menenedez 1989), onde os Parintintin estão agora situados; mas também ao rio Machado, onde Lévi-Strauss, e antes dele Rondon e Nimuendajú, encontrou os "Tupí-Cawahíb"; e, ainda, ao longo do Machado até a região central de Rondônia, em cujas terras altas estão hoje os Urueu-wau-wau, Amondawa e Karipun. (ISA, 2018, s.p.).

De acordo com relatos das lideranças, o povo Parintintin, tinha um instinto aguerrido e eram nômades, viviam separados de forma dispersa, onde consideravam a caça e pesca com meio de subsistência, bem como a agricultura e o roçado. Essas atividades ainda são desenvolvidas até hoje, como forma de garantir a existência da população desta Aldeia. Conforme figura abaixo, o roçado é produzido pelas famílias, o que já demonstra uma modificação nesta organização. Pois, segundo os relatos, anteriormente o roçado era comunitário, ou seja, pertenciam a toda a comunidade.

O roçado da família do Cacique Severino, por exemplo, fica aos cuidados dos dois filhos mais velhos. Segundo o Cacique, *"isso é bom para eles aprenderem a cuidar da terra, saber como plantar e ensinar aos mais novos"*. A Aldeia Traíra possui atualmente cerca de 137 pessoas e 20 famílias.

Figura 3 - Roçado da Família do Senhor Severino (Caci-
que desta aldeia)



Fonte: Acervo dos autores (2018).

Os indígenas Parintintin, viviam em pequenos grupos que se deslocavam de localidade, conforme a necessidade de subsistência. Para alguns indígenas, eles vieram da região nordeste do Brasil, mas este fato, não tem comprovação, no entanto, as etnias pertencentes ao grupo Kagwahiva estão predominantemente situadas na região norte do Brasil. Neste contexto destacamos o relato de Nhõa, que diz:

Como meu pai contava, conta do povo Parintintin, antes de 1910 nós era um povo que vivia de um local para outro tipo aqui na 9 de janeiro e na Ipixuna, não tinha um local apropriado, a gente sempre viveu uns três dias aqui, aí passava de um local uns três quatro dias, porque o povo Parintintin que fazia as suas festas tradicionais, festa do Guerreiro, festa Menina Moça, Rituais o povo Parintintin sempre trabalhou mesmo. Então antes do contato de 1910, que foi o contato do povo Parintintin, o povo Parintintin sempre foi um povo guerreiro, eles gostavam de matar os indígenas, os próprios, os Jiahui, que é a outra etnia, eles sempre tinham esses conflitos, até porque a pouco tempo, o povo Jiahui é um povo pequeno, devidamente um povo indígena tem esse

conflito direto. E tanto assim que hoje para a gente lembrar um pouco do histórico de nós a 09 de janeiro ali, ela foi colocada em 09 de janeiro porque foi justamente quando teve o primeiro contato do povo Parintintin, foi dia 09 de janeiro.

É possível verificar que neste período o povo Parintintin era nômade, entretanto, os Parintintin ficavam dentro das proximidades da terra Nove de Janeiro. Outro aspecto a ser destacado, era os conflitos que existiam entre os Parintintin e outras etnias, levando em conta que ainda não há exatidão sobre o motivo desses conflitos, o que ficou marcado para o povo é a característica guerreira que os Parintintin sempre tiveram segundo o relato do professor Nhõa.

Dentro do contexto do Povo Parintintin é essencial entendermos as referências históricas de sua formação, e essa construção histórica se relaciona com a atualidade. O povo Parintintin Kagwahiva ao longo dos anos esteve em guerra com outras etnias do mesmo grupo Kagwahiva por diversos fatores, segundo relatos dos líderes indígenas entrevistados.

Dessa forma, podemos considerar o que o povo Parintintin vem ao longo dos anos sofrendo uma forte pressão para a sua dispersão sobre esse território nacional e umas dessas causas pode ser a expansão da produção agrícola como ocorreu no conflito entre seringueiros ao longo dos 400 km do rio Madeira com os indígenas, salientamos que uma forte expansão agrícola vem se estabelecendo do Centro Oeste e do Nordeste para o Norte do Brasil, pela própria expansão do capital. Portanto, os indígenas ao longo dos últimos cem anos vêm perdendo espaços em suas terras para os produtores agrícolas, pecuaristas, mineradores, madeiros etc.

Outras etnias e outros Grupos indígenas também vêm passando por este processo de perda de território, que tem como um dos fatores a expansão da produção agrícola, este fato pode explicar os conflitos entre os Parintintin com as outras etnias que provavelmente tinham o objetivo relacionado ao espaço territorial como conta Nhõa no relato acima.

Logo, entendemos que este processo de migração de uma localização para outra, é a busca pela subsistência do povo Parintintin, visto que, os Parintintin vieram de outras localidades não definidas, no entanto, há antropólogos que afirmam que é o povo Parintintin estavam em busca de um lugar abundante de água para sua subsistência. Após a verificação das definições históricas culturais da

memória, vale ressaltar que a partir de 1930 o estado Brasileiro passa a construir o contato com este povo, era uma prática de aldeamento por parte do governo em busca de uma aproximação para manter o controle e monitoramento da área dos indígenas, com o propósito de corporificar estes indígenas a sociedade não indígena.

Neste contexto de contato e prática de aldeamentos, é válido destacar sobre a localidade da aldeia Traíra, que segundo relato do professor Tupãndi, vem elucidar o motivo da localidade se chamar Terra Nove de Janeiro, explicando como este processo de contato e aldeamento teve relação com a volta dos Parintintin dispersos para a Aldeia:

A Aldeia Traíra não era aldeia, era um ponto para pescaria, guarda produção de sova, seringa que tinha ao lado do igarapé tinha dois centros de trabalhos em sova, quando aprontava vários blocos de sova carregava-se nas costas até o igarapé Traíra onde ficava a canoa para transportar até o rio Maíci mirim onde estava a aldeia YHOGI, que significa nove de janeiro porque até esta aldeia chegava barco ou batelão chamado na época de uma embarcação de grande porte, que o comprador comprava a produção dos indígenas a troco de mercadoria. Nesta época só tinha dois casal Parintintin nesse lugar que era a família do senhor ARUKA e sua esposa e seus filhos João Bosco cândido e Manoel Lopes com sua família, que vivia junto com não indígenas, depois de muitos anos nas décadas de 1970, na abertura da rodovia BR 230 Transamazônica, começou a chegar Parintintin de outra aldeia que vinha trabalhando com não indígena na exploração de sova, aonde ia conhecendo os parentes que moravam fora da área indígena, os indígenas Parintintin começaram a buscar seus familiares na aldeia canavial do rio Ipixuna assim foi aumentando as famílias, só que não era aldeia, porque os indígenas trabalhavam na produção de sova para o sustento de suas famílias e sobrevivência em vários lugares. (Tupãndi).

Esta fala do professor Tupãndi informa como está configurada a organização social do Povo Parintintin a partir do momento que se estabeleceu a aldeia Traíra, uma vez que o povo se encontrava em pequenos grupos distantes entre si na terra indígena Nove de Janeiro e já haviam passado pelo processo de aldeamento nos anos de 1930.

Outro aspecto sobre a organização dos indígenas na aldeia Traíra relaciona-se à sua subsistência, destacando que o processo de divisão do trabalho ainda se preserva nos dias atuais, assim, ainda possuem a colheita da castanha e do tucumã (frutas próprias da região amazônica) sendo feita pelos homens.

Estes também são responsáveis pelo roçado, a caça e a pesca, ademais, as mulheres cuidam das habitações indígenas, das crianças e do preparo do alimento, principalmente da feitura da farinha, um alimento essencial para os povos indígenas, extraído da mandioca, a o processo de preparação da farinha é realizado coletivamente nas casas de produção da farinha que são comunitárias.

Todas essas informações foram captadas pela pesquisa de campo na aldeia Traíra. Enfatizamos que foi possível compreender que o cuidado com o espaço da aldeia e do terreiro é feito coletivamente, mantendo a característica de sua organização social como sociedade tradicional.

Neste contexto, fazemos relação dos aspectos atuais captados pela pesquisa de campo e os dados teóricos, que trazem à luz o contexto histórico deste povo, foi possível perceber que poucas características mudaram no que se diz respeito à organização social e as particularidades dos Parintintin como sociedade culturalmente organizada.

4 EDUCAÇÃO ESCOLAR DO POVO PARINTINTIN

Primeiramente, enfatizamos que os dados discutidos foram subsidiados pelos documentos oficiais cedidos pela Secretaria municipal de educação- SEMED do município de Humaitá-AM, especialmente pela gerência de educação escolar indígena, onde estes dados nos despontaram alguns indicadores pertinentes da educação escolar indígena confirmadas ao longo deste texto.

Evidenciamos que não há um currículo oficial no município para a educação escolar indígena, os currículos são desenvolvidos com base no permanente diálogo entre as escolas de educação escolar indígenas diretamente com as comunidades indígenas, e da mesma forma é o desenvolvimento do calendário escolar específico para cada comunidade/escola.

De acordo com a Gerência de educação escolar indígena da SEMED de Humaitá, até a conclusão desta pesquisa não houve um material específico pedagógico e nem didático a ser utilizado na educação escolar indígena, logo, são os professores que fazem a seleção de conteúdo a serem trabalhados a partir dos livros regulares utilizados pela secretaria, construindo a prática da interculturalidade de forma subjetiva e própria em comum acordo com a comunidade.

Neste sentido, o processo da interculturalidade é desenvolvido nesta mesma perspectiva, sustentada através das perspectivas dos professores que exercem à docência nas escolas indígenas, em comum acordo com a comunidade e com a gerência de educação escolar indígena.

Considerou-se nas análises, todo o contexto histórico, político, cronológico e cultural, que constituem o processo de efetivação da educação escolar indígena, especialmente pelo aspecto da interculturalidade, onde enfatizou-se também o movimento de configuração territorial deste povo na Terra Nove de Janeiro.

Em contextualização histórica do Povo Parintintin, dialogamos sobre o surgimento da educação escolar indígena nesta localidade da Terra Nove de Janeiro, em conformidade com as falas dos professores indígenas entrevistados.

Outro ponto que frisamos em conformidade aos dados de acordo com a apresentação dos professores, relaciona-se a característica do vínculo empregatício e precarização docente que estes professores estão submetidos, visto que, apesar de todos os professores já atuarem por algum tempo pelo município, ainda possuem vínculo de regime seletista com a Secretaria Municipal de Educação de Humaitá, ou seja, não possuem uma estabilidade na carreira docente, logo, no mês de dezembro, janeiro, fevereiro ficam sem receber seus salários, caracterizando a precarização do trabalho docente. Essa circunstância remete à inflexão sobre a colonialidade do poder, pois estes professores indígenas, não são vistos de forma legítima pelas instituições e secretarias, vivendo em situação de impermanência e dependendo sempre dos gestores dos municípios.

Outro fator destacado durante a entrevista com os professores, foi a contradição que existe entre precarização do trabalho e a resistência dos professores em sua função docente, uma vez que, há uma continuidade no processo de docência dos professores ao longo dos anos como profissionais na escola Nove de Janeiro, foi possível observarmos que todos os entrevistados já possuem bastante experiências na prática docente. O compromisso, a responsabilidade e a continuidade do trabalho de todos os professores, desenvolve-se na comunidade como um todo. Sendo assim, salientamos que os professores entrevistados são agentes políticos ativos dentro do contexto da organização social da Aldeia. Contrapondo o contexto de precarização do trabalho existente, os professores no processo de resistência e luta não abrem mão de desenvolver seu trabalho e oferecer uma educação à comunidade.

Os professores líderes pensam coletivamente sobre a resistência, a luta e o projeto de fortalecimento da Aldeia, dessa forma atuam no processo de ressignificação da cultura como atores que buscam o fortalecimento e a revitalização dos aspectos tradicionais, sendo atuantes no processo de etnogênese que ocorre nos dias atuais.

[...] entretanto, sabemos que é no ambiente escolar, mais especificamente dentro da sala de aula, que o professor, enquanto mediador e organizador dos conhecimentos terá o poder de mediar a construção das mais diversas representações construídas pelo seu aluno através das mais variadas atividades e recursos pedagógicos que utiliza em sala, já que as categorias de representação de identidade e diferença carregam um peso simbólico muito forte enquanto atividades que constroem e desconstroem significados. (SÁ; CORTEZ, 2012, p. 16).

Outro aspecto está relacionado à formação dos professores que fizeram Magistério Indígena conhecido como projeto Pirayawara a nível médio, foi oferecido pelo Governo do Estado em conjunto com a prefeitura de Humaitá-Amazonas. Essa formação é de vital importância para o desenvolvimento dos professores e o desenvolvimento das suas práticas docentes.

O Pirayawara surge como uma política pública específica no contexto do indígena amazônico, como resultado de todo o movimento de luta dos professores indígenas que começaram a se articular no Amazonas durante os anos de 1980, no mesmo sentido de luta dos movimentos pró-indígena que começaram a se articular nos anos 1970.

O programa tem por objetivo formar professores indígenas a partir da particularidade da cultura tradicional, oferecendo aos professores subsídio de formação dentro dos aspectos tradicionais que fazem parte dos povos tradicionais indígenas. Neste contexto, destacamos o Pirayawara, como campo de formação, sobre a estrutura da formação do projeto destinada aos indígenas.

O Programa está estruturado da seguinte forma: Etapas Letivas Intensivas e Etapas letivas Intermediárias. Nas Etapas Letivas Intensivas, considera-se o Calendário Escolar e a realidade de cada região. Esta forma garante ao professor índio a possibilidade de estudar sem ausentar-se por longos períodos de seu posto de trabalho e assim, poder cumprir a legalidade do número de dias letivos de sua escola. [...] O conjunto de atividades a serem desenvolvidas devem ter a finalidade de ajudar os professores índios a

assimilarem conteúdos considerados essenciais para o crescimento pessoal e para a atuação competentes como professor de 1ª a 4ª série em escolas de aldeias indígenas. Os princípios didáticos básicos são: e considerar o nível de desenvolvimento dos professores índios. e procurar que o conteúdo trabalhado mantenha as características de objeto sociocultural real. Promover a interação em aula, fator essencial à aprendizagem, organizando as tarefas para os professores índios de forma a propiciar a circulação das informações. e proporcionar situações em que os professores índios atualizem seus conhecimentos, favorecendo intensa atividade mental que os leve a refletir e a justificar seus posicionamentos, se sintam motivados por participar de atividades que tenham sentido para eles; tenham problemas a resolver e decisões a tomar, precisando usar o que sabem sobre o assunto (informações, observações e reflexões). (AMAZONAS, 1998, p. 36).

Neste contexto, cabe destacar que para se construir práticas interculturais os professores necessitam de formação inicial e continuada, embasados na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9394/96. Assim, no Amazonas é ofertado o programa de “Magistério Indígena/Projeto Pirayawara que tem por objetivo, habilitar professores indígenas para o exercício da docência de 1º ao 5º ano em suas respectivas comunidades” (AMAZONAS, 2015, p. 138).

Mesmo que o magistério indígena seja uma política educacional que determina a formação como parte do projeto de educação intercultural, é preciso superar as contradições existentes, pois muitos professores ainda não possuem acesso a essa formação ou mesmo quando foi ofertada detinha de um tempo muito longo chegando a durar 10 anos, como relatado pelos docentes. Isso demonstra a falta de compromisso dos políticos com a comunidade indígena, como também um planejamento adequado à realidade das aldeias.

A educação escolar indígena na aldeia tem uma história própria de lutas e resistência, em sua construção histórica, que também está relacionada ao movimento dos professores indígenas e no mesmo sentido aos movimentos indígenas nos anos de 1980-1990. A Aldeia Parintintin foi se estabelecendo em sua organização social concomitantemente com o processo da construção da educação escolar, levando em consideração que o povo Parintintin estava anteriormente a este período, disperso na área da Terra Indígena Nove de Janeiro. Segundo relato do professor Tupãndi:

No período de 1989 iniciou – se a educação escolar com ideias e proposta da comunidade do povo Parintintin que foi implantado a educação com objetivo

de ensinar as crianças e adultos, para ter conhecimentos à educação da sociedade indígenas e não indígena dessa localidade, sendo que tinha próprio parente conhecedor da educação que no mesmo estava estudando na cidade de Porto Velho – RO, para atuar na sala de aula, com professor indígena, começou há alfabetizar as crianças na língua materna e língua portuguesa às matrículas dos alunos se deram por contas de 06 crianças e 08 adultos, onde encontrou cinco famílias Parintintin no total de 25 pessoas entre as crianças e adultos na Aldeia Traíra. Foi então que os alunos tiveram o conhecimento de aprender a ler, escrever, contar e desenvolver seus conhecimentos, nesta época não tinha escola, a educação foi lecionada na casa da liderança senhor Domingos Parintintin, que tinha uma sala de visita na casa, as aulas eram ministradas à noite com turma única e a iluminação se dava com lamparinas um tipo iluminação apenas, velas e lampiões.

O Indígena que iniciou esse processo de implementação da escola foi o senhor Natalício Parintintin, que teve apoio do CIMI de Rondônia para estudar na Escola Salesiana em Porto-Velho. O professor Tupãndi relatou que teve muitas dificuldades, pois não havia um espaço para que as aulas acontecessem na aldeia, logo eles usaram uma tapera velha, com o tempo essa escola se mudou para a casa do senhor Domingos Parintintin. Com o passar dos anos o município disponibilizou ao povo Parintintin o material para a construção da própria escola, no entanto, como o acesso era difícil o material se perdeu, visto que, as canoas que traziam esse material para a aldeia eram pequenas e por não suportarem o peso acabavam afundando.

Neste início não se tinham turmas separadas por séries ou idade, todos se reuniam à noite para estudar sob a luz de lamparina, inclusive a língua Tupi ensinada pelo professor Natalício. As aulas não poderiam acontecer em outro horário, pois todos tinham seus afazeres com a plantação, caça e o artesanato integrado pela peneira, paneiro, vassoura, cesto, abano, esteira, saia cocar e instrumentos musicais, dentre outros. Desse modo, é válido ressaltar que o trabalho no contexto da cultura indígena é apenas para a subsistência, tendo outra dimensão social relevante com os pressupostos culturais peculiares. Segundo relato do professor Tupãndi:

Assim com várias atividades a serem trabalhados junto com a comunidade junto com a comunidade, cacique e lideranças Parintintin, durante o dia os homens trabalhavam em mutirão nos roçados comunitários da comunidade junto com professor para roçar, derrubar e plantar vários tipos plantação

e assim durante essas atividades da roça ser escolhida duas pessoas para ir atrás de alimentos para pessoas que ficava trabalhando no roçado e para próprio sustento da comunidade em geral, as mulheres eram divididas para suas atividades uns para preparar o almoço e janta para os trabalhadores dos roçados, outras para fazer a limpeza da aldeia e as mulheres mais velhas eram pra ensinar as crianças nos feitos de artesanatos, assim o professor começou a organização de seu povo Parintintin com a educação alfabetizando, trabalhando em grupo e revitalizando a cultura Parintintin, que contadas pelo Parintintin mais velhos o senhor Paulino Parintintin que era conhecedor das histórias antigas e cacique geral do povo Parintintin, com ideias do professor junto com a comunidade, lideranças e cacique reuniram – se para construir uma pequena escola na aldeia traíra.

Podemos perceber que houve um processo de etnogênese, pois as práticas culturais foram se fortalecendo cada vez mais, no sentido do processo de uma ressignificação cultural acompanhando o início do processo da educação escolar indígena, assim como o fortalecimento da organização social, levando em consideração a aplicação dos afazeres comunitários como foi relatado pelo professor Tupãndi. Neste mesmo sentido houve um fortalecimento da educação indígena como aspecto que está intrínseco nessa organização cultural.

Entendemos que o trabalho é um fator fundamental no contexto da construção e ressignificação da cultura tradicional da comunidade, sendo dividido e comunitário, como organismo de resistência do povo.

O trabalho desenvolvido pelos indígenas dentro do contexto cultural não se desenvolve conforme o sistema neoliberal ocidentalizado, a sociedade indígena não está dividida em classe trabalhadora ou burguesa, e os que detêm ou não os meios de produção, a lógica do trabalho dentro da cultura indígena é a resistência e o fortalecimento da cultura de maneira comunitária e dentro dos preceitos étnicos do povo.

Mesmo sabendo que não exista uma grande interferência das concepções não indígenas, foi possível perceber a organização das casas que agora estão dispostas em linha reta, não sendo visto a organização em círculo, como relataram alguns indígenas.

Segundo relato do professor Tupãndi:

Como as ideias do professor Natalício junto com a comunidade, lideranças e cacique reuniram – se para construir uma pequena escola na aldeia traíra,

aonde foi feita essa escola com cobertura de palha, piso de barro e paredes de ripas de paxiúbas, depois de construída a escola a comunidade fez sua inauguração com a 1ª dança cultural Parintintin depois de muitos anos e assim registrando com nome da escola de 09 de janeiro.

Este acontecimento ocorreu em meados dos anos 1995, o fato mostra o tamanho da luta e da sua organização como povo indígena que sempre assumiu a responsabilidade do fortalecimento da sua etnia. A educação do Povo Parintintin no território 9 de janeiro, conta com quatro escolas, sendo uma Estadual que fica localizada na aldeia Traíra, juntamente com a escola Municipal Indígena Nove de Janeiro, que foi o lócus do estudo desta pesquisa, a Escola Municipal Indígena São José que fica na aldeia indígena do Pupunha e a Escola Municipal Indígena Idethe, que fica localizada na aldeia Indígena do Canavial. Essa última, singularmente é menor, pois a aldeia tem uma pequena população, segundo os dados que foram disponibilizados pela SEMED do Município de Humaitá-AM. A seguir demonstramos os informes sobre as escolas que ofertam a educação básica para o povo Parintintin no Sul do Amazonas.

Quadro 2 - Quantitativo de alunos por série na Escola Municipal Nove de Janeiro no ano de 2018

Escola Municipal Indígena Nove de Janeiro							
Séries	Educação Infantil I	Educação Infantil II	1º	2º	3º	4º	5º
Número de alunos	03	03	02	02	04	05	04
Total de alunos	23						

Fonte: Quadro elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa documental realizada na Secretaria Municipal de Educação-SEMED (2018).

Quadro 3 - Quantitativo de alunos por série na Escola Estadual Indígena Kwatijariğa no ano de 2018

Escola Estadual Indígena Kwatijariğa						
Séries	6º	8º	9º	1º	2º	3º
Número de alunos	5	6	6	10	5	10
Total de alunos	32					

Fonte: Quadro elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa documental realizada na Secretaria Municipal de Educação - SEMED (2018).

Os quadros 2 e 3 referem-se às escolas localizadas na Aldeia Traíra, sendo uma municipal e outra estadual que oferecem da Educação Infantil ao Ensino Médio. Como podemos perceber existe uma demanda expressiva de alunos nesta Aldeia, somando 55 alunos.

Quadro 4 - Quantitativo de alunos por série na Escola Municipal Indígena São José no ano de 2018

Escola Municipal São José										
Séries	Educação Infantil	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Número de alunos	03	07	03	06	06	10	10	03	03	00
Total de alunos	48 alunos									

Fonte: Quadro elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa documental realizada na Secretaria Municipal de Educação-SEMED (2018).

Quadro 5 - Quantitativo de alunos por série na Escola Municipal Indígena Idethe no ano de 2018

Escola Municipal Indígena Idethe										
Séries	Educação Infantil	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Número de alunos	03	03	02	04	02	04	06	07	03	01
Total de alunos	35 alunos									

Fonte: Quadro elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa documental realizada na Secretaria Municipal de Educação-SEMED (2018).

Conforme os quadros 4 e 5, a escola indígena que mais possuiu alunos no ano de 2018 segundo os dados oferecidos pela SEMED de Humaitá-AM, foi a escola indígena São José, essa escola teve no total 48 alunos entre indígenas e não indígenas. Essa tem uma particularidade, pois possui uma miscigenação de alunos indígenas e não indígenas, outro aspecto a ser destacado é sua gestora, que além de organizar a escola também exerce o papel de cacique da aldeia, diferente de todos os cenários visitados no contexto do Povo Parintintin.

A escola que menos possui alunos no ano de 2018 foi a escola Municipal Indígena Idethe, e possui apenas alunos indígenas totalizando 35, ofertando o ensino fundamental I e II caracterizado pelo ensino multisseriado, e sendo ministrado por dois professores indígenas. O quantitativo de alunos indígenas nesta aldeia

é menor, pois sua localidade é a mais afastada do perímetro urbano de todas as outras aldeias do povo Parintintin e possui um difícil acesso.

Como é possível visualizar, a aldeia Traíra é a única aldeia que possui duas escolas, uma estadual que oferece o ensino fundamental II e o ensino médio intermediado, modalidade de ensino mediado por tecnologia realizado à distância, e a outra que oferta a educação infantil e o ensino fundamental I, logo, somando os alunos da Escola Municipal Indígena Nove de Janeiro com os alunos da Escola Estadual Indígena Kwatijariğa se obtêm um universo de 55 alunos Parintintins, desse modo, concluímos que, a aldeia traíra dentre as outras aldeias Parintintins é que mais possui alunos matriculados e estudando.

Diante dos processos investigados, evidenciamos algumas questões que são latentes e pertinentes quando se percebe de fato a vital importância da educação escolar específica e diferenciada, como direito destes e de todos os povos indígenas a ser assegurado pelo Estado brasileiro em consonância com a Constituição de 1988 e a LDB 9.394/96. Neste intuito, a partir das reflexões e das análises mediante as contradições nos processos, pontuamos determinadas incoerências, limitações e condicionamentos, uma vez que a secretaria municipal de educação não fornece suporte necessário para o desenvolvimento da educação escolar dos Parintintin.

Entretanto, para que a educação ocorra como deve acontecer mediante aos documentos oficiais, compreende-se que algumas demandas são evidentes e necessárias para que a educação escolar se estabeleça com efetividade e fluidez dentro das coordenadas epistemológicas vivenciadas por eles.

Dentre estas, destacam-se:

- A Formação Universitária intercultural para os professores;
- A formação continuada específica para os professores indígenas;
- O Apoio estrutural da Secretaria para a confecção de material didático próprio e específico;
- Elaboração do currículo intercultural específico pela Secretaria municipal de educação de Humaitá-AM abordando os aspectos da ancestralidade e da cultura tradicional;
- A Elaboração de material pedagógico intercultural específico e diferenciado para auxiliar os professores;

- O desenvolvimento de um calendário oficial coordenado e específico;
- O apoio da Secretaria para a dinâmica de revitalização da língua materna, reivindicação dos professores;
- Concurso público específico para indígenas que são formados e exercem a profissão de professores de educação escolar indígena.

5 A INTERCULTURALIDADE E A PRÁXIS DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DOS KAGWAHIVA PARINTINTIN

Dialogaremos sobre as perspectivas, contextos, parâmetros e preceitos do que é a interculturalidade e sua relação com os processos da educação escolar indígena. Assim, cabe refletir acerca das determinações de interculturalidade e seu surgimento no cenário nacional, fazendo-nos compreender como a interculturalidade se relaciona com as políticas educacionais no Brasil e com as epistemologias insurgentes decoloniais. Ademais, destacamos como está inserida internamente nos pressupostos da educação brasileira, especificamente na educação escolar indígena com o povo Parintintin, no intuito de aclarar como estes desenvolvem a educação e os aspectos da interculturalidade.

Enquanto pesquisadores, nos posicionamos a favor de que a interculturalidade pode se tornar um possível caminho para a construção de um projeto maior de emancipação social dos povos indígenas, dessa maneira, é crucial ponderarmos sobre os caminhos que a interculturalidade percorre e o que permeia seus fundamentos epistemológicos.

Os diálogos se pautaram a partir da apresentação da interculturalidade crítica de Walsh (2007, 2009, 2017), enquanto campo epistêmico insurgente de transgressão das determinantes ocidentais, como processo norteador para o desenvolvimento de práxis emancipatórias e autônomas. Essa apresenta-se como uma possibilidade de reconstrução, do diálogo simétrico entre a cultura tradicional e os processos educativos legitimados pelo Estado e suas coordenadas sistemáticas, podendo desenvolver a reafirmação da cultura tradicional por meio da educação escolar sistematizada.

A interculturalidade se configura como uma epistemologia de reconstrução de conhecimento que emerge na compreensão humana. Se refere às diversidades com relação ao valor da cultura como fator importante na axiologia das relações

sociais, logo, o pensamento intercultural nasce como um novo paradigma epistemológico que está inserido na percepção do saber tradicional indígena como fator de construção social da sociedade contemporânea, contemplando todas as suas dimensões com referência ao reconhecimento da pluralidade cultural.

Más que “incluir” de manera multiculturalista, el esfuerzo ha sido de construir, posicionar y procrear pedagogías que apuntan el pensar “desde” y “con”, alentando procesos y prácticas “paroxísticas” de teorización - del pensar-hacer - e interculturalización que radicalmente desafían las pretensiones teórico-conceptuales y metodológicas-académicas, incluyendo sus supuestos de objetividad, neutralidad, distanciamiento y rigor. hacia lo decolonial. aprendizajes desprendimientos y nuevos ensanchamientos; pedagogías que pretenden plantar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y enredar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar- de modo individual y colectivo- hacia lo decolonial. (WALSH, 2017, p. 67-68).

Além disso, partiremos de novas compreensões e configurações que ressignificam outras formas de pensar o saber e as epistemes, contrapondo os aspectos pragmáticos da modernidade, do capitalismo e da diferença colonial estabelecida pela colonização/colonialismo/colonialidade, para poder se pensar o mundo e os parâmetros da vida de forma mais ampla e diversa, e não homogênea ou universal.

A intercultura não busca a hegemonia, mas o reconhecimento da diversidade. Os conflitos permanecem inclusive em nome da democracia, mas devem existir em uma condição de igualdade, onde as diferenças não se refletem em preconceitos e discriminações. (VIEIRA, 2001, p. 118).

Os aspectos legais da interculturalidade enquanto campo de políticas públicas, começaram a se delinear a partir da Promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), sendo o resultado de lutas coletivas dos povos indígenas e movimentos sociais, que buscavam legitimar as demandas educacionais e culturais. Com isso, coube ao Estado, perante os povos indígenas, resguardar juridicamente seus direitos, onde no referido ano outorgou o direito a uma jurisdição que dá o subsídio a todas as políticas públicas que estão direcionadas às demandas cívicas dos povos indígenas. A constituição legalizou amplos direitos aos povos indígenas, como a condição de proteção e respeito, legitimando as próprias demandas dos povos na perspectiva do reconhecimento étnico e de suas necessidades.

Desse modo, os documentos institucionais como a Constituição de 1988, LDB-Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96, o PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, passaram a subsidiar o pensamento intercultural no âmbito dos parâmetros legais acordados pelo Estado. Essas quatro políticas contribuem para o processo de efetivação de um novo parâmetro, onde a interculturalidade começa a ser pensada nas orientações dos processos educacionais.

A interculturalidade, no contexto do processo de educação escolar indígena, emerge de uma necessidade coletiva dos povos tradicionais de possuir uma educação diferenciada, bem como de políticas públicas e do currículo escolar próprio, na perspectiva dessas coordenadas enquanto campo de debate, como resultado das contradições históricas sobre a educação e o percurso histórico de subalternização dos povos tradicionais.

Entretanto, mesmo com avanços nos desdobramentos da educação escolar indígena, a interculturalidade na dimensão curricular sob o contexto das políticas ainda se apresenta com características do movimento multiculturalismo, que demonstra uma inclusão do debate sobre as concepções interculturais, porém as questões étnicas e culturais ainda são pensadas a partir de uma diferença colonial de perspectiva hierarquizante, não sendo pautadas dentro de um contexto discursivo igualitário e coletivo, nesta percepção Walsh (2009) reitera que:

Sin duda, la ola de re-formas educativas y constitucionales de los 90 –las que reconocen el carácter multiétnico y plurilingüístico de los países e introducen políticas específicas para los indígenas y afrodescendientes-, son parte de esta lógica multicultural de capitalismo transnacional.[...]Al parecer, no es de mera coincidencia entonces que el mismo tiempo que los movimientos indígenas estaban despertando, en varios países latinoamericanos, una nueva fuerza nacional y regional de serio cuestionamiento de las estructuras e instituciones del Estado, los bancos multilaterales del desarrollo empezaran a interesarse por el tema indígena, alentando y promoviendo una serie de iniciativas, que dieron paso al proceso, proyecto y razón de corte neoliberal. (p. 5).

A interculturalidade na dimensão de políticas oficiais do currículo está estreitamente relacionada com a configuração homogênea e universal do pensamento social moderno, com isso ressalta-se que ainda há uma hierarquização identitária,

contextualizada pelas diferenças coloniais entre os povos não indígenas e os povos tradicionais. Neste sentido, Walsh (2009) reitera: “Elas que visibilizan todo lo que el multiculturalismo oculta y se escurre, incluyendo la geopolítica del saber, la topología del ser y la teleología identitaria-existencial de la diferencia colonial” (p. 15). Desse modo, partindo das determinações sobre a interculturalidade enquanto preceito de políticas e como prática que enxerga os conhecimentos tradicionais indígenas, há uma necessidade de aprofundar e fazer uma inferência mais reflexiva sobre os aspectos que permeiam os contextos da interculturalidade no âmbito dos processos epistêmicos, sociais e de contrastes, considerando as relações de poder relativas às determinações existentes e a imposição da conjuntura hegemônica predominante.

A pesquisadora Catherine Walsh, faz um amplo debate da interculturalidade crítica em consonância com o processo anticolonial da América Latina, corroborando com as referências da ação libertadora de Paulo Freire. Este, postula uma pedagogia voltada para a revolução das práxis pedagógicas na perspectiva da ação reflexão e tem como princípio a educação como prática libertária da opressão social. Logo, são pressupostos educativos de cunho crítico, e dão subsídio à educação intercultural pelo viés crítico na perspectiva da justiça social.

El enfoque y la práctica que se desprende la interculturalidad crítica no es funcional al modelo societal vigente, sino cuestionador serio de ello. Mientras que la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión dentro de la sociedad y el Estado nacionales (uninacionales por práctica y concepción) y dejando por fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural-las que mantienen la desigualdad-, la interculturalidad crítica parte del problema de poder, su patrón de racialización y la diferencia (colonial no simplemente cultural) que ha sido construida a función de ello. El interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales; la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que há sufrido una historia de sometimiento y subalternización (WALSH, 2009, p. 09).

O desenvolvimento da interculturalidade é voltado para processos educativos que possibilitam a justiça social, no sentido de construir subsídios para novos avanços contra as violências que os grupos invisibilizados sofrem historicamente, pois estes foram atravessados por um conjunto de truculências movidas pela

modernidade e pelas colonialidades, que deslegitimam a vida e os processos de existência dos povos indígenas.

Ademais, a interculturalidade crítica é pressuposto epistêmico-político cuja o objetivo é evidenciar estas questões para poder construir novas coordenadas epistêmicas, políticas, sociais e educacionais, que levem os povos indígenas a consolidarem suas lutas, fomentando rasgos na coordenada epistêmica ocidental etnocêntrica e antropocêntrica, para reestrutura o lócus enunciativo do imaginário social, levando a sociedade como um todo a pensar e relacionar-se de forma mais plural e diversa a partir de uma ecologia de saberes, estabelecendo práticas sociais contra- hegemônicas. Desse modo, Walsh (2007) manifesta:

Poniendo un énfasis particular en la noción de “interculturalidad epistémica”, a la vez que como una práctica política como una contra-respuesta a la hegemonía geopolítica del conocimiento, el artículo busca moverse alrededor de una simple asociación de interculturalidad con política cultural o identitaria, a través de configuraciones conceptuales que denotan otras formas de conocimiento, desde la necesaria diferencia colonial para la construcción de un mundo diferente. (p. 48).

Desse modo, a interculturalidade crítica corrobora intimamente com a perspectiva decolonial que possui como característica primordial romper com os parâmetros das colonialidades hierarquizantes, e da modernidade ocidental enquanto processo que diferencia e menospreza os povos subalternizados. A decolonialidade articula-se em prol da justiça social e da democracia, como instrumento de reconhecimento que dá poder às culturas tradicionais, construindo base para os movimentos de insurgência e transgressão dos moldes etnocêntricos (MIGNOLO, 2008), que fazem parte das relações sociais vigentes e da história do Brasil.

Su interés es abrir consideración, atención y reflexión hacia los caminos y condiciones radicalmente “otros” de pensamiento, re- e in-surgimiento, levantamiento y edificación, hacia prácticas entendidas pedagógicamente —prácticas como pedagogías— que a la vez, hacen cuestionar y desafiar la razón única de la modernidad occidental y el poder colonial aún presente, desenganchándose de ella. Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vida distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo; pedagogías

enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial. (WALSH, 2017, p. 9).

Pela perspectiva decolonial, compreendemos que há um imperativo entre as epistemologias decoloniais, práticas insurgentes, neologismo e linguagens, de caráter anticolonial como uma atitude que expõe as amarras da colonialidade na mesma medida em que evidencia processos anticoloniais e decoloniais que corroboram com a resistência dos povos indígenas. Destacando às lutas perante as colonialidades, as pedagogias decoloniais promovem a reconstrução do pensamento por uma coordenada de insurgências para pensar, conhecer, existir e viver coletivamente (WALSH, 2017).

A educação intercultural crítica é uma constância da prática libertária de superação de injustiças historicamente deliberadas, onde os povos indígenas precisam construir e ressignificar os pressupostos de subversão social, mediante ao pragmatismo de silenciamentos existentes em diversas camadas dos processos sociais e educacionais.

É necessário construir novas epistemologias sobre as práxis interculturais, sob a dimensão crítica frente ao sistema que impetra nos processos a cultura hierarquizada dos povos e sua efetiva importância social, cultural e política (WALSH, 2009). No lócus de estudo, a interculturalidade crítica pretende subsidiar o processo de insurgência que visa superar as violências sofridas pelos povos indígenas ao longo da história (WALSH, 2017).

Neste sentido, o trabalho dos professores tem um papel crucial dentro do contexto do currículo intercultural, como pertencimento étnico, cultural, político e epistêmico, pois permeia a consolidação emancipatória como povo, do reconhecimento de si mesmos, em detrimento da sociedade não indígena.

Conforme a fala do professor Nhoã, onde relata que “O objetivo da Escola Nove de Janeiro do povo Parintintin, é formar o cidadão Parintintin para lutar por dos seus direitos e deveres, conhecer a realidade, conhecer o mundo, formar um cidadão que sabe defender sua cultura”.

A práxis emancipatória é um mecanismo de contraposição a imposição da hegemonia dominante existente dentro do contexto macro do Brasil, logo, a práxis dos professores tem como objetivo superar os condicionamentos da interculturalidade funcional que é a abordagem da interculturalidade somente na

instância da lei, sendo que essa não tem como princípio a emancipação social e sim a apenas a continuação das determinantes sociais e políticas excludentes do estado para com os povos indígenas. Freire, afirma que:

A verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da “práxis” constitutiva do mundo humano – é também “práxis”. Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da “práxis” constitutiva do mundo humano – é também “práxis”. Distanciando-se de seu mundo vivido, problematizando-o, “descodificando-o” criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel. A consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior ida outra, uma comprometida com a outra. Evidencia-se a intrínseca correlação entre conquistar-se, fazer-se mais a si mesmo, e conquistar o mundo, fazê-lo mais humano. (FREIRE, 1987, p. 8).

Tais ações almejam desenvolver aspectos de transformação nas estruturas sociais, no sentido de abrir o debate para que as vozes aos povos indígenas ecoem para além, quanto ao âmbito da legitimidade formal, social e relacional, no que diz respeito ao modo como os indígenas são enxergados e tratados pela sociedade não indígena, superando os estereótipos e preconceitos que existem na sociedade brasileira. Certamente, a práxis pedagógica intercultural crítica pode possibilitar uma proposta educacional mediada pela valorização dos conhecimentos culturais e suas relações na sociedade brasileira.

As culturas tradicionais tão oprimidas sucessivamente ao longo do tempo, precisam ser transgressoras para que sejam enxergadas e legitimadas, ultrapassando os aspectos das subalternizações nos processos históricos.

Pelo lócus dos povos indígenas e do pensamento decolonial, as culturas tradicionais e suas complexas características ancestrais e cosmológicas jamais deveriam ser hierarquizadas, equiparadas e condicionadas a medições que visam unificar, homogeneizar padrões e ocultar as diversidades culturais. E isso de fato só ocorreu e ocorre, mediante a perspectiva ocidental que busca coordenar o

mundo em razão da modernidade ocidental, do antropocentrismo em virtude do capitalismo.

Nesta lógica, é esclarecido que os processos educativos no Brasil têm uma correlação direta com o capitalismo e suas determinantes, à medida que por detrás dos aspectos da lei, estão os aspectos ideológicos estruturalmente regulamentados e solidificados pelo estado. Assim, é lúcido compreender que não há interesse do estado em oferecer para as massas de trabalhadores, da população do campo, quilombolas, ribeirinhos e as populações indígenas, uma educação igualitária e democrática de cunho político emancipador, uma vez que essa ação desmonta toda a estrutura do projeto da modernidade do capitalismo exploratório que o estado brasileiro está subordinado.

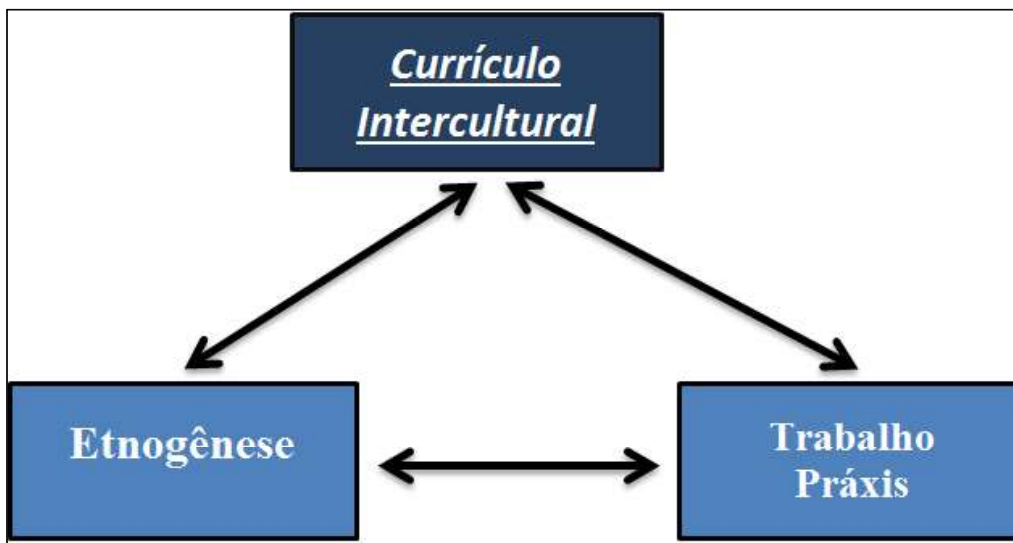
Sob o mesmo ponto de vista, o professor Tupandi relata sobre o plano das atividades das duas escolas, a Municipal e Estadual indígenas que ficam na terra Nove de Janeiro:

O Plano da Educação Escolar Indígena Parintintin para o mês de agosto de 2018, onde na qual terá aprendizados dos alunos e professores da Escola Estadual Indígena Kwatijariğa e Nove de Janeiro com aprendizado tradicionalmente no cotidiano com os pais e os mais velhos Parintintin. Obs.: educação indígena e educação escolar indígena. Atividades desenvolvidas no período de 11 a 31 de agosto de 2018, com ensinamentos dos pais e mães e os mais velhos da aldeia e os alunos no intuito do aprendizado. Reuniões; Queimadas dos roçados; Pescarias; Caçadas; Plantio dos roçados; Fabricação de artesanato; Limpeza do pátio da aldeia; Objetos para os roçados; Tipos de plantação nos roçados; Tipos de objetos para fabricação de artesanatos; Tipos de artesanatos fabricados pelas mulheres, brincos, colar, pulseiras, anel, cocar, Bracelete, pregador de cabelos, saias e sutiã; Tipos de artesanatos fabricados pelos homens, arco, flecha, remo, taboca, flautas e canoas; Histórias contada pelos mais velhos ao redor da fogueira; Cantos na língua materna pelos mais velho da aldeia, todas essas atividades são feitas pelos professores junto com a comunidade.

Existe relação direta entre o currículo, a práxis e o processo de etnogênese (figura 4) sendo o modo de reconhecimento da cultura tradicional dos povos indígenas, uma vez que é pelo trabalho dos professores que o currículo intercultural crítico se efetiva dentro da organização de luta e fortalecimento da cultura. É a partir desta sistematização do currículo crítico e práxis dos professores que se pode estabelecer uma abertura a instauração do processo da etnogênese.

A práxis intercultural emancipatória dos professores vem constantemente subsidiando uma fundamentação cultural mais crítica no contexto da superação da colonialidade, no sentido da afirmação da autonomia e da resistência como povo, no entanto, esse processo é desenvolvido de maneira gradativa, sendo intrínseco no decurso de etnogênese na perspectiva do fortalecimento da cultura. A educação crítica e política na perspectiva do currículo intercultural, se estabelece dentro dos processos construídos na compreensão das práxis dos professores, da comunidade e dos pais. Sistemáticamente esta ação política do professor indígena é organizada por um movimento intelectualmente substanciado pelo pensamento crítico, composto efetivamente para uma reconstrução social baseada numa atitude contra hegemônica (Figura 4).

Figura 4 – Relação entre Trabalho, Práxis, e o Currículo Intercultural



Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Desse modo, é importante entendermos que o currículo intercultural só pode ser desenvolvido de maneira crítica a partir das práticas cotidianas dos professores indígenas em sala de aula, no contexto das escolas indígenas. Entretanto é evidenciado que esses professores necessitam estar inseridos no processo de formação inicial, e continuada esta formação deveria fornecer subsídios

pertinentes ao desenvolvimento da docência, porém a formação é restrita e não continuada, os professores entrevistados acreditam que a formação continuada deve realizada por cursos ou encontros formativos, desenvolvidos pela gerência de educação escolar indígena da prefeitura da cidade, com isso esta formação poderia fortalecer o povo Parintintin pelo processo de educação escolar indígena em como em seus aspectos culturais, suas crenças, sua diversidade e sua organização social, consolidando a etnogênese enquanto processo de retorno e reafirmação da cultural tradicional.

Nesse intuito, ressaltamos que as ações dos professores do povo Parintintin, tem como objetivo a ressignificação dos processos de construção e reconstrução de valorização da cultura dos povos indígenas, portanto, uma constante força para o fortalecimento do empoderamento dos indígenas em virtude da importância e permanência da cultura tradicional. A interculturalidade como práxis se estabelece através da história, e se faz crítica sobre a necessidade de se efetivar ações para a revitalização e sustentação da cultura tradicional indígena.

Da mesma forma, podemos constatar que o currículo na perspectiva intercultural crítica se consolida como uma concretização histórica de lutas e resistência política-sociocultural dos povos tradicionais que precisa se manter continuamente, em virtude dos pragmatismos decorrente das injustiças que emergem de um imaginário social assimilacionista e etnocêntrico com relação aos povos tradicionais indígenas, nesta lógica estes processo educativos devem ser coordenador e organizados dentro das necessidades e demandas dos povos indígenas e da sua identidade cultural social e ancestral.

A educação escolar enquanto novo espaço e termo educativo deve basear-se nos princípios educativos e nos métodos próprios de aprendizagem dos povos indígenas (conforme garante a Constituição do Brasil), para então acrescentar outros conhecimentos, também necessários à vida atual. Um segundo pressuposto é de que a escola não é o único lugar de aprendizado. Ela é uma maneira de organizar alguns tipos de conhecimento para serem transmitidos às pessoas por um professor. Escola não é o prédio construído ou as carteiras dos alunos, são os conhecimentos, os saberes. Também a comunidade possui a sua sabedoria para ser comunicada, transmitida. Vejamos alguns valores e exemplos de mecanismos de educação tradicional dos povos indígenas mantidos e valorizados até hoje: A família e a comunidade ou o povo são os responsáveis pela educação dos filhos. É na

família que se aprende a viver bem: ser um bom caçador, um bom pescador. Aprende-se a fazer roça, plantar, fazer farinha. Aprende-se a fazer canoa, cestarias. Aprende-se a cuidar da saúde, benzer, curar doenças, conhecer plantas medicinais. Aprende-se a geografia das matas, dos rios, das serras, a matemática e a geometria para fazer canoas, remos, casas, roças, caruri, etc. (LUCIANO, 2006, p. 145-146).

Assim, podemos entender que a educação escolar indígena precisa ser desenvolvida dentro dos pressupostos da interculturalidade crítica, por meio de princípios e valores respeitando os aspectos tradicionais dos povos, para que ocorra uma constância no movimento dialético de superação, onde métodos próprios de aprendizagem conduzam os indígenas à superação da opressão social. Considerando que há uma legislação que fornece suporte a este currículo intercultural, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, foi uma conquista dos movimentos de luta dos próprios povos indígenas. Outro Professor que enfatiza a educação intercultural construída na perspectiva das práxis produzidas pelos professores, foi Jiráiga, relatando que:

Essas pessoas sendo formada e nossa cultura, todo mundo falando a língua materna isso vai ser muito bom para a gente, a gente vai dá um passo bem longo na frente, porque a partir daí a gente pode até construir os nossos próprios materiais, para nós ensinar para os nossos alunos aqui na escola, né. A partir daí a gente vai começar a olhar e as crianças vai começar a aprender sobre o objetivo da nossa própria cultura. O que a gente está querendo passar para eles, né, por que a partir daí a nossa cultura ela vai fortalecer mais, né, porque o aluno está ali junto com o professor, mas também cabe aos familiares também sempre darem o apoio em casa né, então assim, sempre está participando. Porque só assim a gente vai conseguir muitos benefícios para nossa comunidade, a partir daí que a gente vai começar a olhar lá no passado de como era a nossa cultura, a nossa língua materna e vim para o presente né. (BRASIL, 1996).

Dentro do sistema social capitalista existe uma conjuntura que invisibiliza os povos indígenas como pessoas que vivem em um contexto étnico cuja as características são próprias, desse modo, há um processo de subordinação etnocêntrica, onde classes condicionam outras classes ou grupos culturais julgados como inferiores e invisibilizados socialmente. Isto é, há um processo de classificação ideológica também no contexto nacional dos países latinos, enunciando a emergência da interculturalidade como uma nova construção epistêmica contra hegemônica.

Essas problemáticas sobre o projeto de dominação hegemônica produzida pelos países ricos sobre os países pobres e latinos, emergem dessas novas epistemologias quanto às novas formas de pensar a educação como mecanismo positivo para combater as ideologias dominantes. As práxis dos professores têm uma relação direta com a construção do currículo intercultural crítico, sem a práxis este currículo intercultural não se desenvolve, uma vez que o município não subsidia o material didático intercultural, mesmo tendo uma legislação que proferi para o desenvolvimento da educação escolar indígena. Contudo, entendemos que há uma dicotomia entre o que está escrito na lei e o que é efetivamente desenvolvido pela SEMED de Humaitá-AM

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo intercultural no contexto indígena especificamente no povo Parintintin na Escola Municipal Nove de Janeiro, está relacionado ao currículo escolar proposto pela SEMED de Humaitá. Neste aspecto, a Secretaria Municipal de Educação não dá nenhum subsídio ao desenvolvimento do currículo intercultural, logo, o currículo oficial das escolas municipais indígenas é igual aos de outras escolas do campo, sob a responsabilidade da prefeitura do município de Humaitá. Ademais, não há um caminho de construção do currículo intercultural entre a prefeitura e o povo Parintintin.

Os professores compreendem a necessidade do comprometimento político e cultural com o desenvolvimento do currículo intercultural para as escolas indígenas dentro do contexto nacional, ou seja, tanto na dimensão cultural quanto na formação política e cidadã, os professores precisam desenvolver nos seus alunos a consciência que a educação é um instrumento de formação para o desenvolvimento de uma cidadania indígena crítica.

Com a consolidação do currículo intercultural crítico, os indígenas poderão ter mais possibilidades de concluir os estudos com o objetivo de se tornarem agentes políticos em prol dos seus direitos, tendo mais acesso a níveis superiores de escolaridade, alcançando formação em profissões que possam ajudar no desenvolvimento da aldeia enquanto povo e sociedade indígena. O desenvolvimento dos alunos, nesta perspectiva, acontece com os próprios professores que se formaram e atuam na aldeia.

Cabe apontar a fragilidade da manutenção da língua materna do Povo Parintintin, pois constatamos que a juventude e as crianças não dominam a língua materna e a escola não tem oferecido oportunidade de acesso a esse aprendizado. Isso deve ser uma preocupação iminente do Povo Parintintin, pois a língua materna é um dos aspectos fundamentais de sustentação da cultura tradicional.

Neste sentido, consideramos que houve alguns avanços na oferta e manutenção da educação escolar indígena no município de Humaitá-AM, destinada ao Povo Parintintin, mas é necessário compreender a importância da escola diferenciada, bilíngue intercultural referenciada por cada povo indígena. O povo Parintintin permanece na luta pela valorização da sua cultura e de uma educação escolar indígena capaz de entrelaçar os conhecimentos científicos com os conhecimentos tradicionais, na construção de novos conhecimentos para a humanidade.

Dessa maneira, os professores em suas práticas docentes conseguem de alguma forma superar os condicionamentos existentes no processo da educação escolar indígena a partir da formação inicial que recebem, sendo essa promovida no nível médio através do projeto Pirayawara, onde adquirem aporte importante para compreensão sobre as práticas docentes como instrumento de luta e na constância deste povo, pois é a partir desta formação que os professores desenvolvem suas práticas, o currículo intercultural e todo o movimento de defesa deste povo. Entretanto, é preciso lutar por uma formação no nível superior, a fim de se qualificarem para que possam construir novos processos pedagógicos no aprimoramento das didáticas e conhecimentos entrelaçados entre conhecimento tradicional e conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Ana Maria Gouveia Cavalcanti. *Contribuições para os estudos histórico-comparativos sobre a diversificação do sub-ramo VI da família linguística Tupí-Guaraní*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20839/1/2015_AnaMariaGouveiaCAguilar.pdf. Acesso em: 25 nov. 2017.

AMAZONAS. *Plano Estadual de Educação do Amazonas PEE-AM: uma construção da sociedade amazonense*. Manaus, AM: Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino; Conselho Estadual de Educação, 2015. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/>

Entre os Aspectos Históricos, Educação Escolar e a Práxis Intercultural Indígena dos Kagwahiva Parintintim na Aldeia Traíra em Humaitá-AM

images/PEE/AMPEE. Acesso em: 07 set. 2018.

AMAZONAS. *Projeto Pirayawara* - Programa de Formação de Professores Indígenas do Estado do Amazonas. Manaus, AM: SEDUC, 1998. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3D00002.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2019.

BERTOLIN, Gabriel Garcêz. *Entre outros: uma análise da transformação ritual entre os Kagwahiva*. 2015. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7587/DissGGB.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GAMBOA, Silvio Sánchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. *In: FAZENDA, Ivani (Org.) Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. *Censo 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL [ISA]. Parintintim. *Povos Indígenas no Brasil* [online], out. 2005. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Parintintim>. Acesso em: 23 abr. 2018.

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. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf. Acesso em: 13 fev. 2017.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

SÁ, Maria José Ribeiro de; CORTEZ, Daniela de Souza. Desafios contemporâneos ao trabalho docente: mediações de saberes multi/interculturais no cotidiano educativo. *In:*

Luciane Rocha PAES; Eulina Maria Leite NOGUEIRA; Waldir Ferreira de ABREU;
Rita Floramar Fernandes dos SANTOS

ENCONTRO INTERNACIONAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO COMPARADA, 5., 2012, Belém. *Anais [...]*. Belém: Sociedade Brasileira de Educação Comparada- SBEC, 2012. Disponível em: <https://www.sbec.fe.unicamp.br/pf-sbec/eventos/eventos-realizados/5o-encontro-internacional-da-SBEC/trab38.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

SILVA, Flávio Leal da. *Acervo digital da cultura Parintintin do Amazonas: o museu do índio e as políticas públicas de patrimônio e memória indígenas*. 2013. Tese (Doutorado em Memória Social) – Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

VIEIRA, Rosângela Steffen. Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural. *In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). Intercultura: estudos emergentes*. Ijuí: UNIJUÍ, 2001. p. 117-27.

WALSH, Catherine. *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re) existir y (re) vivir*. [s.l.]: Alternativas, 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *UMSA Revista (entre palavras)*, Fortaleza, v. 3, n. 30, p. 1-29, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. 2007. *In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 47-62.

Sobre os autores:

Luciane Rocha Paes: Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades pela UFAM. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Salesiana Dom Bosco. Colaboradora do projeto de pesquisa Formação de Professores/as na Tríplice Fronteira Amazônica Brasil - Peru - colômbia: decolonialidade, interculturalidade crítica e ação participativa. Possui pesquisa em andamento sobre formação de professores indígenas no Amazonas. **E-mail:** lucianerochapaes23@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-1203-1640>

Eulina Maria Leite Nogueira: Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Licenciada em Estudos Sociais e graduada em História e Pedagogia pela UFAM. Professora adjunta da UFAM. Possui experiência na educação, com ênfase nas seguintes áreas: formação de

professores, políticas públicas, educação do campo, educação indígena e diversidade cultural. Credenciada no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino: Ciências e Humanidades na UFAM. **E-mail:** eulinanog@hotmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7725-6464>

Waldir Ferreira de Abreu: Pós-Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra (UC). Doutor em Ciências Humanas e Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Mestre em Educação e Políticas Públicas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Educação Especial e Especialização em Serviço Social na Gestão das Políticas Sociais pela UFPA. Graduado em Pedagogia e Licenciatura em Educação Especial pela UFPA. Professor Associado II da UFPA. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/ICED) na UFPA. Professor de Didática e Filosofia da Educação na UFPA e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia (GEPEIF/UFPA/CNPq). **E-mail:** awaldir@ufpa.br, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0245-9072>

Rita Floramar Fernandes dos Santos: Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre em Educação pela UFAM. Licenciada plena em Pedagogia pela UFAM. Professora assistente da UFAM. Experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação escolar indígena, currículo, formação de professores indígenas, política afirmativa, interculturalidade, diálogo intercientífico, pedagogia decolonial e ensino superior. **E-mail:** rifloramar@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9869-7090>.

Recebido em: 09/06/2022

Aprovado para publicação em: 05/12/2022

Elementos para pensar a questão indígena em Rondônia: as Políticas Públicas de Esporte e Lazer

*Towards a comprehension concerning indigenous issue in
Rondonia in the light of leisure and sport public policies*

*Elementos para pensar la cuestión indígena em Rondônia:
Políticas públicas para el Desporte y el Ocio*

Fabrício Gurkewicz¹

Beleni Grandó²

Dulce Filgueira de Almeida¹

DOI: 10.20435/tellus.v23i50.895

Resumo: Este artigo objetiva analisar em que medida os programas e ações das políticas de esporte e lazer para os povos indígenas foram desenvolvidos pelo estado de Rondônia e seus respectivos municípios, no período compreendido entre 2004 a 2019. Para tanto, realizamos uma pesquisa documental, de natureza exploratória, por meio da consulta em bancos de dados localizados na Rede Mundial de Computadores (*Internet*). Como resultado, verificamos a predominância de eventos esportivos em conformidade aos principais esforços empreendidos pelo extinto Ministério do Esporte. À vista disto, considerando a natureza restritiva deste tipo de evento, é fundamental a proposição de ações mais abrangentes acerca do esporte e do lazer para essa população específica, cujos direitos demandam a oferta de condições adequadas para o exercício e protagonismo de suas práticas corporais específicas.

Palavras-chave: povos indígenas; políticas públicas; esporte; lazer.

Abstract: The main purpose of the current study is to analyze at what extent leisure and sport public policies managed by state-municipalities of Rondonia primarily addressed to indigenous communities were in fact successful keeping the prospect of 2004-2019 in mind. To well proceed it, the approach to research in the study is exploratory in qualitative by means of material collected from internet. The result is about the following: there were basically sporting events, which are framed in a manner consistent with former Ministry of Sport acts. However, given these actions were found at a certain place on a particular

¹ Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Distrito Federal, Brasil.

² Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

occasion, such an assignment must imply some restriction, but at the same time it may expect to find some guidance to that local population, whose rights require an offer scope for suit conditions as for wider significance of their specific corporal activities.

Keywords: indigenous communities; public policies; sport; leisure.

Resumen: El prop3sito de este artculo es analizar en qu3 medida los programas y las acciones relacionados con las pol3ticas de deporte y ocio para los pueblos ind3genas fueron desarrollados por el estado de Rond3nia/Brasil y sus respectivos municipios, en el per3odo comprendido entre 2004 a 2019. Para ello, realizamos una investigaci3n documental de cu3o exploratorio, mediante la consulta en bases de datos ubicadas en la Red Mundial de Computadoras (*Internet*). En nuestro resultado, verificamos el predominio de los eventos deportivos, lo que est3 en consonancia con los principales esfuerzos emprendidos por el extinto Ministerio del Deporte. As3, teniendo en cuenta la naturaleza restrictiva de este tipo de evento, es fundamental proponer acciones m3s integrales sobre el deporte y el ocio para esta poblaci3n espec3fica, cuyos derechos exigen la oferta de condiciones adecuadas para el ejercicio y el protagonismo de sus pr3cticas corporales espec3ficas.

Palabras clave: pueblos ind3genas; pol3ticas p3blicas; deporte; ocio.

1 INTRODUÇ3O

No Brasil do s3culo XXI, os povos ind3genas – povos origin3rios – v3m sofrendo um conjunto de ataques a seus direitos humanos e sociais. O mais recente deles diz respeito ao debate p3blico em torno da aprovaç3o do “marco temporal”, sob a forma de um Recurso Extraordin3rio, n3 1.017.365 (STF, 2017), impetrado por ruralistas, por meio do qual demandam ser o direito 3 terra das populaç3es ind3genas determinado a partir da data da promulgaç3o da Constituiç3o Federal, isto 3, defendem a tese segundo a qual s3 tem direito aos territ3rios demarcados aqueles povos que detiverem a sua posse em 5 de outubro de 1988, conseq3entemente, desconsiderando todas as lutas invisibilizadas dos povos, at3 ent3o, sob a tutela do Estado, inclusive os processos vividos no per3odo da ditadura militar³. Somados a outros fatos, como o descaso com as populaç3es ind3genas no tocante a Pandemia do COVID 19, por parte do governo brasileiro. Neste cen3rio, os povos origin3rios vivem uma situaç3o social de crise e adversidade, com ataques

³ Trata-se de um pedido de reintegraç3o de posse movido pelo Instituto do Meio Ambiente de Santa Catarina (IMA) contra a Fundaç3o Nacional do Indio (Funai) e ind3genas do povo Xokleng, envolvendo uma 3rea da Terra Ind3gena (TI) Ibirama – Laklan3 (BATISTA, 2021).

permanentes dos direitos garantidos desde a Constituição de 1988, a primeira a reconhecer a cidadania no país.

No Brasil, são reconhecidos 225 povos indígenas originários e remanescentes que vivem em grande parte na Amazônia Legal⁴; embora essa diversidade populacional se faça presente em todos os estados brasileiros. Esta região concentra o maior número de etnias indígenas do país, incluindo o Parque Nacional do Xingu, que corresponde algo em torno de 190 povos ou 74% do quantitativo total (ISA, 2021a).

Em Rondônia, os povos originários, cuja identidade é definida e reafirmada em seus territórios – Terras Indígenas (TIs) –, vivem em vinte e três TIs existentes, com destaque para as TIs Igarapé Lage, Igarapé de Lourdes, Pacaás-Novas, Rio Branco, Rio Guaporé, Rio Negro/Ocaia, Roosevelt e Sete de Setembro, que reúnem 8.625 pessoas (IBGE, 2013; ISA, 2021b).

Essa diversidade, que constitui a nação brasileira, não tem, no entanto, sido suficiente para que a sociedade e o Estado brasileiro reconheçam seus direitos humanos e sociais, em especial, quando estes implicam na manutenção de seus territórios, saberes e práticas linguísticas, econômicas e corporais. Um exemplo do desrespeito dos dispositivos constitucionais está na obrigatoriedade de o Estado lhes oferecer acesso ao esporte e ao lazer, como direitos sociais, como dispõem os artigos 6º e 216º da Constituição Federal de 1988. Conquanto, além de não assegurados, percebe-se que há cerceamento desses direitos aos povos indígenas brasileiros.

No contexto das definições de políticas sociais, durante as primeiras décadas dos anos 2000, precisamente no período compreendido entre 2004 a 2016, gestões federais associadas ao Partido dos Trabalhadores, respectivamente governos Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), evidenciaram-se avanços na construção e execução de políticas inclusivas, notadamente, àquelas relacionadas aos direitos sociais de esporte e lazer. Tais gestões são marcadas

⁴ Este termo se refere a delimitação territorial efetuada pelo governo federal na década de 1950, de acordo com questões sociopolíticas e não geográficas, a fim de promover o desenvolvimento econômico e social da região. Em um primeiro momento foi coordenado pela Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA), que depois se transformou em Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SEDAM). Atualmente, é composta pelos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão (apenas os municípios situados ao oeste do Meridiano 44º), Mato Grosso, Rondônia, Roraima e Tocantins (IBGE, 2021; OLIVEIRA, 1987).

pela criaço de um ministrio exclusivo para o esporte no Brasil, com secretaria (Secretaria Nacional do Desenvolvimento do Esporte e Lazer – SNDEL) que desenvolveu programas sociais (Programa Esporte e Lazer na cidade – PELC e o Programa Segundo Tempo – PST), que propiciaram maior espao para a materializaço de polticas voltadas ao setor (ALMEIDA, 2010).

Neste perodo, entre as polticas especificas de esporte e lazer, destinadas aos povos indigenas, foram realizados projetos que chegaram ate as aldeias como PELC, PST-Indigena e Esporte da Escola, eventos nacionais, como os Jogos dos Povos Indigenas (JPIN) e, internacionais⁵, o que mobilizou e potencializou os eventos regionais, assim como houve uma ampla divulgao das polticas, especialmente com a realizao do I Forum Nacional de Esporte e Lazer para os Povos Indigenas (FOPPELIN), em 2015, quando estiveram presentes representaoes indigenas de todos os estados brasileiros, das organizaoes e instituicoes indigenas, pesquisadores e gestores publicos.

Entretanto, com mudancas nas polticas sociais, o cenario voltado para o esporte e o lazer e redefinido, especificamente no tocante aos povos indigenas, havendo descontinuidades de um conjunto de polticas, projetos e agoes, cuja expectativa era que, com a descentralizao, ganhassem forca e capilaridade em estados e municpios.

Ante o exposto, tendo como referncia o estado de Rondonia, surgem-nos algumas questoes: sera que as agoes sistematizadas pelo Ministerio do Esporte (ME) e direcionadas aos povos indigenas, nomeadamente o PELC e JPIN, tiveram desdobramentos no estado? Sera que existe uma agenda politica de esporte e lazer voltada aos povos indigenas em Rondonia, considerando os distintos niveis ou esferas governamentais, isto e, estado e municpios?

Com foco nestas questoes, o presente artigo tem por objetivo, analisar em que medida os programas e agoes relacionados as polticas de esporte e lazer para os povos indigenas foram desenvolvidos pelo estado de Rondonia e seus respectivos municpios no periodo compreendido entre 2004 a 2019. A escolha

⁵ Na ONU, em setembro de 2014, foi realizada a Conferencia Mundial dos Povos Indigenas, quando o governo brasileiro, por meio do Ministerio da Justica, participou do debate sobre os Jogos Indigenas e mobilizou a realizao do primeiro Jogos Mundiais dos Povos Indigenas que ocorreu em Palmas/TO, em 2015 (ONU, 2014).

do marco temporal 2004-2019, se deve à criação do Ministério do Esporte (2004) e sua extinção (2019), tendo como premissa que o referido ministério poderia ser indutor do desenvolvimento de políticas voltadas para os povos indígenas, visto que possuía, no conjunto das ações desenvolvidas pelo PELC, uma ação direcionada para estes povos, além dos JPIN.

2 METODOLOGIA

Tendo em vista a natureza de nosso objeto, nomeadamente programas e ações implementados para inserção e participação dos povos indígenas no acesso às políticas de esporte e lazer, este estudo constitui-se em uma pesquisa documental, de natureza exploratória, realizada em bancos de dados localizados na Rede Mundial de Computadores (*Internet*).

A pesquisa documental consiste na busca por informações em documentos que possibilitem a compreensão de um tema, tais como textos escritos, manuscritos ou impressos em papel, registrados tanto por pessoas que participaram diretamente do fato quanto por quem o reproduziu posteriormente (CELLARD, 2008). Com efeito, podemos destacar as leis, regulamentos, cartas, revistas, discursos, livros, dentre outros. No caso dessa pesquisa, foram leis, matérias jornalísticas, portarias, projetos e regulamentos.

A possibilidade de realizar alguns tipos de reconstrução torna a pesquisa documental uma ferramenta valiosa no contexto das ciências sociais. Contudo, é necessário que o pesquisador organize um conjunto de documentos que o possibilite esgotar todos os aspectos referentes ao assunto, ou seja, ele deve mapear as fontes de informação concreta (ou em potencial) que estejam vinculadas aos objetivos da pesquisa, bem como aos questionamentos que a ensejaram (CELLARD, 2008).

Para Lüdke e André (1986), esse tipo de pesquisa oferece relevantes contribuições no trato com os dados qualitativos, tanto por complementar informações obtidas por outras técnicas quanto por trazer à tona elementos novos acerca da temática em vista. Como vantagens, podemos citar a sua força como fonte de informação, ser um espaço para consulta de dados e possibilitar o acesso a informações contextualizadas, bem como do próprio contexto.

Um aspecto positivo em se realizar a pesquisa documental, em especial pelo atual contexto tecnológico e pandêmico da nossa sociedade, é a utilização

da *internet*, que tambm requer menor custo no levantamento de dados, tendo como ferramentas um computador, *tablet* ou *smartphone*. Cada vez mais as pesquisas sociais tm utilizado esses recursos, seja para realizao de levantamentos, entrevistas e/ou, at mesmo, grupos de discusso. De uma maneira geral, as suas vantagens esto relacionadas a economia de tempo e custo, uma vez que e possvel alcanar pessoas e/ou documentos a uma grande distncia sem a necessidade de se deslocar at o local (FLICK, 2009).

Flick (2009) salienta que o aumento do interesse acadmico pela *internet* promovera avanos na sistematizao dos seus aspectos metodolgicos. Para o autor, a utilizao da *internet* em uma pesquisa ser profcua, caso seja balizada por princpios ticos, se os problemas tcnicos estiverem sob controle e se a natureza da investigao demandar o seu uso. Este recurso tecnolgico foi crucial para a realizao do nosso trabalho, uma vez que as restries decorrentes do contexto pandmico limitaram, por sua vez, o acesso aos rgos pblicos, dificultando a consulta aos documentos, alm de haver a necessidade de deslocamento a vrias cidades, o que poderia ser inviabilizado por questes financeiras.

De modo a facilitar o desenvolvimento de nossas aes, organizamos a pesquisa em duas etapas. A primeira se deu por meio da consulta aos bancos de dados do estado de Rondnia. Com efeito, o foco da investigao se deu diretamente nos rgos responsveis pelo esporte e lazer (superintendncia, conselhos, secretarias e/ou departamentos). Foram consultados os sítios da Superintendncia Estadual da Juventude, Cultura, Esporte e Lazer (SEJUCEL) e do Conselho Estadual de Desporto e Lazer (CONADEL). No Quadro 1, apresentamos os documentos obtidos.

Quadro 1 - Documentos analisados obtidos em rgos do estado de Rondnia

Estadual			
Documento	Tipo	Ementa	Data
Institui os Jogos Abertos da Comunidade Indgena – JACI	Lei	Institui os JACI e apresenta as suas finalidades.	2018
Criaao da comisso para a organizao dos JACI	Portaria	Cria a comisso responsvel por organizar os JACI.	2019

Estadual			
Documento	Tipo	Ementa	Data
Regulamentação dos JACI	Regulamento	Apresenta as diretrizes gerais do evento e, de modo específico, de cada modalidade esportiva.	2019

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

O Quadro 1 nos mostra, em relação às fontes de consulta em nível estadual, uma lei, uma portaria e um regulamento, que se referem ao JACI, um evento que tem por finalidade a disputa de modalidades esportivas (tradicionais e não tradicionais) entre povos indígenas do estado de Rondônia; a partir do desenvolvimento de fases regionais (e de uma fase estadual), mas que ainda não teve edições realizadas.

A segunda etapa ocorreu nos bancos de dados dos municípios. A seleção dos municípios para consulta ocorreu por estarem situados em áreas limítrofes a Terras Indígenas (TIs), o que resultou em um total de vinte e cinco, sendo eles: Alta Floresta d'Oeste, Alto Alegre dos Parecis, Alvorada d'Oeste, Cacaulândia, Cacoal, Campo Novo de Rondônia, Chupinguaia, Corumbiara, Costa Marques, Espigão d'Oeste, Gov. Jorge Teixeira, Guajará-Mirim, Jaru, Ji-Paraná, Mirante da Serra, Monte Negro, Nova Mamoré, Parecis, Pimenta Bueno, Pimenteiras do Oeste, Porto Velho, São Francisco do Guaporé, São Miguel do Guaporé, Seringueiras e Vilhena. A identificação foi feita por meio da consulta ao sítio Terras Indígenas Brasil (2021). Para a identificação das ações, foram consultados os sítios das prefeituras municipais, bem como a plataforma de busca *Google*, na qual foram utilizados os termos "Jogos dos Povos Indígenas em Rondônia", que possibilitou o acesso aos sítios globoesporte.com e portalespigao.com. No Quadro 2, elencamos o material encontrado.

Quadro 2 - Documentos analisados obtidos em órgãos municipais

Municipal			
Documento	Tipo	Ementa	Data
1º Jogos Indígenas de Guajará-mirim	Matéria Jornalística	Relata os acontecimentos do evento e apresenta depoimentos da equipe organizadora e de um participante.	2016

Municipal			
Documento	Tipo	Ementa	Data
Gincana e torneio em comemoraçao ao Dia do Índio em Vilhena	Matéria Jornalística	Caracteriza o evento e aborda as intenções da administração municipal com esse tipo de ação.	2017
1º Jogos Indígenas de Espigão do Oeste	Matéria Jornalística	Relata os acontecimentos do evento.	2017
Jogos dos Povos Indígenas de Cacoal	Matéria Jornalística	Relata os acontecimentos do evento.	2017
Jogos dos Povos Indígenas de Cacoal	Matéria Jornalística	Relata os acontecimentos do evento.	2018
Torneio beneficente do Dia do Índio em Vilhena	Matéria Jornalística	Relata os acontecimentos do evento e apresenta depoimentos da equipe organizadora e de um participante.	2019
1ª Edição da Champions League Indígena em Cacoal	Projeto	Apresenta a descrição das ações a serem realizadas para a organização de um torneio de futebol Society para os Suruí-Paiter.	2019
Jogos dos Povos Indígenas de Cacoal	Regulamento	Apresenta os objetivos, povos participantes, modalidades esportivas, dentre outros, do evento organizado pela gestão municipal.	2019
Jogos dos Povos Indígenas de Cacoal	Matéria Jornalística	Relata os acontecimentos do evento.	2019

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Consoante se observa no Quadro 2, acima, entre os documentos da esfera municipal, encontramos matérias jornalísticas, um projeto e um regulamento. Todo o material refere-se a eventos esportivos, com a presença de modalidades tradicionais e não tradicionais, que contaram com a participação de apenas um povo ou entre alguns povos do estado de Rondônia. A seguir, analisaremos os documentos encontrados em cada uma das esferas e traremos algumas considerações acerca dos limites e possibilidades que as ações apresentam, em particular, no que tange ao esporte e ao lazer para os povos indígenas do estado de Rondônia.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESPORTE E LAZER VOLTADAS AOS POVOS INDÍGENAS DE RONDÔNIA

No Brasil, a organização do poder político nacional ocorre por meio do federalismo, isto é, a estruturação governamental se dá em dois níveis: um central, em que se manifesta o governo nacional, e outro descentralizado, no qual se encontram os governos subnacionais. Cada ente federado possui poderes específicos e colaborativos acerca do território e da população, em que a União é a responsável por todo o território nacional e os seus cidadãos, ao passo que os entes subnacionais estão incumbidos de uma parte deste território nacional e dos seus habitantes (SOARES, 2013).

Soares e Machado (2018) acreditam que as políticas sociais de caráter universalista e equitativo, como as que se referem ao esporte e ao lazer, são mais propícias a serem materializadas em federações nas quais os recursos legislativos e fiscais são centralizados, havendo uma indução dos entes subnacionais para a oferta dessas políticas.

Para Santos, Carvalho e Froes (2019), em um estado federalista, como o Brasil, é indispensável deixar claro qual a responsabilidade de cada ente federado no desenvolvimento de uma agenda política, sob o risco de que os direitos não sejam materializados. No caso do esporte e do lazer, verificamos essa lacuna observando a Constituição Federal (CF) de 1988, em seu art. 23, que define as competências comuns da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios para as diferentes áreas, a não presença destes fenômenos, assim como também não há a sua especificação nas competências relacionadas aos municípios, indicadas pelo art. 30 (BRASIL, 1988; CARNEIRO; ATHAYDE; MASCARENHAS, 2021).

Além disso, no art. 217, em que há a determinação da atuação do Estado no fomento à prática esportiva, não ocorre a delimitação das responsabilidades de cada ente federado, o que pode acarretar a sobreposição de ações ou a sua não realização, devido a uma postura passiva das unidades federativas, uma espera que a outra tenha uma postura propositiva (BRASIL, 1988; CANAN; SANTOS; STAREPRAVO, 2017).

Este cenário incerto acerca das responsabilidades de se apresentarem propostas para o desenvolvimento do esporte e do lazer, no país, poderia ser

mitigado caso existisse um sistema nacional voltado para a rea, conforme ocorre com a saude e com a assistncia social. Embora a Lei Pel (BRASIL, 1998) tenha viabilizado a criaao do Sistema Brasileiro de Desporto e do Sistema Nacional de Desporto, na prtica a sua atuao est mais vinculada ao Esporte de Alto Rendimento (CARNEIRO; ATHAYDE; MASCARENHAS, 2021). Desse modo, tanto a ausncia de atribuies aos entes federados quanto a inexistncia de um sistema nacional dificultam a concretizao do acesso democrtico e universal ao esporte e ao lazer por parte da populao.

A respeito do investimento realizado pelos entes federados no esporte e no lazer, apesar do destaque dado ao governo federal no desenvolvimento de aes, parte importante dos investimentos so realizados pelos municpios (SANTOS; CARVALHO; FROES, 2019). Esse entendimento e corroborado por Carneiro, Athayde e Mascarenhas (2021), que ao realizarem um estudo com o objetivo de analisar o financiamento da FDL⁶ pelos municpios, estados, DF e Unio entre os anos de 2013 e 2018, verificaram que os municpios, embora sejam os entes federados com menor arrecadaao, foram os que mais destinaram recursos. Ao contrrio da Unio – dentre os entes, e o que possui a maior quantidade de recursos para alocar no setor – que menos destinou recursos para esse investimento social.

Os dados apresentados nos Quadros 1 e 2 demonstram que no h capilaridade das polticas sociais para os povos indgenas, o que nos permite afirmar, concordando com Carneiro, Athayde e Mascarenhas (2021), que o trato com o esporte e lazer se da em um contexto de precarizao; visto que a Unio, por sua condio de maior detentora de recursos, poderia investir mais no setor, sobretudo considerando as desigualdades regionais e, no caso de Rondnia, isto resulta na ausncia de polticas para os povos indgenas. Especificamente sobre estes povos, h a expressa responsabilidade da Unio na Carta Magna, no art. 22; entre os assuntos listados, so de sua competncia legislar de forma privativa as populaes indgenas (BRASIL, 1988). Com efeito, os rgos da esfera federal deveriam ser os responsveis por desenvolver as polticas pblicas para esses povos (ALMEIDA, 2016).

⁶ “A Funao Desporto e Lazer (FDL) e a unidade de gasto do setor pblico brasileiro que permite compreender os investimentos nessa agenda e as reas priorizadas” (SANTOS; CARVALHO; FROES, 2019, p. 5).

Com a transformação do ME em uma secretaria do Ministério da Cidadania e a disputa orçamentária com áreas prioritárias do governo, a disponibilidade de recursos tende a ser menor. À vista disso, conforme salientam Taffarel e Santos Junior (2019), os principais afetados pelo desmonte do ME serão os jovens, estudantes, a classe trabalhadora de baixa renda e as comunidades tradicionais, dentre as quais os povos indígenas. Ou seja, a parcela da população beneficiária das ações do ministério voltadas para o esporte em sua dimensão educacional/social. Isto fica evidente ao verificarmos a paralisação dos programas PST e PELC.

Com base nas informações encontradas nos documentos, podemos afirmar que, no contexto das políticas públicas de esporte e lazer voltadas aos povos indígenas em Rondônia, ocorre um protagonismo maior por parte dos municípios, pois as ações concretas encontradas, mesmo que sejam restritas a competições esportivas, decorrem da atuação deles. Com efeito, a fim de podermos observar, de maneira mais clara, a atuação de cada ente federado, apresentaremos, na sequência, as análises das ações desenvolvidas por cada um deles.

3.1 Ações desenvolvidas pelo estado de Rondônia

Como se vê no Quadro 1, a principal ação realizada em âmbito estadual foi o JACI. Este se faz presente nos três documentos, os quais instituem a sua criação, apresentam as suas normas gerais, finalidades, regulamentação das modalidades esportivas presentes no evento, formato e locais da competição, além de uma comissão responsável por elaborar o projeto que viabilize a sua concretização. Logo abaixo, destacamos os pontos importantes presentes nos documentos.

O primeiro deles é a Lei 4.346/2018 (RONDÔNIA, 2018). Em seu primeiro artigo, embora aponte a SEJUCEL como órgão responsável por organizar e executar a ação, também indica a participação colaborativa de outras instituições que atuam em prol dos povos indígenas no estado. Isto fica evidente em uma reportagem que trata dos preparativos para a organização do evento no ano de 2019 (SECOM, 2019). e que menciona a participação da Fundação Nacional do Índio (Funai), da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) e do Departamento da Saúde Indígena (DSAI). Uma ação multissetorial e articulada, como assumida pelo documento legal, é um dos pressupostos essenciais para o êxito de uma proposta em meio aos povos indígenas (ALENCAR; GRANDO; CARVALHO, 2019;

ALMEIDA, 2016; GRANDO; ALMEIDA, 2016; SOARES; PINTOS, 2015; SOARES; CAPI; DEBORTOLI, 2016).

No segundo artigo s3o apresentadas as finalidades do evento, dentre as quais se encontram a celebra33o das culturas indcgenas e o fomento a sua integra33o⁷; a oferta das condi33oes adequadas para que os indcgenas, de forma aut33noma e democr33tica, divulguem as suas manifesta33oes esportivas e tradicionais; e a intera33o com os demais setores respons33veis por auxiliar os povos indcgenas em suas necessidades, tais como a saude, o meio ambiente, dentre outros (ROND33NIA, 2018). Estes preceitos, em sua maior parte, v33o ao encontro dos elementos imprescindcveis listados pelos pesquisadores no que concerne as polc33ticas p33blicas para estes povos (ALENCAR; GRANDO; CARVALHO, 2019; ALMEIDA, 2016; GRANDO; ALMEIDA, 2016; SOARES; PINTOS, 2015; SOARES; CAPI; DEBORTOLI, 2016).

Entretanto, como um dos fins do evento, indicado pelo artigo, verificamos o intento de promover a integra33o dos povos indcgenas. Que tipo de integra33o seria essa? Entre os pr33prios povos? Junto 33o sociedade n33o indcgena? O documento n33o deixa claro qual o sentido dessa coloca33o, mas, nesses termos, abre a possibilidade para a constru33o de uma proposta homog33nea, o que pode acarretar um retrocesso ao fortalecimento das comunidades indcgenas, notadamente quando consideramos a fric33o inter33tnica (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1957, 1967). Fric33o inter33tnica consiste em um conceito antropol33gico que se reporta 33s rela33oes estabelecidas entre culturas distintas, notadamente, entre povos indcgenas e a sociedade nacional. Por meio deste conceito se reconhece que as rela33oes entre essas distintas culturas n33o ocorrem sob um vi33s harm33nico e consensual, mas est33o assentadas em interesses e valores que s33o, muitas vezes, contradit33rios, e conflituosos (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1957, 1967).

Cabe lembrar que a finalidade de integra33o e assimila33o dos indcgenas 33o sociedade nacional perpassou por quase todos os documentos constitucionais

⁷ Destaca-se que o termo integra33o 33e tamb33m um conceito amplamente discutido no campo da educa33o escolar indcgena, pois historicamente pautou os processos de colonialidade impostos aos povos indcgenas do Brasil, na tentativa de fazer desaparecer tanto as pr33ticas quanto os saberes tradicionais, atrelando-se ao processo de elimina33o de identidades que se reconhecem nos territ33rios tradicionais; enfim, a submiss33o pela educa33o dos corpos indcgenas para transform33-los em corpos brasileiros disponcveis ao trabalho e interesse econ33mico local, regional, nacional e internacional (GRANDO, 2004).

desde 1891. Fruto do período colonial, faz parte de um projeto de homogeneização racial e cultural a fim de promover uma unidade nacional, na tentativa de construir uma nova nação. Como afirma Almeida (2018), por estes motivos, esses povos foram excluídos das principais legislações e documentos jurídicos ao longo do processo histórico de formação da sociedade brasileira.

Para Luciano (2016), as políticas públicas de esporte e lazer não devem seguir a lógica de outras iniciativas, que postulam a inclusão e/ou integração dos povos indígenas, desconsiderando as especificidades culturais de cada etnia, assim como os instrumentos legais que respaldam o seu direito a um tratamento diferenciado. Assim, essas ações devem promover o respeito, o reconhecimento e a valorização dos modos pelos quais cada etnia estabelece a sua relação com o mundo. Devem, portanto, assegurar as garantias instituídas pela CF de 1988 e não homogeneizar os diferentes povos.

Além disso, a presença dessas diretrizes não assegura a sua materialização no processo de sistematização da proposta. A lei n. 4.346 (RONDÔNIA, 2018) foi promulgada no ano de 2018 e o primeiro evento a ser realizado seria no ano 2019. O regulamento da competição, inclusive, foi disponibilizado, mas o evento não foi realizado. Os motivos, segundo a SEJUCEL, foram de natureza burocrática-financeira. Com o advento da pandemia da COVID-19 no ano de 2020, postergou-se, por tempo indeterminado a sua realização. Desse modo, apesar de observarmos concepções que sinalizam o fortalecimento e a valorização das culturas indígenas por meio desses Jogos, só será possível ratificá-las quando houver a sua realização.

No entanto, em seu art. 3, a lei prevê que “[...] os Jogos Abertos da Comunidade Indígena – JACI realizar-se-ão anualmente, em diferentes sedes municipais.” (RONDÔNIA, 2018, p. 1). Consequentemente, observamos que, embora esteja determinado legalmente e podendo ter sido realizado, pelo menos, uma vez, visto que somente em 2020 foram limitados os eventos em virtude da pandemia da COVID-19, o evento não aconteceu, o que nos indica, novamente, que nem o respaldo legal é suficiente para assegurar os direitos dos povos indígenas (GRANDO, 2015; GRANDO; ALMEIDA, 2016).

O segundo documento é a portaria 36/2019 (RONDÔNIA, 2019), que estabelece a comissão responsável por elaborar o projeto visando ao desenvolvimento do JACI. Chama-nos a atenção que, a aludida comissão, composta por cinco homens

e duas mulheres vinculados a diversos setores de diferentes cidades do estado de Rondnia, possui somente dois integrantes indgenas. Como pode ser efetiva uma proposta junto aos povos indgenas, uma vez que as pessoas responsveis por sua concepo so, em sua maior parte, no indgenas? E, como evidenciam os debates resultantes do FOPPELIN, historicamente, as polticas indigenistas possuem essa caracterstica (GRANDO; ALMEIDA, 2016; LUCIANO, 2016). Alm disso, o estado teve uma representante no referido Frum, que inclusive atuou como mediadora (GRANDO; ALMEIDA, 2016). A participao de uma pessoa com essas experincias poderia qualificar as discusses voltadas para a elaborao do evento. Para obtermos avanos com proposies junto a esses povos, necessrio que haja uma participao representativa dos sujeitos a eles vinculados. Em um estado como Rondnia, no qual h a presena de vrias etnias, essa diversidade precisa estar presente nos espaos de debate e construo das polticas pblicas, inclusive de esporte e lazer, tendo em vista que cada grupo apresenta necessidades e interesses especficos.

Os estudos realizados evidenciam que toda essa conjuntura aumenta a complexidade em desenvolver aes de esporte e lazer junto aos povos indgenas, pois alm da diversidade de prticas corporais a serem consideradas e que levem em conta as peculiaridades de cada povo, h tambm a viabilizao ou no do protagonismo a cada um deles na estruturao de propostas que satisfaam as suas necessidades concernentes a rea (ALENCAR; GRANDO; CARVALHO, 2019; GRANDO, 2015; SOARES, 2017).

Para Almeida (2009, p. 27), essas polticas devero respeitar as diferenas entre as diversas etnias e promover a participao proativa e protagonista dos sujeitos a fim de que eles conduzam as aes e definam quais caminhos devero ser seguidos, pois:

[...] as polticas pblicas direcionadas s sociedades indgenas devem ser elaboradas, executadas, desenvolvidas e avaliadas com a participao qualificada de todos os segmentos, principalmente das pessoas s quais os projetos e as aes se destinam.

O terceiro documento analisado na pesquisa o regulamento do evento que seria realizado em 2019 (CONEDEL, 2019). De um modo geral, assemelha-se ao que se encontra em documentos dessa natureza em outros eventos esportivos: a estrutura do evento, as comisses e secretarias, as modalidades a

serem disputadas e as suas regulamentações, as diretrizes norteadoras do comportamento dos participantes e as cidades onde ocorreriam os jogos. Também constam as modalidades de participação consoante outros Jogos indígenas (ALMEIDA, 2009; GRUPPI, 2015).

Contudo, vale destacar em sua última página, como atividade do evento, o concurso “A mais bela índia [...]” (CONEDL, 2019, p. 8). A princípio, acostumados com o formato desse tipo de competição entre os não indígenas, poderíamos considerar que a vencedora seria aquela que apresentasse os caracteres corporais mais próximos de um modelo social ocidental idealizado. Todavia, no tópico número três da seção, este segue a orientação prevista no evento nacional (JPIN) é indicado que a candidata “[...] deverá se apresentar dentro de suas tradições e adereços de sua etnia e aldeia [...]” (CONEDL, 2019, p. 8). Podemos verificar, dessa forma, que a beleza almejada é aquela estabelecida dentro dos parâmetros indígenas, isto é, que denote os valores éticos e morais do seu grupo, os quais são visualizados nos corpos dos indivíduos e obtidos por meio de um processo de “fabricação do corpo” (SEEGER; DA MATTA; VIVEIROS DE CASTRO, 1979; GRANDO, 2004). De modo similar, Grandó (2015), ao refletir acerca de um desfile das jovens mais bonitas nos Jogos dos Povos Indígenas de Cuiabá, em 2013, constatou que os aspectos levados em consideração identificam uma mulher como autêntica e bonita para o seu povo e não os padrões estéticos de uma beleza nacional.

Portanto, a beleza, para as comunidades indígenas, relaciona-se com as diferentes dimensões de suas vidas coletivas, bem como com as especificidades de cada grupo. O processo de “fabricação do corpo” não se restringe às relações estabelecidas no mundo material, posto que também se articula a outras dimensões que compõem a cosmologia indígena, o que significa que a beleza se dá de maneira harmônica com o mundo sobrenatural (GRANDO, 2004). Desse modo, a beleza apresentada pelos participantes ocorre em espaços distantes daqueles em que são realizadas as disputas, visto que são forjadas a partir das relações desenvolvidas dentro da sua própria cultura:

[...] passando por um processo de aprendizagem específico com as autoridades de seu povo e obedecendo aos critérios tradicionais considerados fundamentais para a formação de uma boa pessoa, integrada àquela sociedade específica. (GRANDO, 2015, p. 44).

Em sntese, a anlise dos documentos em nvel estadual demonstrou que os esforos das polticas pblicas voltadas aos povos indgenas pelo estado de Rondnia, concentraram-se na organizao do Jogos, o JACI, que ainda no teve nenhuma edio realizada.

3.2 Aes desenvolvidas pelos municpios de Rondnia

No Quadro 2, identificamos as propostas desenvolvidas em nvel municipal. Em sua maior parte, referem-se a matrias jornalsticas acerca de competies esportivas organizadas ou apoiadas pelos rgos responsveis pelo esporte de quatro municpios. Os outros documentos, um projeto e um regulamento, tambm esto vinculados a esses eventos. A seguir, apresentamos uma anlise de pontos que nos chamaram ateno nestes documentos.

A cidade de Cacoal possui cinco das onze aes documentadas, ou seja, quase a metade, que foram realizadas em anos consecutivos entre 2017 e 2019. A despeito de ser o quinto maior municpio do estado, destaca-se como o principal articulador de aes nessa esfera. Isto pode estar relacionado com a capacidade de organizao do principal povo da regio, os Paiter Suru, que se destaca, em mbito nacional, pela quantidade de projetos desenvolvidos (LANZA, 2022; SURU *et al.*, 2014; SURU; SILVA; RODRIGUEZ, 2019).

Dentre os eventos, destacamos os Jogos Indgenas realizados nos anos de 2017, 2018 e 2019 (MAIS..., 2017; CACOAL..., 2018; JOGOS..., 2019). Em sua constituio, h a presena de modalidades tradicionais (arco e flecha, arremesso de lanca, corrida de tora e prova de fogo) e modalidades ocidentais (atletismo, futebol *society* e voleibol 4x4). Alm disso, as reportagens apontam para outras atividades culturais, como a apresentao de danas tradicionais e a exposio de artesanato. Vale destacar, tambm, que no primeiro evento, em 2017, participaram trezentos indgenas, sendo que a equipe organizadora tinha a expectativa de que nas prximas edies haveria mais participantes. De fato, isto ocorreu, j que em 2019 quatrocentos indgenas envolveram-se com a competio.

Ainda sobre os Jogos, em relao a edio de 2019, encontramos um regulamento geral (CONEDEL, 2019). No documento, h a finalidade do evento, os seus objetivos, a equipe organizadora, os povos participantes, as modalidades

esportivas, as formas de inscrição, a premiação e as normas disciplinares. Em seu art.1, identificamos sua finalidade:

[...] o conagraçamento entre seus povos, por meio do incentivo ao coletivo na prática de seus esportes tradicionais e aderindo novas modalidades almejando-se como conseqüência (sic) uma vida mais digna e respeitosa no relacionamento com toda a sociedade envolvente, fortalecendo a identidade cultural da sociedade indígena Paiter Surui, recuperando sua auto-estima (sic). (CONEDEL, 2019, p. 3, grifo nosso).

Podemos notar que há altas expectativas acerca do impacto que o Jogos causará nos participantes, remetendo a um viés “utilitarista/salvacionista” do esporte (CANAN; SANTOS; STAREPRAVO, 2017; STAREPRAVO, 2011), em que a ele é atribuída a capacidade de gerar benefícios que seriam suficientes para acabar com as mazelas sociais. Isto fica evidente, quando o documento aponta para “[...] uma vida digna e respeitosa no relacionamento com a sociedade envolvente” e “[...] recuperando sua auto-estima (CACOAL, 2019a, s.p. [sic])”. Ademais, a afirmação de que o Jogos possibilitará a recuperação da autoestima, isto é, a retomada do reconhecimento e valorização da cultura por parte do grupo, parece-nos, no mínimo, pretensiosa, pois subestima a força identitária de um povo tradicional como os Paiter Suruí, ao mesmo tempo que atribui ao Jogos um objetivo que, possivelmente, extrapola as suas possibilidades.

Em todo o caso, os objetivos apresentados no projeto corroboram com o que foi apresentado na finalidade. No objetivo geral, expresso no art.2, afirma-se que o Jogos tem o intuito de promover “[...] o esporte socioeducacional (sic), o esporte como identidade cultural, voltado à promoção da cidadania indígena, buscando o resgate, a integração e valorização das suas diversidades culturais tradicionais” (CACOAL, 2019a, p.3). E nos objetivos específicos, encontrados na sequência no art.3, há a seguinte lista:

1. Demonstração das manifestações esportivas- culturais dos povos;
2. Permitir que cada integrante das delegações conheça e participe do esporte e cultura dos seus povos;
3. Permitir que cada participante adquira novos conhecimentos esportivos;
4. Desenvolver nos povos indígenas, o incentivo à prática de suas culturas e esportes tradicionais. (CACOAL, 2019, p. 3).

Outros trechos do documento, que reforçam as ideias apresentadas, encontram-se no art.14, que apresenta as modalidades tradicionais, e no art.16,

que indica apresentao de diversas manifestaoes culturais, tais como cantos, danas, pinturas corporais e pratos tpicos.

Por fim, ao tratar das disposioes gerais do evento, em seu art.33, verifica-se a proibio do consumo e vendas de bebidas alcoolicas nos locais de realizao dos jogos. Embora a compreensao do alcoolismo demande uma anlise especifica de cada contexto, visto ser um problema complexo associado a mltiplos fatores, pode-se observar a sua presena junto aos povos indigenas em diferentes localidades (MELO *et al.*, 2011; PEREIRA; OTT, 2012; SOUZA; GARNELO, 2007). Acerca dessa problemtica em meio aos Paiter Surui, no encontramos na literatura nada a respeito. Em todo o caso, como os Jogos so um momento festivo, de confraternizao, torna-se propicio o consumo de alcool, conforme observaram Pereira e Ott (2012). Tendo em vista que esse consumo pode ser exagerado pelos participantes e/ou expectadores do evento devido as circunstancias, possibilitando o surgimento de conflitos, a organizao deve ter achado mais adequado a sua no liberao.

O nico material encontrado, que no diz respeito aos Jogos indigenas, refere-se a um projeto para a realizao de um torneio de futebol *society* (CACOAL, 2019b). A elaborao do documento e, conseqentemente, a responsabilidade pela realizao do evento e capitaneada pela Autarquia Municipal de Esportes de Cacoal (AMEC) – orgao do municpio que desenvolve as agoes no setor e que tambm esteve a frente dos Jogos. Assim como em outros eventos dessa natureza, identificamos no texto os locais da competio, as equipes participantes, a planilha de custos e a tabela de jogos. Contudo, tambm notamos alguns elementos controversos acerca do que a proposta almeja alcanar.

Na “Introduo” (CACOAL, 2019b, p. 2), verificamos que a proposta tem por objetivo viabilizar a prtica da modalidade esportiva, no caso o futebol, “[...] e a integrao dos povos indigenas”. Conforme apontamos anteriormente, a no especificao de que tipo de integrao est sendo efetivada no evento, permite-nos considerar a sua realizao em uma perspectiva homogeneizadora, a exemplo das inmeras polticas indigenistas empreendidas na histria que invisibilizam as lutas dos povos indigenas.

Nos objetivos, novamente so estabelecidas metas que, dificilmente, podero ser alcanadas por um evento desse tipo. Por exemplo, espera-se que a

prática do futebol *society* fomenta, como objetivo geral: “[...] a inclusão social contribuindo para a efetivação dos direitos e construção da cidadania às comunidades indígenas” (CACOAL, 2019, p. 2). Já no objetivo específico, espera-se que a partir da prática esportiva, os povos mantenham “[...] uma interação efetiva que contribua para o seu desenvolvimento integral” (CACOAL, 2019b, p. 2). Estes trechos, remetem-nos, outra vez, ao caráter “utilitarista/salvacionista” imputado ao esporte (CANAN; SANTOS; STAREPRAVO, 2017; STAREPRAVO, 2011). Além disso, o fato de não detalhar o processo e os instrumentos para ser feita a sua avaliação, distanciam essas ideias, ainda mais, de sua concretização.

A não caracterização de como poderá ser alcançado o intento apresentado, também é observado no item “Público-alvo”. Após destacar a participação de homens e mulheres e que o evento será norteado pelo respeito e compreensão mútua no intercâmbio social, assevera-se que será possibilitado aos participantes “[...] a oportunidade de participar na construção da cidadania, elevando os ideais da fraternidade, solidariedade, cultura e paz entre os povos” (CACOAL, 2019b, p. 3). Ou seja, são objetivos genéricos, sem a explicitação do que será feito para alcançá-los e de como será constatado.

A cidade de Vilhena, segundo a pesquisa, realizou dois eventos nos anos de 2017 e 2019. Ambos vinculados ao “Dia do Índio” e à Secretaria Municipal de Esportes e Cultura (SEMEC) que auxiliou na realização de atividades esportivas, recreativas, rituais e exposição de artesanato. O evento do ano de 2017 aconteceu em uma das aldeias próximas à cidade. Chama nossa atenção, na análise da reportagem, a finalidade da ação, pois a gestão “[...] quer resgatar festividades que o município mantinha em anos anteriores quando o Dia do índio era lembrado com atividades que resgatavam a cultura indígena” (SEMCOM, 2017, s.p.). Esse entendimento é corroborado pelo então chefe de pasta, que cita como objetivo “[...] resgatar um pouco da cultura dos primeiros habitantes desta região Sul de Rondônia” (s.p.). Nestes argumentos presentes geralmente nos discursos genéricos relacionados aos “benefícios” da política para com os povos indígenas, questiona-se quais seriam os sentidos atribuídos ao termo “resgatar”? Será que estão se referindo a recuperação de elementos das culturas indígenas da região? Caso seja essa a intenção, com apenas uma ação seria possível?

O evento do ano de 2019, a pedido dos povos indígenas, aconteceu na área urbana do município. Nesta reportagem, destacamos a fala de um indígena

participante, que ao se referir a importncia de a aco ser realizada na cidade, aponta como um dos motivos “[...] para que tenham uma visao diferente dos nossos povos” (SEMCOM, 2019, s.p.). Embora essa ideia seja louvavel, somente uma aco pontual e ineficaz, alem de uma aco que reforca o conceito de que ha uma cultura e identidade perdida, reforca estereotipos que acompanham a perspectiva da colonialidade que no reconhece a contemporaneidade das culturas e populacoes indigenas, para alem da tolerancia da presenca na cidade, nas datas comemorativas. Com isso, compreendemos que sao necessarias acoes contnuas com a sociedade no indigena a fim de que essa visao preconceituosa seja modificada, envolvendo diversos setores sociais, tais como a educacao, saude, assistencia social, esporte e lazer, dentre outros. Com efeito, evidenciam-se as limitacoes da atuacao do poder municipal, que apesar de mencionar o intuito de “resgatar” as culturas indigenas, restringe-se a realizar algo apenas em momentos pontuais e, ainda, sem o protagonismo indigena e com a reproducao de praticas generalistas do esporte.

Em Espigao do Oeste foi identificado um documento sobre a realizacao de uma edicao de Jogos, no ano de 2017 e que contou com a participacao de tres povos da regio. De acordo com a reportagem, a Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Cultura (SEMELC) foi a responsavel pelo evento e teve a colaboracao da Secretaria de Saude e de Educacao do municipio alem da SEJUCEL, FUNAI, SESAI e SEDUC⁸ (1ª EDICAO..., 2017). Embora no tenhamos maiores detalhes a respeito da organizacao da aco, aparentemente evidencia-se no seu desenvolvimento a articulacao de diversos setores. Em relacao ao formato de evento esportivo, assim como em outros analisados nesse texto, estiveram presentes as modalidades tradicionais (arco e flecha e cabo de guerra), modalidades ocidentais (atletismo, futebol *society* e volei 4x4), concurso de beleza indigena e atividades culturais (2017).

A ultima aco encontrada nos municipios foi em Guajar-Mirim, na qual identificamos um evento. A sua realizacao foi em 2016, igualmente, em comemoracao ao Dia do Indio. As disputas envolveram a participacao de quatro aldeias na corrida de 100m rasos, na corrida de tora e em partidas de futebol. Como identifica Grand (2015, p. 41), quando analisa os JPIN evidencia que este se organiza na:

⁸ Secretaria de Educacao do estado de Rondonia

“[...] lógica do esporte ocidental [e] direciona parte de seus rituais e das formas de organização das competições esportivas nele presentes”. Entre as práticas corporais que acabam sendo direcionadas nesta lógica, está a corrida de toras, não evidenciada na cultura de grande parte dos povos originários do Brasil, mas que se transformou numa prática corporal “genérica” de “índio”.

Em relação ao evento, a então secretária de esportes do município, ao comentar sobre a sua importância, teve a seguinte fala transcrita na reportagem: “Este evento é um marco para nossa região e para o estado, pelo fato de termos um território que mais concentra aldeias indígenas [...] É de grande satisfação para eles e para nós também. Todos estamos felizes” (FREITAS, 2016, s.p.). O comentário indica um contentamento em atender a uma demanda das comunidades indígenas, sobretudo pela quantidade de povos presentes na região, mas se esse entendimento prevalece, por que não há outras ações? A concretização de um Jogos, em uma data comemorativa, não nos parece respaldar essa fala.

Com base nos materiais encontrados a respeito dos municípios, podemos ratificar que as suas ações se concentraram no apoio à realização de eventos esportivos por meio da disponibilização de premiações, materiais esportivos e de pessoal para a condução das competições. Também verificamos que os objetivos apresentados pelas gestões, em sua maioria, extrapolavam a capacidade de concretização por meio das propostas, sendo muitas vezes genéricos em seus conteúdos que qualifiquem o conhecimento da sociedade sobre a diversidade étnico-cultural e política dos povos originários locais. Isso é reforçado quando esses eventos ocorreram devido a datas comemorativas, como algo pontual sem vínculo a um projeto voltado ao reconhecimento e da prática política de direito desta população.

A análise das ações desenvolvidas pelos municípios e pelo estado de Rondônia, indica-nos um favorecimento, quase exclusivo, a competições esportivas. Contudo, este tipo de evento apresenta limitações no atendimento às diferentes demandas provenientes das aldeias, não obstante a sua representatividade como política pública. Luciano (2016) aponta o JPIN como uma iniciativa que beneficia apenas um grupo restrito de comunidades indígenas, a partir de critérios não muito claros e que reforçam a exclusão e a discriminação. Ou seja, é um tipo de proposta que possui caráter excludente, em que alguns poucos são

privilegiados em detrimento da grande maioria, reforando uma cultura seletiva muito presente em aões, sobretudo com o esporte, na sociedade ocidental.

A constataão de que os Jogos entre os povos ou dentro de uma mesma etnia é a principal aão concernente ao esporte e lazer desenvolvidos pelas gestões pblicas em Rondnia, vai ao encontro do que Alencar, Grando e Carvalho (2019) observaram no estado do Par. Estes eventos, embora em sua maior parte tambm contemplem outras prticas sociais indgenas, como apresentaes culturais e a exposio de artesanatos, tm por finalidade a realizao de disputas, em diferentes modalidades esportivas, entre indivduos selecionados dentro do grupo.

Desse modo, at que ponto o carter seletivo e excludente desses eventos contempla as necessidades das comunidades indgenas? No se questiona a importncia dos Jogos, sobretudo pela possibilidade de aproximao entre diferentes etnias e a valorizao de suas culturas. Mas, e quanto aos outros indivduos que no se interessam por essas atividades competitivas e desejam usufruir o esporte e lazer na aldeia e/ou em outros espaos, onde ficam seus direitos constitucionais?

O documento final sistematizado pelos grupos de trabalho no I FOPPELIN⁹ (GRANDO; ALMEIDA, 2016) indica que essa agenda precisa abranger mais prticas, tempos e espaos do que somente aqueles relacionados ao esporte marcado pela lgica ocidental moderna. Nesse processo, deve ser considerado a diversidade de interesses dentro de um povo, o protagonismo dos prprios indgenas na construo das propostas e a articulao junto aos setores governamentais, visto que a sade, a educao, o territrio so elementos integrados ao usufruto do esporte e lazer.

Evidentemente, a prtica esportiva foi apropriada e incorporada pelas comunidades indgenas de maneira significativa. Nesse processo, agregaram caractersticas culturais prprias, que resultaram em novas prticas sociais, como pode ser observado no JPIN. Contudo, é necessrio haver avanos no que diz respeito s polticas pblicas, que devero promover a vivncia de mais prticas culturais e corporais, assim como uma maior participao dos indgenas tanto na elaborao quanto na execuo e avaliao dos eventos, como Jogos (GRANDO; ALMEIDA, 2016).

⁹ I Fórum de Polticas Pblicas de Esporte e Lazer para os Povos Indgenas.

Assim, se por um lado, os eventos esportivos realizados para os povos indígenas demonstram tanto o seu esforço por mais visibilidade quanto a necessidade de possuírem políticas específicas, em que a diversidade étnica constituída pela influência histórica, econômica, social e políticas deverão ser respeitadas (GRANDO; ALMEIDA, 2016). Por outro lado, os investimentos feitos pelo governo em ações voltadas para o esporte e o lazer ocorrem de maneira desigual, em que o esporte de rendimento é beneficiado em detrimento das dimensões educacional e recreativa (SOARES; CAPI; DEBORTOLI, 2016).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo responde a questões que orientam a pesquisa sobre as políticas de esporte e lazer voltadas à especificidade dos povos indígenas, com o recorte ao estado de Rondônia e teve por objetivo verificar se essas políticas construídas pelo governo federal, durante o período de existência do ME, repercutiram em iniciativas desenvolvidas pelas instâncias municipais e estadual. A investigação constatou a predominância da realização de eventos esportivos, que vai ao encontro dos principais esforços empreendidos pelo extinto ministério.

O esporte é um dos grandes fenômenos sociais que surgiu no século passado. As práticas esportivas mobilizam bilhões de pessoas ao redor do mundo e incidem diretamente nas instâncias culturais, econômicas e políticas. No contexto indígena, embora cada etnia se aproprie à sua maneira, a sua presença e influência pode ser observada na medida que os indivíduos acompanham as competições esportivas e também as vivenciam, sobretudo o futebol.

Entretanto, esse predomínio do fenômeno esportivo em seu viés de rendimento, que é permeado por princípios de competitividade, seleção e sobrepujança, ou seja, elementos que orientam as relações na sociedade ocidental, podem provocar tensões e conflitos nas sociedades indígenas. A sua inserção, então, deveria ocorrer de forma contextualizada, considerando os seus elementos históricos e culturais, a fim de que os sujeitos possam escolher a melhor forma de aproveitá-los, principalmente na perspectiva do lazer e da interculturalidade.

As PPEL aos povos indígenas, desse modo, deverão tê-los como os principais protagonistas na construção dessas propostas. Isto é, a elaboração deverá ser feita

COM esses diversos e especfcicos povos e no PARA eles. Esse princpio orientou a organizao e realizao do I FOPPELIN, que apontou orientaes para que os indgenas atuem como principais interessados e conhecedores de suas necessidades, sendo fundamental viabilizar a sua participao na elaborao, implantao e avaliao das aes. No caso em tela, apenas pelos documentos analisados, no foi possvel apontar de que modo ocorreu a participao dos indgenas.

Constatamos, com base na anlise documental realizada, que as aes promovidas para o esporte e lazer dos povos indgenas no estado de Rondnia so escassas, pouco profcuas, estimulam apenas a competio ao passo que se voltam para os esportes ocidentais e no estimulam o reconhecimento das prticas (corporais) esportivas entre os distintos povos indgenas daquele estado. Alm disso, podemos afirmar a no existncia de uma ao coordenada entre as secretarias municipal e estadual no tocante a estas aes, notadamente, que vislumbrasse aes intersetoriais e de intercmbio entre as trs esferas (federal, estadual e municpio), o que asseguraria capilaridade a poltica pblica destinada aos povos indgenas.

Com efeito, necessrio que novas pesquisas sejam realizadas para que a realidade do acesso ao esporte e lazer pelos povos indgenas no estado de Rondnia seja melhor compreendida e, por conseguinte, haja mais subsdios para mobilizar o poder pblico, a fim de democratizar e universalizar o usufruto desses fenmenos a essa populao. Verificar as percepes dos prprios indgenas e dos gestores pblicos so caminhos importantes a serem considerados nessa conjuntura.

REFERNCIAS

ALENCAR, Joelma Cristina Parente; GRANDO, Beleni Salte; CARVALHO, Pablo Freitas. Polticas Pblicas de Esporte e Lazer e Povos Indgenas. In: MATOS, Lucilia da Silva; BAHIA, Mirleide Char. *Políticas Pblicas de Esporte e Lazer e Povos Indgenas*. Belm: Paka-Tatu, 2019.

ALMEIDA, Antonio Cavalcante de. Aspectos das polticas indigenistas no Brasil. *Interaes*, Campo Grande, v. 19, n. 3, p. 611, 2018.

ALMEIDA, Arthur. Polticas pblicas de esporte e lazer para os povos indgenas no Brasil. In:

PINTOS, Ana Elenara da Silva; ISAYAMA, Hélder Ferreira. *Formação de agentes sociais dos programas Esporte e Lazer da Cidade e Vida Saudável: trajetória, memória e experiências*. Campinas: Autores Associados, 2016.

ALMEIDA, Arthur. IX Jogos dos Povos Indígenas: registro da memória. In: PINTO, Leila Mirtes Santos Magalhães; GRANDO, Beleni Saléte. *Brincar, jogar, viver: IX jogos dos povos indígenas*. Cuiabá: Central de Texto, 2009.

ALMEIDA, Dulce Filgueira de. Estatização, políticas sociais e lazer. *Licere (Centro de Estudos de Lazer e Recreação)*, Belo Horizonte, v. 13, p. 1-19, 2010.

BATISTA, Jeferson. Marco Temporal: entenda por que julgamento do STF pode definir futuro das Terras Indígenas. *Conectas - Direitos Humanos* [online], São Paulo, 2021. Disponível em: https://www.conectas.org/noticias/marco-temporal-entenda-a-importancia-do-julgamento-no-stf-para-os-indigenas?gclid=CjwKCAjw-ZCKBhBkEiwAM4qfF-bmc40CiQvRD eidKFuZxt8Y3k79C4uRvcCcsVuZh0ylEFcUpxd-cRoCFI8QAvD_BwE. Acesso em: 14 set. 21.

BRASIL. *Lei n. 9.615*, de 24 de março de 1998. Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1998.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988.

CACOAL. Autarquia Municipal de Esportes de Cacoal [AMEC]. *Jogos do povo indígena de Cacoal – Regulamento geral*: Cacoal: AMEC, 2019a.

CACOAL. Autarquia Municipal de Esportes de Cacoal [AMEC]. *Projeto 1ª edição Champions League indígena Suruí Paiter (futebol society feminino e masculino)*. Cacoal: AMEC, 2019b.

CACOAL sedia os Jogos Indígenas neste fim de semana. *Prefeitura de Cacoal* [online], Cacoal, 11 out. 2018. Disponível em: <https://www.cacoal.ro.gov.br/2018/10/11/cacoal-sedia-os-jogos-indigenas-neste-fim-de-semana/>. Acesso em: 22 abr. 2021.

CANAN, Felipe; SANTOS, Luciana Letícia Sperini Rufino dos; STAREPRAVO, Fernando Augusto. Panorama geral sobre políticas de esporte no Brasil. *Caderno de Educação Física e Esporte*, Marechal Cândido Rondon, v. 15, n. 1, p. 15-27, 2017.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. Problemas e hipóteses relativos à fricção interétnica: sugestões para uma metodologia. *Revista do Instituto de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 41-91, 1967.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. Preliminares de uma pesquisa sobre a assimilao dos Terena. *Revista de Antropologia*, So Paulo, v. 5, n. 2, p. 201-4, 1957.

CARNEIRO, Fernando Henrique Silva; ATHAYDE, Pedro Fernando Avalone; MASCARENHAS, Fernando. A participao dos entes federados no financiamento ao esporte e lazer no Brasil. *Podium: sport, leisure and tourism review*, So Paulo, v. 10, n. 1, p. 1-20, 2021.

CELLARD, Andr. A anlise documental. In: POUPART, Jean *et al.* *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemolgicos e metodolgicos*. Petrpolis: Vozes, 2008.

CONSELHO ESTADUAL DE DESPORTO E LAZER [CONEDEL]. Jogos abertos da comunidade indgenas regulamento. Porto Velho: CONEDEL, 2019. Disponvel em: http://conedel.ro.gov.br/Uploads/Arquivos/PDF/JACI/REGULAMENTO_2.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.

FLICK, Uwe. *Introduo a pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Junior. Cerca de 200 ndios participam das finais dos Jogos Indgenas em Guajar. *Ge.globo* [online], Guajar, 29 abr. 2016. Disponvel em: <http://ge.globo.com/ro/futebol/times/guajara/noticia/2016/04/cerca-de-200-indios-participam-das-finais-dos-jogos-indigenas-em-guajara.html>. Acesso em: 22 abr. 2021.

GRANDO, Beleni Salte. *Corpo e educao: as relaes interculturais nas prticas corporais Bororo em Meruri-MT*. 2004. Tese (Doutorado em Educao)- Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianpolis, 2004.

GRANDO, Beleni Salte; ALMEIDA, Arthur Jos. I Frum de Polticas Pblicas de Esporte e Lazer para os Povos Indgenas - FOPPELIN. In: GRANDO, Beleni Salte; PINHO, Vilma Aparecida de; CAMPOS, Neide da Silva. *Polticas Pblicas e Povos Indgenas: contribuies a partir do Frum Nacional de Esporte e Lazer para os Povos Indgenas do Brasil*. Cuiab: Editora da UFMT; Editora Sustentvel, 2016.

GRANDO, Beleni Salte. Jogo Entre "Parentes", os Processos de Educao do Corpo, Esporte e Lazer Indgena no Brasil: reflexes a partir dos Jogos dos Povos Indgenas. *Revista pedaggica*, Chapec, v. 17, n. 34, p. 36-58, 2015. Disponvel em: <https://www.coeducufmt.org/artigos>. Acesso em: 29 mar. 22.

GRUPPI, Deoclcio Rocco. XI Edio Jogos dos Povos Indgenas: organizao, etnias, prticas corporais. In: FERREIRA, Maria Beatriz Rocha; VINHA, Marina. *Celebrando os jogos, a memria e a identidade: XI Jogos dos Povos indgenas*. Porto Nacional- Tocantins. 1. ed. Dourados: UFGD, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATSTICA [IBGE]. *Amaznia Legal*. Rio de

Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15819-amazonia-legal.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 16 set. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. *Censo 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL [ISA]. Onde estão? *Povos Indígenas do Brasil* [online], São Paulo, 2021a. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Onde_est%C3%A3o%3F. Acesso em: 30 jun. 2021.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL [ISA]. *Terras Indígenas no Brasil* [online], São Paulo, 2021b. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/>. Acesso em: 1 maio 2021.

JOGOS Indígenas de Cacoal reuniram 11 equipes neste final de semana na linha 9. *Prefeitura de Cacoal* [online], Cacoal, 12 set. 2019. Disponível em: <https://www.cacoal.ro.gov.br/2019/09/12/jogos-indigenas-de-cacoal-sera-realizado-neste-fim-de-semana/>. Acesso em: 22 abr. 2021.

LANZA, Luísa. Leilão de NFTs vai destinar valores arrecadados para terra indígena. *Estadão* [online], São Paulo, jan. 2022. Disponível em: <https://investidor.estadao.com.br/criptomoedas/leilao-nft-causa-indigena/>. Acesso em: 27 jan. 2022.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Descolonizando Práticas e Mentis Indígenas: contribuições do I Fórum de Políticas Públicas de Esporte e Lazer para os Povos Indígenas. In: GRANDO, Beleni Saléte; PINHO, Vilma Aparecida de; CAMPOS, Neide da Silva. *Políticas Públicas e Povos Indígenas: Contribuições a partir do Fórum Nacional de Esporte e Lazer para os Povos Indígenas do Brasil*. Cuiabá: Editora Sustentável; UFMT, 2016.

LÜDKE, Hermengarda Alves; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAIS de 300 índios participaram dos Jogos Indígenas de 2017. *Prefeitura de Cacoal* [online], 30 nov. 2017. Disponível em: <https://www.cacoal.ro.gov.br/2017/11/30/mais-de-300-indios-participaram-dos-jogos-indigenas-2017/>. Acesso em: 22 abr. 2021.

MELO, Juliana Rízia Félix; MACIEL, Silvana Carneiro; OLIVEIRA, Rita de Cassia Cordeiro de; SILVA, Antonia Oliveira. Implicações do uso do álcool na comunidade indígena Potiguar. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 319-33, 2011.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *Amazônia: monopólio, expropriação e conflito*. São Paulo: Papirus, 1987.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. *Conferência Mundial dos Povos Indígenas*. Nova Iorque: ONU, 2014.

PEREIRA, Priscilla Perez; OTT, Ari Miguel Teixeira. O processo de alcoolização entre os Tenharim das aldeias do rio Marmelos, AM, Brasil. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 17, p. 957-65, 2012.

RONDÔNIA. *Lei n. 4.346*, de 06 de agosto de 2018. Institui os Jogos Abertos da Comunidade Indígena – JACI. Rondônia: Governo do Estado; Casa Civil, 2018. Disponível em: <http://ditel.casacivil.ro.gov.br/COTEL/Livros/Files/L4346.pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.

RONDÔNIA. *Portaria n. 36*, de 27 de março de 2019. Nomeia comissão para tratar sobre os Jogos Abertos da Comunidade Indígena – JACI. Rondônia: Governo do Estado; Casa Civil, 2019. Disponível em: http://www.conedel.ro.gov.br/Uploads/Arquivos/PDF/Portarias/Portaria_036_2019_jogos%20indigenas.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.

SANTOS, Edmilson Santos do; CARVALHO, Maria José; FROES, George Sousa. Investimento na Função Desporto e Lazer (FDL) por parte dos municípios dos estados do Acre, Amapá, Rondônia e Roraima. *Revista Intercontinental de Gestão Desportiva*, Niterói, v. 9, p. 1-16, 2019.

SECRETARIA MUNICIPAL DE COMUNICAÇÃO [SECOM]. Mais de 800 indígenas participam de torneio em comemoração ao Dia do Índio. *Prefeitura de Vilhena* [online], Vilhena, abr. 2019. Disponível em: <http://www.vilhena.ro.gov.br//index.php?sessao=b054603368vfb0&id=1391572>. Acesso em: 22 abr.21.

SECRETARIA MUNICIPAL DE COMUNICAÇÃO [SECOM]. Dia do Índio será comemorado com Gincana e Torneio de Futebol. *Prefeitura de Vilhena* [online], Vilhena, abr. 2017. Disponível em: <http://www.vilhena.ro.gov.br//index.php?sessao=b054603368vfb0&id=1391572>. Acesso em: 20 out. 2021.

SEEGER, Anthony; DA MATTA, Roberto; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. In: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Marco Zero; UFRJ, 1987.

SOARES, Khellen Cristina Correia; CAPI, André Henrique Chabariberry; DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Fopellin: análises e contribuições para as políticas públicas de esporte e lazer. In: GRANDO, Beleni Saléte; PINHO, Vilma Aparecida de; CAMPOS, Neide da Silva. *Políticas Públicas e Povos Indígenas: contribuições a partir do Fórum nacional de esporte e lazer para os povos indígenas do Brasil*. Cuiabá: Editora Sustentável; UFMT, 2016.

SOARES, Khellen Cristina Pires Correia. *Cultura e lazer na vida cotidiana do povo*

Akwe-Xerente. Tese (Doutorado em Lazer) - Pós-Graduação da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SOARES, Khellen Cristina Pires Correia; PINTOS, Ana Elenara Silva. Fórum Social Indígena: o esporte e o lazer provocando um diálogo intersetorial. In: FERREIRA, Maria Beatriz Rocha; VINHA, Marina. *Celebrando os jogos, a memória e a identidade: XI Jogos dos Povos Indígenas*- Porto Nacional, 2011. Maringá: Gráfica Regente, 2015.

SOARES, Márcia Miranda. *Formas de Estado: federalismo*. [Manuscrito]. Belo Horizonte: UFMG/ DCP, 2013.

SOARES, Márcia Miranda; MACHADO, José Ângelo. *Federalismo e políticas públicas*. Brasília: ENAP, 2018.

SOUZA, Maximiliano Loiola Ponte de; GARNELO, Luíza. Quando, como e o que se bebe: o processo de alcoolização entre populações indígenas do alto Rio Negro, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 7, p. 1640-647, 2007.

STAREPRAVO, Fernando Augusto. *Políticas públicas de esporte e lazer no Brasil: aproximações, intersecções, rupturas e distanciamentos entre os subcampos político/burocrático e científico/acadêmico*. 2011. 422 f. Tese (Doutorado em Educação Física)- Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

SURUÍ, Chicoepab; SURUÍ, Almir Narayamoga; CARDOZO, Ivaneide Bandeira; SARDE NETO, Emílio; SILVA, Adnilson de Almeida. O protagonismo Paiter Suruí no cenário educacional indígena: elementos para um diálogo possível de interculturalidade. *Polis*, Santiago, v. 13, n. 38, p. 243-67, 2014.

SURUÍ, Gasodá; SILVA, Adnilson de Almeida; RODRIGUEZ, Martin Ignacio Torres. Povo Paiter e a utilização de tecnologias para a gestão da Terra Indígena Sete de Setembro, RO. *Terra@plural*, Ponta Grossa, v. 13, n.1, p. 264-78, 2019.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL [STF]. *Recurso Extraordinário n. 1.017.365*, Rio Grande do Sul. Santa Catarina, SC: STF, 2017.

TAFFAREL, Celi Neuza Zulke; SANTOS JUNIOR, Claudio de Lira. Política nacional do esporte: as consequências do desmonte do ministério do esporte. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 31, n. 60, p. 1-33, 2019.

1ª EDIÇÃO dos Jogos Indígenas é realizada com sucesso. *Portal Espigão* [online], Espigão

do Oeste, 23 abr. 2017. Disponvel em: <https://portalespigao.com.br/1o-edicao-dos-jogos-indigenas-e-encerrada-com-sucesso/>. Acesso em: 6 ago. 2021.

Sobre os autores:

Fabrcio Gurkewicz: Doutorando em Educao Fsica pela Universidade de Braslia (UnB). Mestre em Educao Profissional e Tecnolgica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Educao Cincia e Tecnologia de Rondnia (IFRO). Graduado em Educao Fsica pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professor de Educao Fsica do IFRO, Campus Ji-Paran. Membro do Ncleo de Estudos do Corpo e Natureza (NECON-UnB) e do Grupo de Estudos em Temticas tnicas na Amaznia (GETEA-IFRO). Desenvolve pesquisas nas seguintes reas: Prticas Corporais em Comunidades Tradicionais (Povos Amerndios) e Educao Fsica Escolar. **E-mail:** fabricao.gurkewicz@ifro.edu.br, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8834-0808>

Beleni Grando: Pds-Doutora em Antropologia Social e doutora em Educao pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Educao Fsica na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), onde integra o quadro docente da Faculdade de Educao Fsica e do Programa de Pds-Graduao em Educao, na linha de pesquisa Movimentos Sociais, Poltica e Educao Popular. Integra, como pesquisadora, o Comit Cientfico do Grupo de Trabalho Temtico Corpo e Cultura do CBCE, a Rede Mover sob coordenao de Reinaldo Fleuri, criando em 2004 o Grupo de Pesquisa Corpo, Educao e Cultura- COEDUC/CNPq. Colabora com o Ncleo de Estudos e Populaes Indgenas (NEPI/UFSC) e com o Laboratrio de Estudos e Pesquisa da Diversidade da Amaznia Legal (LEAL) na Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat). Coordena, pelo PPGE/UFMT, a Rede Procad-Amaznia/Capes com o PPGEDUC na Universidade Federal do Par (UFPA) e PPGE na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e a Rede UFMT- Ao Saber Indgenas na Escola com a Unemat e UFR. **E-mail:** beleni.grando@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-5491-2123>.

Dulce Filgueira de Almeida: Pds-doutora na Universidade de Maryland/EUA (Bolsa do CNPq) e na Universidade de Salamanca/ES. Doutora em Sociologia pela Universidade de Braslia (UnB) (Bolsa do CNPq). Mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Paraiba (UFPB) (Bolsa CNPq). Bacharel em Sociologia e Direito pela UFPB. Professora Titular da UnB, atuando na Faculdade de Educao Fsica, na graduao e ps-graduao. Vice-presidente do Research Committe 54 The body in the Social Sciences, da Associao Internacional de Sociologia (ISA). Coordenadora do GTT Corpo e Cultura do Colgio Brasileiro de Cincias do Esporte, alm de coordenar o Ncleo de Estudos do Corpo e Natureza- Grupo de

pesquisa certificado pelo CNPq. Membro do Núcleo da Rede Cedes do Distrito Federal. Desenvolve pesquisas nas áreas: sociologia do corpo, direitos humanitários e políticas públicas. Coordena o projeto "As repercussões da escola sociológica norte-americana na constituição da sociologia do corpo no Brasil", financiado pela FAPDF. Edital de Demanda Espontânea. **E-mail:** dulce.filgueira@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2352-5478>

Recebido em: 22/07/2022

Aprovado para publicação: 07/10/2022

Formação continuada para professores a'uwẽ uptabi e para professores não indígenas: uma proposta em busca da interculturalidade formativa

Continuing teacher education for a'uwẽ uptabi and non-indigenous teachers: a proposal in search of training in interculturality

Maria Aparecida Rezende¹

DOI: 10.20435/tellus.v23i50.861

Resumo: O texto retrata atividades realizadas em curso de extensão *Formação Continuada para Professores A'uwẽ (Xavante) da Terra Indígena Pimentel Barbosa*. O objetivo é dar visibilidade e divulgar o trabalho de pesquisa e extensão já realizado com esse grupo de professores A'uwẽ uptabi e a nova proposta de formação continuada para 2022 a 2024. Acrescenta-se outro objetivo nessa formação continuada: uma formação de professores indígenas e não indígenas para uma educação intercultural. O curso – *oficina pedagógica com professores A'uwẽ uptabi: a busca de uma interculturalidade possível* – foi realizada na Escola Municipal Indígena Pimentel Barbosa na aldeia Pimentel Barbosa, é parte da pesquisa e extensão desenvolvida com as comunidades dessa Terra Indígena. A metodologia segue orientação fenomenológica, inspirada em Merleau-Ponty. É aberta, organizada com conversas informais, aulas expositivas dialogadas, pesquisa bibliográfica, reuniões com as comunidades envolvidas, observação e entrevista aberta com professores, estudantes, lideranças e caciques. Neste texto, além de abordar as questões trabalhadas na oficina, de 30hs, soma-se a nova proposta de formação continuada para os professores A'uwẽ e os professores não indígenas que acompanham esses dois cursos: extensão e pesquisa. Assim, durante essa oficina concluo que as dificuldades não são somente dos povos indígenas, mas nossas também como *formadores* e essa nova proposta estende-se os sentidos da formação de professores no campo da educação escolar indígena- uma formação ampliada voltada para a dimensão das diferenças.

Palavras-chave: Formação de professores A'uwẽ uptabi e professores não indígenas; interculturalidade; educação escolar; educação indígena.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

Abstract: The text portrays activities carried out during an extension course in *Continuing Teacher Education for A'uwẽ (Xavante) Teachers from the Pimentel Barbosa Indigenous Land*. It aims at giving visibility and making known both the research and extension work that this group of professors have already performed with this group of A'uwẽ uptabi teachers, and the recent proposal of continuing education from 2022 to 2024. We can also add another objective in this continuing education: training for indigenous and non-indigenous teachers aiming at intercultural education. The course – *pedagogical workshop for A'uwẽ uptabi teachers: the search for possible interculturality* – happened at the Pimentel Barbosa Municipal Indigenous School in Pimentel Barbosa and is part of the research and extension course developed with the communities of this Indigenous Land. The methodology used follows phenomenological orientation inspired by Merleau-Ponty. It is open, organized with informal talks, expository and dialogue classes, bibliographic research, meetings with the communities involved, observations, and open interviews with teachers, students, leadership and tribe chiefs. In this text, besides tackling issues addressed in the 30-hour workshop, the new proposal of continuing education for A'uwẽ and non-indigenous teachers who participate in these two courses is presented: extension and research, was included. Thus, considering this workshop, I conclude that the difficulties are not only felt by the indigenous people, but also by us as *educators*, and this new proposal is an outreach in terms of training teachers for the indigenous school educational field – enlarged teacher training with a focus on the dimension of differences.

Keywords: *A'uwẽ uptabi Teacher Education* and non-indigenous teachers; interculturality; school education; indigenous education.

1 CONTEXTO DO PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E NÃO INDÍGENAS: UMA INTRODUÇÃO

Esse texto é parte do Projeto de Extensão e Pesquisa de Formação Continuada para Professores *A'uwẽ uptabi*. (Xavante) da Terra Indígena Pimentel Barbosa. O projeto representa um pedido antigo das comunidades que compõem a Terra Indígena Pimentel Barbosa, desde o Projeto de Capacitação de Professores Xavante². Com os reiterados pedidos e com diversas tentativas de iniciar esse projeto, foi possível conseguir parcerias para desenvolvê-lo. Os objetivos dele é “Contribuir, com a

² Esse projeto foi financiado e oferecido pela Associação, Recuperação e Conservação Ambiental e pela UNICEF. Isso ocorreu nos anos de 1998 a 2000, e as formações eram realizadas todo mês com a equipe em aldeias alternadas; permanecendo de sete a dez dias em cada aldeia. O curso era oferecido em formato modular, contendo as áreas de conhecimentos: Língua Portuguesa e Alfabetização na Língua Materna, Ciências Sociais, Antropologia, Ciências da Natureza (eu era a professora), Educação Matemática e Manejo de caça ligada à Ecologia e Meio Ambiente.

construção dos Projetos Pedagógicos-Étnicos (PPE) das aldeias, bem como auxiliar no desenvolvimento das atividades pedagógicas por meio de oficinas interligadas ao PPE”³. Acrescenta-se, agora, mais um objetivo para essa nova etapa, em 2022: “Conhecer como se dará a formação de professores juntos: *A'uwẽ uptabi* e os professores não indígenas participantes dos projetos de extensão e pesquisa” O acréscimo desse objetivo surgiu quando apresentei meu artigo no lançamento do livro “Uma escola sem muros: uma escola da reliance” (BLONDEAU; BOY; POTIOLA, 2021)⁴, A inspiração veio enquanto eu proferia uma palestra acerca do respeito que se deve ter entre o conhecimento produzido pelos povos indígenas e pelos não indígenas⁵. Espera-se, com essas ações, ser possível desenvolver uma formação intercultural mais exitosa para, que ao longo desse e dos outros trabalhos contínuos, possa vir a ser construída a Educação Escolar Indígena, ou seja, uma educação escolarizada com ênfase na educação indígena. E, mais com os novos conhecimentos que serão construídos a partir dessa formação pedagógica educacional do povo *A'uwẽ uptabi* para os professores não indígenas participantes dos projetos.

A pesquisa no viés da fenomenologia nos conduz, epistemicamente, a compreender o saber sobre o que é a consciência humana. Nesse sentido, a relação com o outro é humana, é aberta ao mundo e aos outros e não se limita a uma única possibilidade. Essa metodologia aberta tem em seu bojo o olhar de quem quer aprender, compreender o outro, respeitar suas vivências e escutar vozes das pessoas que comungam da sua pesquisa, tornando-a não de um ou de outro, mas de todos e todas.

³ Esses objetivos foram descritos no Projeto de Extensão e Pesquisa, 2017-2022, coordenado pela autora deste texto.

⁴ Educação Escolar Indígena interligada à Educação Indígena: um problema a ser resolvido. (REZENDE, 2021)

⁵ Fui convidada por Fanny François da Ambassade de France au Brésil – Bureau du Livre para participar do lançamento de livro “Uma escola sem muros: uma escola da reliance”, Embaixada da França no Brasil. Nesse livro, há um artigo produzido a partir da minha fala, em 2013, quando fui convidada pela Université Paris 8, na França, para participar do Seminário “Uma escola sem muros”. As três professoras, Véronique Boy, Nicole Blondeau e Anthippi Potolia, dessa universidade, organizaram o livro a partir desses textos, em francês, em 2019. No dia 20/10, às 16hs, ocorreu o lançamento do livro traduzido para o português pelas tradutoras: Josilene Pinheiro-Mariz e Joice Galli. O convite assim se apresentava: “Escritório do Livro está convidando você para uma reunião Zoom agendada. Tópico: Escola sem muros, uma escola da reliance. Hora: 20 out. 2021 04:00 da tarde São Paulo. Entrar na reunião Zoom <https://us06web.zoom.us/j/88629632104>. ID da reunião: 886 2963 2104.”

A metodologia pensada nessa dupla formação segue orientações da educação indígena, ou seja, considerar o modo de ser e viver deste povo e a fenomenologia do filósofo Merleau-Ponty (2006), que atesta a teoria pensada de que o universo e o mundo estão juntos, unificados e diz: “Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido [...], precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda.” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 3). Para pensar essa ciência, temos que apreciar seu sentido e seu alcance. Ela não é maior ou melhor do que o mundo percebido, pois é uma determinação ou *explicação* dele. Essa metodologia, voltada para a fenomenologia de Merleau-Ponty, pesquisa aberta que considera o “mundo humano” a partir do seu tempo, ou seja, “é o ‘lugar’ que o homem habita, é a ‘paisagem’ que ele conhece e na qual convive com outros homens, é a terra em que nasceu e vive, [...] É tudo aquilo que o envolve e o cerca no seu espaço vivido” (CAPALBO, 2008, p. 146). Entrelaçada a esse pensamento está a educação indígena. Ela, também é aberta, tem facilidade para aceitar o novo, sem desfazer sua compreensão de mundo, respeito a outros modos de ver e ler o mundo, aceitar o diálogo vivo. O tempo humano para relacionar com o mundo é outro. “É no tempo humano que o sentido se manifesta nos eventos e que se vai articulando na tessitura viva da história. [...] O mundo do homem [...] é acima de tudo, o mundo que surge da sua ação intencional, da sua liberdade e da busca da sua verdade” (p. 146). Em relação ao tempo, o filósofo e educador Passos (2003) em sua narrativa do seu texto-tese traz essa relação do tempo de modo magnífica numa interpretação Merleau-pontyana. Falando de Merleau-Ponty acerca desta temática, o tempo, ele descreve:

Ele expressa teórico-fenomenologicamente, o que eu havia descoberto no meu trabalho de campo, sem conseguir formular com precisão. Os povoadores de Aguaçu- tal como os percebo na sua concepção e vivência do tempo- aproximam-se muito mais da natureza do tempo descrita por Merleau-Ponty, incluindo até mesmo momentos paradoxais e ambigüidades expressas pelo filósofo; do que aquelas concepções temporais formuladas pela Modernidade. (PASSOS, 2003, p. 187).

A educação indígena em seu cotidiano vive um tempo amoroso, sem excluir as outras espécies desta relação com a natureza e com a terra-mãe. Por isso, é importante legitimar a filosofia indígena nessa relação dos processos metodológicos das pesquisas. Nessa relação homem-mundo/metodologia, inserimos o pensamento

de Paulo Freire (2000) que afirma que os homens aprendem uns com os outros e por meio da palavra geradora de significados polissêmicos ocorrem as mudanças sociais, no sentido de uma interconexão do sentir o mundo de um modo profundo, o amor com todos os seres que vivem nele.

Tomando, portanto, esses pensamentos tríades, Merleau-Ponty, Paulo Freire e a Educação Indígena (filosofia de cada povo) é que construímos uma metodologia aberta com sentidos polissêmicos, que nos levam a trilhar rumo às mudanças de acordo com os interesses e desejos de quem vive e habita a esse mundo humano que é sua casa, nossa casa comum que é o planeta Terra. Nesse sentido nos permite seguir com as atividades no interior das normas efetivadas no contexto do modo de vida, no seio da educação de cada povo, seguindo os processos próprios de aprendizagens e seus ensinamentos, mas com abertura para o novo e o respeito a outros modos de viver.

É importante uma observação, pois não será um novo projeto, mas uma revisão nos dois projetos existentes – o projeto de extensão *Acompanhamento da formação continuada de professores A'uwẽ (Xavante) da Terra Indígena Pimentel Barbosa* e o projeto de pesquisa *Formação de professores A'uwẽ (Xavante) da Terra Indígena Pimentel Barbosa*. Após refletir sobre todo esse processo que faz parte da minha caminhada junto aos povos indígenas e das diversas leituras que faço, tendo como orientação principal, a filosofia indígena, Paulo Freire (2000), Merleau-Ponty (2006), Capalbo (2008), Passos (2003), não é possível continuar com o discurso e ação restritamente a uma formação de professores indígenas. O que me fez repensar esse trabalho foi a convivência com esse povo, os aprendizados efetivados em minhas ações cotidianas. Não posso fazer parte dessa vaidade acadêmica, que compreende que a formação, seja inicial ou continuada de professores indígenas, parte do conhecimento científico ocidental. Em tempo, é necessário fazer essa correção acerca da temática – formação de professores.

Para mudar essa percepção unilateral em nosso trabalho de extensão e pesquisa acerca da formação de professores, acrescenta-se nos dois projetos um novo objetivo exposto inicialmente nesse texto, e a configuração da formação de professores ganha uma nova compreensão. Existem formação de professores – indígenas e não indígenas. Os professores não indígenas são compostos pelos docentes da equipe da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e da

Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), mas também outras pessoas estão se formando neste processo: os estudantes (graduação e pós-graduação) que acompanham os dois projetos, bem como as assessorias pedagógicas dos dois municípios que fazem parte da equipe parceira e alguns assessores dos Centros de Formação e Atualização do Professor do estado de Mato Grosso.

Desse modo, esclareço a intenção desse trabalho, em especial, que a formação de professores deve ocorrer com os professores indígenas, bem como com os docentes das universidades que compõem essa equipe. Se eles vêm para a universidade buscar outros conhecimentos para alargar sua interpretação de mundo, porque os docentes universitários (são formadores) não podem ir para as comunidades indígenas buscar outros conhecimentos para ampliar sua compreensão de mundo? Assim, compreendemos, nesse texto, a dimensão da objetividade e a dimensão da intersubjetividade, pois “[...] a dimensão intersubjetiva leva a uma maior conscientização das exigências de integração do ego na coletividade, ou seja, da compreensão de sua finalidade na ação social e educacional.” (CAPALBO, 2008, p. 131). Essa dimensão traz a significação do que é vivência da pessoa em sua relação comunitária, e não isoladamente, individual.

A filósofa Creusa Capalbo (2008) esclarece esse termo de pesquisa aberta no contexto da fenomenologia, ou seja: “[...] a finalidade da pesquisa aberta é registrar a experiência vivida, registrar tudo aquilo que for julgado significativo para as informações. As coletas de informações podem ser indicadas através de um pequeno número de tópicos.” (CAPALBO, 2008, p. 138-139). Esses tópicos devem estar ligados às temáticas abordadas na pesquisa. Desse modo, as informações obtidas são *dados brutos* descritos pela pesquisadora ou pesquisador que descreve os fenômenos como se apresentam na ordem vivida. Não se têm categorias prontas, elas serão classificadas a partir da pesquisa participante. Enquanto pesquisa participante o projeto passará por quatro fases. A primeira fase é debater sobre a proposta do projeto de dupla formação com as comunidades dessa Terra Indígena Pimentel Barbosa (TIPB); para isso, podem ser pensados os procedimentos: a) reunião com representantes de todas as aldeias, apresentando a minuta do projeto; b) realizar as discussões do projeto para ser reconstruído e aprovado pelo *Warã*⁶ para que eles possam fazer e refazer a nova proposta dessa

⁶ Warã – é composta pelos anciãos, os padrinhos, adultos e cacique. É uma reunião de presença

dupla formação de professores e escolher quais temáticas devem ser trabalhadas; c) após a aprovação do *Warã*, o projeto deverá ser finalizado com o apoio das comunidades e da equipe da UFMT/IE com os parceiros envolvidos (municípios e estado).

A segunda fase é a reunião com os envolvidos mais diretamente com a educação escolarizada: estudantes indígenas e não indígenas, professores (indígenas e não indígenas), coordenadora dos projetos (extensão e pesquisa), representantes da secretaria municipal, pois são dois municípios parceiros, cacique e todas as outras pessoas que trabalham na escola. A finalidade é buscar a compreensão de como deve ser alargado esse projeto e examinar as suas intenções.

A terceira fase é construir juntos as indagações a serem pesquisadas no seio das comunidades para a elaboração do PPE e das oficinas pedagógicas.

A quarta fase é o momento em que as três ou quatro instituições formativas – a universidade (equipe dos projetos), as prefeituras, estado e as comunidades indígenas (também compostas por equipes escolhida pelas comunidades) – realizam o acompanhamento das pesquisas nas aldeias durante as etapas intensivas e intermediárias.

Dessa forma, o projeto irá se fazer, acompanhando o tempo e espaços da educação desse povo. Todas as ações são planejadas com os parceiros: representantes da Terra Indígena Pimentel Barbosa e dos dois municípios presentes – Canarana e Ribeirão Cascalheira-MT. Também as ações são desenvolvidas em dois períodos: intensivos e intermediários. O período intensivo considera a presença das equipes executoras nas aldeias. O período intermediário é o tempo que os professores, acompanhados pela equipe formada nas aldeias, desenvolverão suas ações nas aldeias. O período intensivo pode durar de um a sete dias na aldeia, a cada três meses aproximadamente, programado ao longo de cada ano, a depender da necessidade. E é nesse tempo e espaço que nós, docentes da UFMT,

masculina. Em casa, os esposos conversam com suas mulheres e elas emitem suas opiniões que seguem para a discussão dessa reunião. Ela ocorre duas vezes ao dia. Uma antes do amanhecer e a outra ao anoitecer. Tem poderes decisivos e consultivos. Em nossa compreensão, uma é de planejamento do dia, mas também se discutem outras coisas, e a outra é avaliativa acerca do que ocorreu durante o dia, podendo também entrarem na reunião outras questões da comunidade. Ela não se fecha em uma pauta rígida ou horário de término. A depender do problema já vi reunião do anoitecer emendar com a reunião do amanhecer.

saberemos como será realizada a nossa formação preparada pelas comunidades. Esse é o lado invisível que sabemos estar presente, mas não o sabemos como é, por isso, buscamos esse novo aprendizado.

Diante de tudo o que foi exposto, torna-se conhecida, minimamente, a minuta de uma proposta de projeto como um todo, com a intenção de uma produção coletiva pelos dois conhecimentos que são parte da educação escolar e da educação indígena. Assim como a educação desse povo, a metodologia do projeto segue como um ciclo, ou seja, todos os momentos apresentados são repetidos ao longo do seu desenvolvimento.

2 ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A primeira coisa a esclarecer é a definição de Terras Indígenas e seus conceitos jurídicos. Eles estão presentes na Constituição Federal de 1988, no artigo 231. Nele, consta que Terra Indígena são aquelas que eles ocupam,

[...] por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. (BRASIL, 1988).

Esse artigo, em especial, garante os direitos dos povos indígenas. Sabe-se que essas terras são bens da União e lhes dá o direito de posse permanente e o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios, enfim, de tudo que está sobre a terra onde são formados seus territórios.

O território para o povo Xavante da Terra Indígena Pimentel Barbosa, de acordo com relato dos idosos no *Warã* e conversas informais com as mulheres, durante as idas para as roças, está havendo muitas mudanças de modo preocupante com a vida de todos/todas que o habita. A primeira mudança é a alimentar. Esse povo é caçador e vivem da proteína animal. Percebem que a relação do agronegócio interferiu no sabor das carnes dos animais que caçam. Além disso, diversos animais já estão quase extintos, como o tamanduá e anta, carnes da preferência deles. Eles acreditam que o agrotóxico está matando estes animais. O mesmo ocorre com algumas vegetações que são bases alimentares de carboidratos, como os diferentes tipos de batatas nativas. Elas estão ficando escassas.

Em suas expedições em busca deste alimento, as mulheres tem percebido a diminuição desses tubérculos e expressam a tristeza e o perigo para a continuidade da saúde deste povo.

O território deles é um espaço sagrado onde vivem os espíritos e donos de todos os seus alimentos. Com a mesma dinâmica que se desenvolvem a cultura e a educação desse povo, eles a trazem para o cotidiano, ou seja, numa sociedade indígena as pessoas não costumam separar a educação da saúde, das ações ecológicas, ambientais. Tudo isso faz parte da educação, e com os Xavante é essa premissa que educa um bom Xavante, seja mulher ou homem. Todos e todas devem respeitar a mãe terra para seguir a vida, tratados por ela e pelas chuvas, bem como pelas formas de água, as estrelas, o sol, as plantas e os animais. Todos os seres vivos fazem parte do mesmo universo e são filhos e filhas de uma mesma mãe: a terra, a natureza – Gaia. E tudo isso faz parte desse espaço de vida que é o território, que conduz a vida e a educação do povo Xavante

Nesse contexto, a metodologia voltada para a fenomenologia abre a possibilidade de uma discussão profícua e da procura de compreensão e entendimento acerca da formação pessoal e profissional. Essa inspiração adveio dos estudos de Merleau-Ponty⁷, na obra da filósofa Creusa Capalbo, “Fenomenologia e Ciências Humanas”, estudiosa da fenomenologia. Ela busca uma indagação importante da teoria da transformação revolucionária para iniciar esse debate de uma educação com outro olhar mais humano e, para isso, perpassa para um entendimento diferente do costumeiro sistema educacional brasileiro. De acordo com essa teoria de transformação revolucionária, é preciso mudar a estrutura e daí decorre a mudança social. Essa estrutura está ligada à política governamental. No caso da formação intercultural “O papel do educador, em sua ação política, ou em sua docência, deve-se voltar para a estratégia de formação na prática política e ideológica em prol da mudança estrutural. A teoria obtem-se pela práxis revolucionária” (CAPALBO, 2008, p. 122). É preciso considerar que as educadoras e educadores devem recusar as ações pedagógicas que os levam a ser meros transmissores de conhecimento. As ações das professoras e professores se voltam para pessoas e não para sujeitos anônimos. É necessário sair do dualismo clássico, em especial

⁷ Temos o Grupo de Estudos Merleau-Ponty & Educação (GEMPO), coordenado pelo professor Dr. Luiz Augusto Passos. Todas as quintas feiras, das 17:30 às 19:30hs, nos encontramos para os estudos com ênfase em Merleau-Ponty e Paulo Freire, na UFMT/IE/PPGE.

da separação do corpo e mente; para ela, a educadora e o educador, nessa visão de totalidade da vida, devem agir diferente. Em suas palavras:

O educador não quer compreender o homem em sua vida vivida tal como ele compreende um livro que leu ou uma lição que aprendeu. Esta compreensão é recíproca da vida vivida, tanto pelo educador quanto pelo sujeito educando que vive a sua vida. É esta compreensão subjetiva que leva à conscientização e à ação no ato pedagógico. (CAPALBO, 2008, p. 123).

De acordo com esse pensamento, necessitamos transformar nossas ações e atitudes no contexto da formação. O professor e a professora que vivem em sua comunidade têm seus saberes e conhecimentos. Um conhecimento que não pode ser ignorado por outro conhecimento que se julga superior. Não pode haver superioridade nessa relação, o que há é diferença no pensar e no agir da formação da pessoa e podemos levar para o campo da formação profissional, pois ambas as formações estão dentro de um mesmo corpo. É imprescindível considerar a relação da intersubjetividade.

Para Freire (1996, p. 24), “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”. Nessa reflexão crítica é que nasce a inquietação. Como posso falar em interculturalidade se proponho uma formação continuada para professores indígenas? Como posso falar em Educação Escolar Indígena se considero apenas a educação escolar como detentora de conhecimentos científicos? Por que não falar da formação continuada intercultural? Daí a importância da proposta que objetiva esse texto: formação continuada intercultural. Essa formação é para todas as pessoas envolvidas no processo educacional, seja indígena ou não indígena. O comum é os professores e professoras indígenas virem para as universidades buscar formação inicial e esse processo dá continuidade na formação continuada. Os “formadores” dos indígenas são os não indígenas ligados a uma instituição formadora. É preciso romper com essa tradição preconceituosa. Aqui proponho a formação continuada intercultural como uma relação de respeito, de paridade, de troca de saberes e conhecimentos em ambos os casos – formação de professores indígenas – conhecimentos escolares nas universidades, nas escolas ou outros espaços que envolvam essa educação escolar. Formação de professores não indígenas – conhecimentos étnicos da tradição educacional e cultural de cada povo, em diferentes espaços que envolvam essa educação. Podemos aqui nomear

como uma “escola sem muros”. Uma educação que considere a totalidade sem minimizar a singularidade.

Assim sendo, na formação continuada intercultural, os formadores e formadoras não indígenas devem passar pelo processo de formação de acordo com a educação e filosofia, em nosso caso, do povo Xavante. Devem conhecer o processo formativo deles, aceitar que também necessitam de formação. Só assim podemos falar de “formação continuada intercultural”. Uma formação amorosa em que aceita a intersubjetividade como um possível diálogo ao longo desta formação.

É nesse propósito que vem a proposta da formação continuada intercultural, em que a intersubjetividade é valorizada. É pela intersubjetividade que se tem o reconhecimento de toda a natureza porque ela é linguagem, portanto, diálogo. Losso (2008 apud STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008), no tema *intersubjetividade*, afirma que a condição para a intersubjetividade é o diálogo. A linguagem mediatiza a pessoa ao seu mundo como ser no mundo. Mediante a importância da linguagem na compreensão que se assenta na intersubjetividade, o diálogo mediatiza a comunicação e as relações da humanidade com a natureza, tomando uma atitude que revoluciona a prática e a participação humana diante dos problemas de suas realidades sociais. Por isso, a necessidade de buscar uma formação engajada politicamente, reconhecer as diferenças e por elas querer modificar sua realidade.

O filósofo Merleau-Ponty (1991) complementa essa questão, ao afirmar:

Muito mais do que um meio, a linguagem é algo como um ser, e é por isso que consegue tão bem tornar alguém presente para nós. [...] O sentido é o movimento total da palavra, e é por isso que nosso pensamento demora-se na linguagem. [...] a linguagem não pressupõe a sua tabela de correspondência, ela mesma desvela seus segredos, ensina-os a toda criança que vem ao mundo, é inteiramente mostração. (p. 43).

O convívio com os povos indígenas me fez repensar a linguagem. Durante a pesquisa, como aprendiz da língua *A'uwẽ uptabi* vivi essa linguagem como um “ser”. Longe do tradutor, eu e elas na roça. Percebi um movimento em seus corpos, rostos e alterações de vozes. Tentei entender o que estava havendo pela tradução da língua, mas falavam rápido demais e além do mais eu estava com as mulheres idosas, a língua é muito bem falada, sem empréstimo da língua portuguesa. Tentei acalmar-me e buscar compreender o que estava se passando por outras formas de linguagem. Então por meio do corpo, da expressão facial, e do tom de voz,

compreendi que não se tratava de algo grave, mas de alegria. Por ali passavam um bando de porcos selvagens e elas falavam que tinha que avisar os homens para vir caçá-los para o alimento proteico deste povo. Tanto Merleau-Ponty quanto Paulo Freire reconhecem o poder da linguagem de dialogar e não fechar as portas da compreensão das coisas. Ambos percebem o diálogo como modo de se comunicar abrindo fronteiras e o reconhecimento das diferenças do jeito de ser e viver. Pela palavra, Paulo Freire em suas diversas obras, afirma que se lê o mundo por meio delas. A palavra está envolta na corporeidade de cada pessoa, no compromisso com a cultura e com a educação. A palavra se faz linguagem.

Merleau-Ponty (1991) afirma que “[...] temos de considerar a palavra antes de ser pronunciada, o fundo de silêncio que não cessa de rodeá-la, sem o qual ela nada diria, ou ainda pôr a nu os fios de silêncio que nela se entremeiam” (p. 47). Essa questão é profunda em seu sentido. Antes da palavra ser proferida é preciso que o falante pense e repense. Ela tem força de construção, mas pode ser mal interpretada e não dizer o que era para ser dito. O silêncio que separa a palavra não dita e a dita é uma profusão das ideias que permeia o interior do pensamento e isso provoca o refletir dos sentidos dessas palavras. Vejamos o que diz Paulo Freire (2000) que alinha a palavra à intersubjetividade, reafirmando que ela é a origem da comunicação. A humanidade constrói o mundo porque assim “A palavra abre consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo, portanto. [...] A palavra porque lugar do encontro e do reconhecimento das consciências, também o é do reencontro e do reconhecimento de si mesmo.” (p. 19).

Ao reencontrar-se e reconhecer-se como ser no e do mundo, o humano vai perceber que o mundo é uma expansão das consciências, sem limites, com muitas lições para serem ensinadas. Mas, para compreender o significado da existência dos fenômenos sociais, naturais como seres do e no mundo, é necessário o diálogo e o despertar para uma moradia coletiva, ser mais *nós* do que *eu*.

Nessa via do pensar, o ato do educar toma outra dimensão e a educação torna-se um processo mais complexo da reeducação para o viver em coletividade e para a diferença. Essa complexidade conceitual nos remete a Edgar Morin (2015), que nos auxilia a trazer essa educação como valor da vida.

O problema da complexidade deve ser correlativamente colocado no quadro gnosiológico (o pensamento da realidade) e no quadro ontológico (a natureza

da realidade). Significa que a complexidade diz respeito simultaneamente aos fenômenos, aos princípios fundamentais que governam os fenômenos, aos princípios fundamentais – metodológicos, lógicos e epistemológicos – que governam e controlam o nosso pensamento. (p. 400).

Fazer uma proposta de formação de professores com a pretensa formação intercultural é um pensamento complexo no sentido das incertezas que virão ao longo dessa construção desafiadora de formação. Para Morin (2015), a incerteza é um princípio biológico que está atrelado à realidade da vida. E esse princípio da incerteza (equivocos, ambiguidades, imprecisão) nos leva ao conhecimento, pois, como parte de um pensamento complexo, revela a necessidade da elaboração de um conhecimento mais rico. Esse pensamento colocado no contexto da *gnose* leva a buscar o conhecimento produzido pelas comunidades indígenas ao longo de suas existências. Quais princípios fundamentais governam os fenômenos relacionados à construção epistêmica que orientam suas vidas?

Nesse contexto de pensamentos, Morin (2015) traz outros dois conceitos que motivam a repensar nossos valores, nossas ações rumo a uma construção coletiva para uma realidade mais digna, em especial para as pessoas que vivem em realidades fragilizadas e vulneráveis às condições políticas e sociais. Como historiador, sociólogo e filósofo, Morin mostra que vivemos um contexto interligado a duas tragédias: histórica e política. Com relação à primeira, “[...] seus momentos de graça são efêmeros, e o desabrochar da alta complexidade provoca não a sua própria desintegração, mas, frequentemente, uma profunda regressão.” (p. 480). É preciso repensar esse estado de graça tão passageiro e concordar com o pensamento de que a história é trilhada pelas incertezas, hesitações, conflitos e por soluções de baixa e alta complexidade. Por isso mesmo, não devemos descuidar das fragilidades e estar sempre buscando o princípio da permanência, aqui entendido por mim como o princípio da vigília, ou seja, focado no diálogo e nos debates acerca dos fenômenos que afligem cada comunidade com relação às mudanças que devem ocorrer na sociedade.

Com relação à tragédia política, esse autor afirma que:

Em primeiro lugar a tragédia política reside na oposição entre uma realidade antropossocial, que produz e apela para a elevadíssima complexidade, e o pensamento político, que responde à ambiguidade, à incerteza e à contradição por simplificação, maniqueísmo e exorcismo. A tragédia política reside

igualmente na contradição inerente à ação política, cuja maior necessidade é a detecção do erro, do falso e da mentira, e cujo maior produto é o erro, o falso e a mentira. (p. 481).

Vivemos momentos em que escritos nas redes sociais nos deixam inseguros, pois muitas das informações são pautadas em mentiras, em falsidade e calcadas em erros dos opositores, faknews. Isso complica a vida das pessoas, que não conseguem fazer uma análise do dito e do que está por traz daquelas palavras ou mesmo áudios, vídeos. É passado da hora de percebermos onde está a relação que visa o *bem viver* das pessoas, das comunidades, do planeta.

As comunidades indígenas *A'uwẽ uptabi* não estão livres desse pensamento político que gera desentendimento entre as pessoas que ali vivem. Certos políticos usam discursos ambíguos para confundir as pessoas que têm a língua portuguesa como a sua segunda língua. Seus discursos são maniqueístas e manifestam sempre a dualidade do que é bom e do que é ruim. Valem-se da falsidade e da mentira para simular um discurso verídico, que irá se tornar verdade absoluta, se chegarem ao cargo eletivo. Exorcizam todo o pensamento do político eleito para ganhar a confiança da comunidade. Em vez de fazer um plano de trabalho concreto, gastam o tempo verbalizando acerca do erro do atual governo, seja municipal, estadual ou federal. São falsas as promessas de uma educação diferenciada, pois não entendem que educação é essa. Ou prometem uma Educação Escolar Indígena sem saber o significado dessa educação. O povo *A'uwẽ uptabi* (Xavante) não acredita nas falsas promessas dos políticos que afirmam que irão ampliar e legitimar as Terras Indígenas, e, na prática estão retirando poderes que já tinham sido reconhecidos pela Constituição Federal de 1988. Eles percebem que estão sendo lesados, por isso, se organizam em ações para minimizar os danos em relação ao que já conquistaram. Seguem as marchas em Brasília, vários canais de comunicação que usam entre etnias para organizarem suas lutas pautadas em suas necessidades e continuidade daquilo que já foi adquirido por direito social. Para além dessas dificuldades apontadas a nível nacional do país, ainda enfrentam obstáculos municipais em relação ao desenvolvimento pedagógico. As políticas descontínuas, ou seja, o faz e refaz toda vez que há mudanças de governo, municipal.

É comum os governos municipais trocarem a sua equipe de confiança na secretaria de educação, e isso tem causado um transtorno para a política educacional dos povos indígenas. De quatro em quatro anos troca-se a equipe pedagógica

e com ela as pessoas que trabalham como assessoras das escolas indígenas. Qual é o resultado disso? Essas pessoas demoram mais de dois anos de trabalho para compreender (quando entendem) que a educação escolar, no contexto das aldeias, deve ser trabalhada de um modo diferente. Asseguram-se numa pedagogia rígida, trabalhada com um calendário de um contexto dos não indígenas e, para piorar, em contexto urbano. Os professores *A'uwẽ uptabi* usam o seu tempo para ensinar a essas pessoas que na sua comunidade isso não funciona. Alguns assessores e assessoras cedem um pouco, no sentido de que isso pode ser mudado. E, assim, transcorrem, via de regra, quatro anos para perceberem que a comunidade vive de modo diferente e que a escola deve ser pensada de outra forma. Mas, quando isso ocorre, já é hora de trocar a equipe, caso a oposição tenha tido êxito nesse trabalho.

Essa problemática ocorre em diversos municípios do Vale do Araguaia, mas pelas conversas informais com professores indígenas e lideranças do país é uma prática em quase todo território brasileiro, seja nas Terras Indígenas ou Reservas Indígenas. Quais são os prejuízos registrados? De um modo geral, a partir das minhas observações ao longo dos anos trabalhando com professores indígenas, vivendo tempo prolongado em algumas aldeias desse povo e conversas com os professores indígenas, escutando seus reais problemas em relação ao fracasso de desenvolver uma educação escolar indígena no interior de cada comunidade é possível listar alguns mais comuns: a) ausência de formação continuada para professores indígenas; b) falta de conhecimento técnico e pedagógico de uma política voltada para a questão da educação escolar indígena; c) desconhecimento do modo de ser e viver do povo *A'uwẽ uptabi*; d) falta de interesse da equipe pedagógica municipal em estudar sobre o povo para compreender sua cultura; e) equipe pedagógica não reconhece os agentes sociais *A'uwẽ uptabi* como formadores de opiniões e capacidade em debater a escola que cada comunidade quer construir. Tudo isso reflete no insucesso do ensino e aprendizado para as escolas dentro das comunidades do povo *A'uwẽ uptabi*.

É mais comum, ainda, as escolas receberem um projeto pedagógico pronto das secretarias de educação. Muitos deles não dão certo nas escolas não indígenas nem nas urbanas pelo fato de não considerarem que as suas realidades sociais são diferenciadas. Algumas pessoas moram nas periferias, outras nos centros das cidades, outras moram e vivem nas ruas, enfim, não dá certo para as comunidades indígenas. Mesmo assim, existem os assessores pedagógicos para orientar os

professores indígenas como dar aulas, fazer plano de aula, projeto pedagógico e como devem ser os dias de aula. Isso é não considerar a filosofia de vida daquele povo. Tais projetos mostram a discrepância que existe no funcionamento das escolas no interior das comunidades indígenas de acordo com esses PPPs, a exemplo, o calendário escolar. Quando tem funeral o povo segue seus rituais e não tem aulas durante aqueles dias; quando tem rituais de iniciação, períodos longos e de grandes festividades também não se tem aulas. Enfim, tem estes e outros momentos que o currículo dos PPPs escolares advindos das secretarias não consideram diferenças no jeito de ser e viver etnico. As escolas não são e não podem ignorar o cotidiano de cada povo, por isso mesmo, antes de realizar a elaboração de um PPP para essas escolas faz-se necessário desenvolver pesquisas com a comunidade, escutando os envolvidos na educação de cada povo para aliar à educação escolar. Agir de um modo diferente, com práticas pedagógicas unilateral, tanto a secretaria municipal como a comunidade indígena ficam insatisfeitas com o resultado. “Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (FREIRE, 2000, p. 87). Para isso é importante tornar visíveis as duas educações: a escolar e a indígena. Os conteúdos devem ser gerados a partir das vivências deles, dos temas geradores.

Nesse sentido, “[...] este é o esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia da investigação temática que advogamos, mas também, na educação problematizadora que defendemos” (FREIRE, 2000, p. 96). Para que os objetivos da educação escolar no seio das comunidades indígenas sejam alcançados é imprescindível compreender a realidade deles e com eles, identificar juntos (educação escolar e educação indígena) quais são as dimensões significativas que a educação escolar pode ser parceira frente as dificuldades enfrentadas por cada comunidade. A luta dos povos indígenas por uma educação escolar indígena vem sendo desenvolvida desde a década de 60 no sentido de trabalhar numa parceria em que a educação escolar não seja o sujeito e a educação o objeto, mas que ambas possam ter ações voltadas para o interesse e necessidade daquele povo e sua relação com o mundo em que vivem. Com esse pensamento de uma pedagogia voltada para a educação escolar, ocidental, com tempos e espaços diferenciados aos vividos no interior das comunidades *A’uwẽ uptabi*, não foi possível trabalhar com eles. O educador e filósofo Luiz Augusto Passos sabiamente coloca esse tempo que não dialoga com as diferenças e que predomina o capital.

É, por isso, que o tempo do capital é um tempo a só, monádico, dominante e destrutivo. Não se compõe, não dialoga, é um tempo autista. É também assim, um tempo de guerra, destruidor de toda e qualquer temporalidade, que destemporaliza as humanidades e as aniquila. Ele, como tempo do Capital, formatou a escola à sua imagem e semelhança. Destemporalizou-a. representou-se no seu currículo e a escola em parte sucumbiu à sua voragem, mas também reagiu valentemente, gerando vida e libertação, em grande parte possibilitada pelas próprias contradições que a tentaram submergir. [...] para uma pedagogia libertadora, em favor da vida. Ora a cultura escolar brasileira carrega pesadelos adquiridos no éter da cultura da ganância (TER), da prevalência (VALER) e da prepotência (PODER): pesadelos arquitetados por uma temporalidade monádica da série, autocentrada, guerreira e destemporalizante, portanto, solitária, desumanizante e infeliz. (PASSOS, 2003, p. 12-13).

Ao longo dos anos, ou seja, desde 1998 que venho desenvolvendo trabalho pedagógico nessa Terra Indígena, vivendo longos períodos de trabalho com os professores *A'uwẽ uptabi*, nas aldeias e envolvida com a educação escolar, mas sem muito sucesso. Fui escolhida pelas mulheres idosas para escrever a vida delas e isso foi possível no doutorado. A partir de 2012, após terminar a pesquisa desenvolvida com elas, aprendendo e aprofundando na compreensão da filosofia de vida deste povo, é que foi possível pensar outra dimensão da educação escolar que até então eu não fazia essa relação da formação continuada intercultural. Elas me ensinaram que para eu escrever, eu precisava sentir na pele e na alma o que elas sentiam enquanto se faziam mulher *A'uwẽ uptabi* e me assumiram como mulher *A'uwẽ uptabi*, condição para escrever sobre elas. Sabiamente elas mudaram o meu projeto de doutoramento pois os objetivos e metodologias foram se fazendo ao longo dos dois anos de pesquisas na aldeia Pimentel Barbosa vivendo e respirando as energias desta educação. Aos poucos fui me refazendo, bem como reconstruindo e reconstituindo meu pensamento acerca da formação inicial e continuada de professores indígenas. Esse povo me ensinou que tem uma pedagogia, uma filosofia e não estavam solicitando uma outra que tirasse a sua autonomia de ser e viver. Foram anos de aprendizados (e ainda estou aprendendo) de que eles estão me formando profissionalmente e como pessoa.

Foi dessa convivência que aprendi que eu também precisava me formar com o povo que eu estava trabalhando, sejam eles *A'uwẽ uptabi* (Xavante), *Apyãwa* (Tapirapé), *Karajá (Iny)*, *Guarani* ou *Kaiowá*. Não importa, o essencial é a condição

do conhecimento da filosofia daquele povo. Não basta ser pesquisador(a) se não se propõe a conhecer aquele povo para falar dele. Para isso, tem que viver experiências junto a eles, participar das suas alegrias, tristezas, conhecer sua educação. Foi assim que nasceu o desejo dessa formação de professores indígenas e não indígenas em um contexto das comunidades indígenas.

Ao longo desses anos, fui aprendendo e (re)configurando a proposta de formação de professores no interior das aldeias. Tenho presente que a educação escolar tem que ser diferente. É imprescindível que essa escolarização respeite o calendário cíclico desse povo: as coletas de frutos e tuberosas, as caças, as festas, as roças, os rituais festivos ou de luto. Tudo isso faz parte da educação indígena, que deve ou deveria estar interligada com a educação escolarizada, pois seus participantes fazem parte de uma educação una e não separativa. E é essa escolarização que querem os *A'uwẽ uptabi*. Uma educação escolar que respeite suas tradições e que dê as mãos para sua educação formativa.

O problema que se destaca é a falta de professores capacitados para trabalharem na perspectiva da Educação Escolar Indígena EEI, conforme direitos garantidos na legislação brasileira. Exemplificamos algumas normas: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001); Resolução CNE/CEB/03/99 (BRASIL, 1999a); Parecer 14/99, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1999b). Essa última detalha bem os direitos da educação indígena e da educação escolar indígena. Amparadas pelas legislações, as comunidades *A'uwẽ uptabi* da Terra Indígena Pimentel Barbosa (TIPB), vem vêm reivindicando das instituições públicas educacionais um trabalho específico de Educação Escolar Indígena na Formação de Professores Indígenas. Vamos seguir com algumas questões/problemas que orientem esse trabalho: por que a Educação Escolar Indígena se apresenta tão frágil na TIPB? Qual escola as comunidades desejam?

Esse problema de professores capacitados para trabalhar com a Educação Escolar Indígena é também um problema dos *waradzu* (não indígenas). Nós não somos capacitados para realizar essa formação. Se para eles (os indígenas) faltam os conhecimentos científicos da ciência ocidental, para nós faltam os conhecimentos que regem a vida dos povos indígenas, e sem eles não estamos aptos ao trabalho de pretensos formadores. Faltam docentes nas universidades com essa

formação. Somos todos doutores da educação, portanto, aptos pela academia para as pesquisas, formadores de opinião, mas não conhecemos o cotidiano deste povo. Esse problema está na raiz das universidades brasileiras. Devemos descer do pedestal acadêmico e buscar outros conhecimentos para que possamos reconstruir um novo conhecimento por meio da pesquisa que envolva o ato político e dialógico dessa formação.

A grande dúvida inicia-se na identificação das escolas (Projeto Pedagógico-Etnico, ou seja, o PPE), em que a construção do currículo seja voltada para os assuntos da comunidade e entrelaçado com a cultura *A'uwẽ uptabi*. Para realizar um trabalho pedagógico inserido com um nome de Educação Escolar Indígena é urgente iniciá-lo construindo o PPE para que ele seja o esteio das ações desenvolvidas no seio da cultura escolar.

É importante, portanto, preocupar-se com a superação de pensamentos nos moldes coloniais em que o conhecimento científico da escolarização seja preponderante aos conhecimentos deste povo. Para isso, é necessário desenvolver pesquisas com comunidades, incluindo caciques, lideranças, conselheiros da comunidade, professores, coordenadores e outros funcionários das escolas. Não existe uma receita, o que existe são os dois princípios que orientam a educação de acordo com Paulo Freire, ou seja, o princípio do ato dialógico entre todos os envolvidos e o princípio do ato político, qual seja, uma construção do querer mudar a educação escolar que está posta nos moldes da sociedade não indígena para as comunidades indígenas.

Nesse percurso, usaremos uma metodologia sempre aproximando-se da educação *A'uwẽ uptabi*. O antropólogo e linguista Bartomeu Meliá (1979) dedicou sua vida nas questões indígenas, viveu mais de 50 anos morando em aldeias diversas, em especial com o povo Guarani, no Paraguai e Brasil. Essa vivência deu a ele a autoridade e sabedoria para descrever o que seria educação indígena.

A educação indígena [...] está mais perto da noção de educação, enquanto processo total. [...] Tem-se aspectos e faces da educação indígena, que requerem mais tempo do que outros, mais esforço, mais dedicação, tanto no ensino, como na aprendizagem. O processo não é indiferente. A educação de cada índio é interesse da comunidade toda. A educação é o processo pelo qual a cultura atua sobre os membros da sociedade para criar indivíduos, ou pessoas, que possam conservar essa cultura. (BEALS; HOIJER, p. 668-69 apud MELIÁ, 1979, p. 2).

Essa educação segue outro tempo e orientação conforme vem sendo descrito. O caminho que leva à compreensão de um viver para outro viver. Isso quer dizer que vamos escutar as comunidades, aprender com elas, ler, produzir textos, debates e filmes como possibilidades de construir algo diferente, desafiando uma escolarização tradicional para a elaboração de outra forma de educação, dispostos a ensinar e aprender. A educação de partilha. Nessa proposta, nós, docentes em formação, necessitamos ir aos diferentes espaços de aprendizados e formação *A'uwẽ uptabi* para aprendermos um pouco mais acerca de como vive esse povo. Só assim conseguiremos oferecer uma formação intercultural e livre de preconceitos e discriminações raciais.

3 O CURSO PEDAGÓGICO COM PROFESSORES A'UWË UPTABI: A BUSCA DE UMA INTERCULTURALIDADE

Partindo do problema suscitado, que é a falta de professores *A'uwẽ uptabi* capacitados para trabalhar na perspectiva da Educação Escolar Indígena EEI, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, a Educação Escolar Indígena apresenta-se quatro características específicas:

Comunitária – porque produzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. [...] b) Intercultural – [...] manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes [...]. c) Bilíngüe/Multilíngüe – porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosa, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas é, na maioria dos casos, manifestado através do uso de mais de uma língua. d) Específica e diferenciada – porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena. (MEC, 1998, p. 24-25).

É importante ressaltar que essa Educação Escolar Indígena (EEI) ainda é um fenômeno que desafia as instituições educativas, pois não têm conhecimento suficiente para colocá-la em prática. A dificuldade de implementar essa EEI trata-se

de um conjunto de ausências para efetivá-la. Nesses últimos anos, em especial de 2016 para cá, a situação piorou e muito. Não há uma vontade política de mudar essa realidade. Falta qualificação docente para as formações. O pouco recurso financeiro para desenvolver esse trabalho que tinha foi quase extinto comparando com os anos anteriores. O desejo das comunidades indígenas em efetivar essa EEI está cada vez mais distante e de interesses governamentais que deturparam a escolarização, fragilizaram o processo de reconhecimentos dos direitos adquiridos conquistados pelos povos indígenas. Raros são os registros dessa prática no contexto das comunidades indígenas. E é por isso que as comunidades dessa Terra Indígena vêm reivindicando das universidades um trabalho específico de Educação Escolar Indígena na Formação de Professores Indígenas. Mas as universidades têm um problema a resolver: onde estão os professores capacitados para enfrentar esse trabalho? Temos docentes que aceitam o desafio do aprendizado e uma formação recíproca, onde uma educação educa a outra, e assim seguimos dialogando nesse processo formativo.

Para efetivar essa *modalidade*, é necessário compreender o que é interculturalidade. Atualmente, tem sido palco de debate essa necessidade, mas não é tarefa fácil por ser uma palavra polissêmica. O que é claro entre todos os autores é que envolve uma tomada de consciência de que todas as culturas estão resignificando seus sentidos. Para Ricardo Salas e Astrain, é importante o amadurecimento da ideia de interculturalidade, de modo que ele traz em seu bojo três interessantes observações: “[...] há uma prevenção na dimensão do *inter* superando determinadas limitações das categorias de aculturação, transculturação e mestiçagem, as quais pressupõem um indício semântico do tipo de absorção evolutiva.” (SALAS, 2010, p. 58-59). Nessa primeira, é permitido enxergar além desses termos de exclusão. É a superação do discurso evolutivo para diminuir as culturas de outros povos.

A segunda observação do autor pontua que a interculturalidade pode ser reconhecida em diferentes espaços de poder do conhecimento, o que é preocupante, pois podem modificar sua intenção: “[...] ela pode ser utilizada pelos Estados e pelas instituições como uma categoria geopolítica, que permite assimilar ou reduzir as demandas culturais das etnias e minorias que foram subjugadas por muito ou curto espaço de tempo.” (SALAS, 2010, p. 58-59). Importante compreensão, pois esse processo de descentralização, de acordo com essa proposta, nem

sempre é aceito e pode maquiar uma proposta *intercultural* pautada no desejo da primazia de uma cultura sobre a outra.

Essa posição é, ainda, geralmente, o entendimento que predomina na realidade brasileira.

A terceira observação dele é de que a *interculturalidade* não pode estar separada de processos de auto e de heteroreconhecimento entre culturas diversas. O autor afirma que:

[...] a interculturalidade conduz a uma discussão em torno das formas de reconhecimento das identidades culturais, do hetero-reconhecimento de culturas que viveram em assimetria e, que suscitam o grande problema das identidades morais. (SALAS, 2010, p. 58-59).

Esses grupos, seja indígena ou não indígena, de culturas nacionais, populares e étnicas, podem ter histórias semelhantes e viveram relações de exclusão e de negação e, como diz o autor, *ad intra e ad extra*. É importante, portanto, preocupar-se com a superação de pensamentos coloniais nos trabalhos com povos indígenas também. Para isso, é necessário tomar diversas medidas para mudar um conjunto de problemas citados até agora, mas a situação da escolarização no país se agrava a cada dia mais. Após construir o PPE de cada comunidade (aldeia), é necessário desenvolver ações pedagógicas para acompanhar as práticas docentes no agir de suas práticas educativas. A cultura escolar precisa dialogar com a cultura dos *A'uwẽ uptabi*. A escolarização não pode e nem deve ser superior ou partir dela mesma. Nossa proposta é que esse movimento seja contrário, ou seja, a escolarização terá seu desenvolvimento com ponto de partida e de chegada das vivências, necessidades e dos desejos de cada aldeia participante. A Terra Indígena Pimentel Barbosa quando iniciei o trabalho lá era composta por 3 aldeias. Atualmente são 11 aldeias constituídas em seu interior. Ela tem limites com os municípios: Água Boa, Canarana, Nova Nazaré e Ribeirão Cascalheira, entretanto, Canarana e Ribeirão Cascalheira são efetivos nos trabalhos estruturais junto a essas comunidades. Durante muito tempo foi difícil buscar parceria com eles para desenvolver ações com oficinas pedagógicas. Conseguimos efetivar parceria com esses dois municípios para desenvolver essa formação em 2017, mas logo entrou a pandemia. E agora vamos retornar com as atividades, assim que os dois projetos – extensão e pesquisa – passar pelos tramites legais entre universidade, município e comunidades. Faltam recursos financeiros.

Iniciamos essa parte abordando a questão dos direitos humanos. Os direitos, em tempos da globalização, têm levado os povos indígenas a tomar cuidados quanto a sua compreensão. Bustos (2014) apresenta longa discussão em sua obra. Ele afirma que:

Lo que parece claro que los derechos humanos, lejos de erigirse en el nuevo paradigma aglutinante globalizado, se han conformado en poderosos argumentos de disputa y en un lenguaje intercultural de alcance mundial para hacer frente a las interpretaciones hegemónicas sobre el mundo y defender intereses sectoriales. (p. 19-20).

É pertinente essa preocupação dos estudiosos do Chile com relação aos direitos humanos e às sociedades indígenas, por exemplo. Os cuidados conceituais com que são apropriados e seus usos ilegítimos fazem com que coloquemos em descrédito as ações dos direitos humanos. Pensando em uma democracia ocidental arraigada em favorecimentos imperialistas, necessita-se buscar uma leitura crítica quando a palavra interculturalidade, no contexto dos direitos humanos, é naturalizada, e isso coloca em xeque a confiança de todas as pessoas que recorrem aos seus direitos.

Vários estudiosos fizeram parte das discussões sobre globalização e foram citados por Bustos (2014), dentre eles, Quijano e Escobar alertam que ela vem sendo percebida como uma radicalização da modernidade, do ocultamento das mensagens globais para moldar o imaginário coletivo a fim de afinar com o discurso e ações dos mecanismos de dominação. Desse modo, o que se tem a fazer é colocar a interpretação do que se lê e de seus usos, que, muitas vezes, legitima a opressão e o desrespeito da cultura e da vivência dos povos originários. Por outro lado, os povos indígenas devem fugir e cuidar para não serem cooptados pelo discurso e ações do Estado e das instituições que revelam trabalho com eles. Procurando minimizar os mecanismos de dominação da globalização radicalizada pela modernidade, os Xavante de Pimentel Barbosa têm dialogado com os prefeitos, governadores, docentes conhecidos de universidades públicas a procura de consolidação de ações que levam as suas escolas serem transformadas em Educação Escolar Indígena. A dimensão da formação continuada intercultural dos professores não é desconexa da educação dos *A'uwẽ uptabi*. O mundo desse povo está ligado à realidade vivida por eles. O real dessa sociedade está lá e não vamos construí-la; por isso, partimos dela,

dos problemas apresentados por ela, dos desejos de mudanças àquilo que não é concebível ao seu modo de vida.

O referido filósofo (2006) nos chama atenção que esse mundo,

[...] é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas [...] **O mundo** é aquilo mesmo que nós nos representamos, não como homens ou como sujeitos empíricos, mas enquanto somos todos uma única luz e enquanto participamos do Uno sem dividi-lo. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 6-8, grifo do autor).

Esse pressuposto nos faz refletir sobre a formação continuada dos professores que vivem esse mundo, descrito pelos *A'uwẽ uptabi*. O pedido de uma formação *para* eles nos coloca a responsabilidade de respeitar essa cultura, esse modo de vida, nos desafia a buscar alternativas com eles para interferir nos moldes curriculares prontos e acabados, os quais pressupõem que todas as realidades sejam homogêneas. A alternativa encontrada, depois de refletir sobre a temática da formação docente, é criarmos uma metodologia formativa entre professores indígenas e não indígenas.

O educador Freire (2000), em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, afirma que a *dialogicidade é a essência da educação*. É, portanto, no diálogo e não no silêncio que oprime, sem direito à palavra, que se fazem as mudanças sociais. Assim ele descreve: “Se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens.” (FREIRE, 2000, p. 78).

Nesse sentido, e concordando com ele, nos orientamos pela palavra de quem vive aquele mundo para estabelecermos o entendimento de como deve ser a função social da escola no interior de uma comunidade indígena. Como agir em prol de uma educação escolar indígena, partindo do pressuposto que pronunciar o mundo é uma ação de poucos, os *pensadores* da ciência, autores dos livros e dos sábios de uma educação escolar? Não seria uma construção e nem uma ação dialógica com as pessoas interessadas, que necessitam e esperam um diferencial nas ações pedagógicas.

4 FINALIZANDO ESSA DISCUSSÃO DO PROJETO EM FOCO

O maior desafio, beirando ao desespero, foi iniciar esse projeto. Diversos entraves ocorreram ao longo desses dois anos de idas e vindas nas aldeias, conversando com os envolvidos nesse processo de construção do projeto. Não conseguimos, enquanto equipe pedagógica de docentes dispostos a realizar essas atividades, financiamento para iniciar este projeto. As parcerias municipais e estadual não se decidiam e nem respondiam aos ofícios enviados. E quando, finalmente ao final de 2017, vieram as respostas, eram negativas de participação devido à instabilidade política dos municípios e estado.

Somente no ano 2018, já no segundo semestre, é que houve interesse por parte de um município (Ribeirão Cascalheira) a incentivar Canarana e o Centro de Formação e Atualização do Professor (CEFAPRO) de Barra do Garças e de Canarana a participar. Devido à urgência e a que, segundo esses parceiros, faz uns oito anos que não se realizava formação para professores indígenas especificamente, então foi iniciado com um curso de 30hs. Nova esperança renasceu nessa Terra Indígena. Em seguida, veio a pandemia, paralisando tudo, em Mato Grosso, no Brasil e no mundo. Só agora estamos retomando, aos poucos, o desenvolvimento dos projetos.

Conforme exposto no texto, reafirmamos que a formação continuada dos professores *A'uwẽ uptabi*, da Terra Indígena Pimentel Barbosa, deve ser construída com essas comunidades, pois o trabalho escolar é na e para as comunidades que reivindicam uma Educação Escolar Indígena. Para isso, necessita-se escrever o projeto pedagógico da escola, mas temos a compreensão de que os *A'uwẽ uptabi* precisam ser os protagonistas desse processo e participar da constituição da identidade de suas escolas. E essa identidade, nesse caso, o projeto pedagógico, está conectada com o jeito de ser e viver deles.

Foi na realização das atividades desse projeto, por meio da oficina pedagógica, que pude observar as dificuldades dos professores indígenas para realizar um plano de aula, ter ideia de como desenvolvê-lo. Mas o problema era bem maior, e isso tornou possível repensar essa formação ali, naquele momento que eu propunha que fizessem o plano de aula de acordo com seu calendário cíclico. Eles foram buscar apoio nos livros didáticos que o governo manda para as escolas. Senti, naquele momento, a fragilidade da minha formação no contexto da cultura indígena, da educação dos *A'uwẽ uptabi*, apesar da minha experiência.

Hoje, com 24 anos de trabalho com eles, percebi o quanto estava fragilizada minha formação, também. Então, não tínhamos apenas um problema para essa temática, mas dois. Se as comunidades indígenas não tinham professores para trabalhar nas escolas um conhecimento intercultural, as universidades também não tinham docentes para esse trabalho que as comunidades solicitavam. Por trás disso tudo, podemos perceber que há uma prepotência na ciência ocidental em querer ensinar conhecimentos e sem avaliar o seu próprio papel de formação docente para a árdua tarefa da educação escolar diferenciada. Não se faz formação acadêmica apenas com as leituras dos clássicos, bibliografias, mas também pela vivência, como afirmam Merleau-Ponty (2006), Paulo Freire (2000) e Capalbo (2008).

A filosofia dos *A'uwẽ uptabi* mostra ser urgente repensar essa complexa relação formativa, tanto como ser humano, como profissional, visto que ambos não se separam. Esse povo tem como mola propulsora a alegria de viver. Todas as suas ações formativas se voltam para rituais festivos, uma disciplina rigorosa no que tange à formação dos homens e das mulheres, mas um convencimento amoroso, que é passado de geração a geração, de que é a melhor forma de ser e viver é ser *A'uwẽ uptabi*. As estratégias são diversas. Usam os contares de histórias de valentia, de amorosidade, de exaltação aos seus ídolos guerreiros e guerreiras que a educação deles puderam formar. Os jovens crescem com o sentimento e reconhecimento de ser um bom ou uma boa *A'uwẽ uptabi*. Estão sempre dispostos ao diálogo e são bons de argumentos quando necessitam de algo que vá beneficiar a pessoa ou ao coletivo. As atividades do cotidiano ainda são focadas nos trabalhos coletivos. O sentimento de desenvolver ações que são de direitos e deveres estão presentes em seu cotidiano e faz parte da sua disciplina formativa de sujeitos *A'uwẽ uptabi*.

A alternativa pensada para essa questão inicial é o propósito de uma formação docente nos dois contextos culturais: indígenas e não indígenas. E a ela batizamos com o nome “formação de professores intercultural” no sentido de uma formação dupla: para docentes indígenas e não indígenas. Espera-se que com essa formação as ações pedagógicas dialoguem rumo a uma educação intercultural e, assim, seja possível trilhar rumo à construção da Educação Escolar Indígena. Uma escola que se considera viva e cheia de vida, voltada para a formação coletiva relacionada com o cosmo e o respeito à natureza, terra-mãe.

REFERÊNCIAS

BLONDEAU, Nicole; BOY, Véronique; POTOLIA, Anthipp. *Escola sem muros: uma escola da reliance* (Org.). Grande: EDUFCEG, 2021.

BRASIL. *Lei n. 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2001.

BRASIL. *Resolução CEB n. 3*, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, DF: CEB; CNE, 1999a.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CNE]. *Parecer n. 14/99*. Diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena. Brasília, DF: CNE, 1999b.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988.

BUSTOS, Jesús Antona. *Los derechos humanos de los pueblos indígenas: el Az Mapu y el caso mapuche*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco, 2014.

CAPALBO, Creusa. *Fenomenologia e Ciências humanas*. Aparecida: Idéias & Letras, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

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

MELIÁ, Bartomeu. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Sígnos*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO [MEC]. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL [SEF]. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MORIN, Edgar. *O método 2: a vida da vida*. 5. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

PASSOS, Luiz Augusto. *Currículo, tempo e cultura*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 2003.

REZENDE, Maria Aparecida. Educação Escolar Indígena interligada à educação indígena: um problema a ser resolvido. *In: BLONDEAU, Nicole; BOY, Véronique; POTOLIA, Anthipp. Escola sem muros: uma escola da reliance (Org.)*. Grande: EDUFCEG, 2021. p. 191-96.

SALAS, Ricardo. *Ética intercultural: (re) leituras do pensamento Latino-Americano*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.

Sobre a autora:

Maria Aparecida Rezende: Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Especialista e Pedagoga em Antropologia pela UFMT. Docente da UFMT/Instituto de Educação. Vice coordenadora do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais em Educação (GPMSE/PPGE). Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação - Área de trabalho: Antropologia, Educação Escolar; Educação Escolar Indígena e questões indígenas. **E-mail:** rezemelo@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-8194-2443>

Recebido em: 21/03/2022

Aprovado para publicação: 18/11/2022



Dossiê:
Resistências e
estratégias dos
povos indígenas
contra o racismo
e as violências
coloniais

Apresentação do dossiê

Apresentação do dossiê: Resistências e estratégias dos povos indígenas contra o racismo e as violências coloniais¹

Antonio Armando Ulian do Lago Albuquerque²

Spensy Kmitta Pimentel²

DOI: 10.20435/tellus.v23i50.930

O presente dossiê objetiva apresentar análises interdisciplinares, de autores indígenas e não indígenas, sobre os processos de violências, institucionalizados ou não, que têm promovido exclusões e ataques aos povos indígenas. São antigas, como se sabe, as denúncias sobre massacres de variadas dimensões; de epidemias – algumas delas causadas propositalmente ou por evidente negligência; de esbulhos territoriais, com conivência ou mesmo participação ativa de integrantes do Estado brasileiro; entre outras mazelas que compuseram um verdadeiro processo de genocídio ao longo da colonização das Américas. Um panorama sobre o que de pior o Estado brasileiro gerou para os povos indígenas pôde ser visto em texto que integrou o relatório da Comissão Nacional da Verdade (KEHL, 2014). O que, certamente, tem algo de novo é analisar episódios como esses como expressões concretas do racismo que, como têm apontado diversos analistas, integra a própria organização social e política de nossa sociedade, constituindo o chamado “racismo estrutural” (ALMEIDA, 2019).

No âmbito do indigenismo, as denúncias sobre o racismo contra os povos indígenas são comuns desde há pelo menos 20 anos, como se pode verificar pela série de relatórios sobre as violências contra os povos indígenas, lançada anualmente, desde 2008, pelo Conselho Indigenista Missionário. É possível, como

¹ Relatórios disponíveis em <https://cimi.org.br/observatorio-da-violencia/edicoes-anteriores/>. Acesso em: 11 dez. 2022.

² Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Itabuna, Bahia, Brasil.

fez, recentemente, Ribeiro (2022), realizar todo um estudo sobre as centenas de casos elencadas nesses relatórios, produzidos a partir das notícias veiculadas na imprensa. Por outro lado, há diversos autores que, nos últimos anos, têm questionado a falta de debate sobre o tema nas universidades, especificamente (cf. MILANEZ *et al.*, no prelo).

No bojo da recente abertura epistemológica que tem permitido a cada vez mais autores negros propor análises que destacam o racismo como peça fundamental para a compreensão de nossa sociedade, os indígenas, que têm marcado presença crescente no ensino superior no país, também têm se manifestado a respeito do tema, convidando-nos a refletir sobre o quanto daquilo que se considerava “ignorância” ou “desconhecimento” por parte da sociedade brasileira não é, na verdade, racismo praticado contra pessoas indígenas (CRUZ, 2019, p. 148).

Recente projeto na Universidade Federal da Bahia – este, um dos dois estados com maior população negra e indígena do país – destacou o tema³. Um de seus idealizadores, por sinal, Felipe Milanez, integra o rol de colaboradores que participam deste dossiê. Em artigo que sintetizou algumas das conclusões da pesquisa, os organizadores – dentre eles autores indígenas como Ailton Krenak e Felipe Tuxá – resumiram da seguinte forma a questão em jogo:

Para os povos indígenas, é de suma importância reconhecer o racismo como um sistema estruturado contra essas populações. Sistema esse que se constitui em várias dimensões, como a epistêmica, a política, cosmológica, a institucional, e assim por diante, e a elas são somados eixos articuladores como, por exemplo, o machismo. (...) No caso do racismo em relação a pessoas e formas de viver dos indígenas, não se trata de desconhecimento de parte da sociedade não indígena, mas sim da arrogância no sentido de uma construção cultural pela desvalorização e desrespeito às pessoas ditas de culturas diferentes. (MILANEZ *et al.*, 2019, p. 2178)

Outro ponto, certamente, relevante diz respeito à ideia de “racismo institucional”, precursora das formulações mais recentes sobre o “racismo estrutural”. Como analisa Almeida, a origem dessas discussões está estreitamente conectada com o debate sobre os processos colonialistas – o racismo institucional sendo uma

³ Trata-se de evento ligado ao projeto “Racismo e Antirracismo no Brasil: o caso dos povos indígenas”. Site: <http://projects.alc.manchester.ac.uk/racism-indigenous-brazil/pt/publicacoes-e-resultados/>. Acesso em: 11 dez. 2022.

“versão peculiar do colonialismo”, mais especificamente (ALMEIDA, 2019, p. 30) –, promovido por intelectuais negros do movimento black power, nos anos 60 e 70. Assim, é digno de nota que, embora o termo “racismo” tenha comparecido raramente aos debates sobre a situação dos povos indígenas, o mesmo não se pode dizer dos debates sobre o colonialismo – veja-se, por exemplo, a discussão sobre o colonialismo interno, retomada diversas vezes ao longo deste dossiê.

Se as análises sobre o racismo, como demonstra Almeida, evoluíram para essa percepção de seu caráter estruturante de uma sociedade como a brasileira, percebemos que uma abordagem interdisciplinar, como a que propomos, torna-se ainda mais relevante. Pois, para além de discutir etnograficamente como o racismo contra os povos indígenas acontece, precisamos entender como ele é, muitas vezes, promovido pelas próprias instituições e sustentado por estruturas sociais: “[...] as instituições atuam na formulação de regras e imposição de padrões sociais que atribuem privilégios a um determinado grupo racial, no caso, os brancos” (ALMEIDA, 2019, p. 30).

Torna-se premente, pois, que entendamos quais os mecanismos que permitem que as instituições promovam o racismo: desde os poderes constituídos, até os sistemas de Educação, Saúde e Justiça, entre outros. Em 1967, Carmichael e Hamilton apontaram que esse tipo de racismo consiste numa “falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica” (CARMICHAEL; HAMILTON, 1967, p. 4). Omissões estatais, sistematização da negação ao acesso de direitos e políticas públicas, por meio de redução de recursos ou devido a não vinculação orçamentária também se constituem como práticas racistas institucionais ao excluírem da agenda política as pessoas em razão da cor, cultura ou origem étnica.

O Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI), desde 2005, define o racismo institucional como

[...] o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de

desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações. (CRI, 2006, p. 22).

Para Almeida, “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional”. Nesse conjunto de relações, as “[...] instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos” (2018, p. 3).

Em suma, as instituições são racistas porque a sociedade é racista. É por isso que as leis coloniais se notabilizaram como mecanismos permissivos da prática racista, pois geraram políticas enraizadas na própria construção histórica do país. A alteração de tal realidade exige transformação social por meio educacional e legislação antirracista.

Os modos de enfrentar tais violências institucionalizadas, atualmente, se associam à implementação de políticas antirracistas a efetivarem os mandamentos constitucionais e infraconstitucionais, reescrevendo o processo histórico a partir da importância que esses povos tiveram na formação do país (BOMFIM, 1993). Dentre as diversas urgências, no que tange aos povos indígenas, tem-se a necessidade do desenvolvimento de ampliação de políticas de cotas no serviço público; ampliação pluricultural das cadeiras junto ao Legislativo; inclusão de indígenas nas instituições democráticas; demarcação das terras e reconhecimento de processos autônomos indígenas; bilinguismo oficial em municípios com territórios indígenas, dentre tantas outras possibilidades de políticas plurais a “etnodemocratizar a democracia” (ALBUQUERQUE, 2020).

É notório que os traços racistas legados pelo processo colonizatório, cuja perspectiva político-econômica fundou-se num escravismo prolongado até fins do século XIX, colocaram à margem da sociedade a população majoritária: indígena e negra. Esses, grosso modo, foram os alvos das instituições brasileiras e que, posteriormente, consolidado o estado de uma “nação homogênea”, viram impactadas suas possibilidades reais de acessarem melhores condições de vida.

Ao investigar os elementos estruturantes do racismo como meio de opressão do Estado, Bersani (2018) os associa às raízes históricas que lhe deram sustentação como mecanismo de exclusão social. A escravatura nas Américas não ficou restrita

ao tráfico dos africanos, assim como às relações socioeconômicas e culturais não se estabeleceram apenas entre brancos e negros (SKIDMORE, 1973). A legislação indigenista, entre os séculos XVI e XIX, foi muito ambígua: objetivando a apropriação do território e suas riquezas, fazia-se necessário firmar uma concepção dúbia, segundo a qual se reconhecia que os povos originários constituíam comunidades políticas soberanas, mas sem organização sociopolítica. Essa perspectiva gerou uma série de mecanismos políticos e jurídicos para “integrar” os povos indígenas ao dominante novo corpo europeu. Inicialmente, os indígenas considerados inimigos eram mantidos em regime de escravidão: aos aliados, destinavam-se os aldeamentos; de forma geral, fossem livres ou escravos, impunha-se a catequese. Posteriormente, os povos indígenas foram considerados “órfãos”, instituindo-se a tutela orfanológica (civil), equiparando-os aos menores de idade e aos pródigos (PERRONE-MOISÉS, 1992, p. 115-117).

A legislação foi utilizada como mecanismo de incorporação dos indígenas a iniciar a conformação do Estado brasileiro, submetendo-os à política eurocentrada objetivando mão-de-obra domesticada e eficiente, a fim de garantir a Portugal a posse das terras invadidas (CUNHA, 1987). A pretensão colonizadora concentrava-se em, integrando os povos indígenas, “substituir a sociedade local pela sociedade emergente” (SOUZA FILHO, 1998, p. 42).

Paiva e Junqueira (1985, p. 2) evidenciam que, em 1537, já havia uma Carta Régia consagrando expressamente a escravização dos Caetés, grupo étnico da região norte do rio São Francisco. A política indigenista, desde a colônia, concentra-se na legislação; por essa razão, os elementos de relação institucional entre Estado e os povos indígenas estão expressas no sistema normativo que, por sua vez, estrutura as instituições.

Não se trata, neste breve espaço, de evidenciar toda a base legal, desde o século XVI aos tempos atuais, referente ao racismo contra os povos indígenas, mas tão somente de visibilizar a necessidade de uma agenda de pesquisa avaliativa, nestes tempos constitucionais e democráticos, da (in)eficácia das normas antirracistas junto aos processos legislativos, ações executivas e sentenças judiciais.

A lei n. 7.716/1989 (BRASIL, 1989) criminaliza diferentes práticas racistas, e o inciso XLII da Constituição Federal caracteriza o crime como inafiançável e imprescritível, sendo que aquele que o praticou pode ser punido independente

de quando tenha cometido o ato. A própria Constituição (BRASIL, 1988), nos princípios de ordem internacional, no art. 4, VIII, repudia o terrorismo e o racismo. A injúria real, tipificada no art. 140, § 3º, do Código Penal, ocorre quando a honra de uma pessoa é ofendida ao utilizar elementos como raça, cor, etnia, religião ou origem. Associa-se, portanto, ao uso de palavras com sentido depreciativo, ofensivo, relacionado à raça ou cor.

Desde suas origens coloniais, pois, o país se estruturou sob uma perspectiva violenta e racista, notadamente por meio de imposição de leis a promoverem a seletividade e criminalização dos indígenas e negros. A alteração dessa lamentável situação de racismo estrutural exige a efetivação das disposições legais punindo os racistas. Mas não apenas, pois as transformações de mentes e corpos neocoloniais não advêm tão somente das leis, mas das práticas sociais concretas antirracistas e das mudanças institucionais a incluírem povos diferenciados, pluralizando as instituições democráticas.

Os artigos

Três dos artigos apresentados no dossiê reúnem, como já dito, autores indígenas e não indígenas, de diversas áreas. Vários dos textos passam, de alguma forma e em alguma medida, pelas questões ligadas ao chamado racismo institucional e ao racismo estrutural. O pankararu Elvio Juanito Marques de Oliveira Júnior, o xerente Rogério Srône, junto com Maurício Hiroaki Hashizume, trazem-nos uma análise sobre o processo de instalação do racismo institucional em um estado relativamente novo dentro da federação, o Tocantins. Os autores percebem, ali, uma verdadeira “ordem social racista” e destacam exemplos catalogados na área de educação, cobrando um “real compromisso antirracista” e rechaçando a falsa interculturalidade oferecida usualmente.

O professor kaiowá Eliel Benites, acompanhado de um numeroso rol de colaboradores reunidos no projeto *Teko Joja*, apresenta-nos um exemplo de pesquisa colaborativa destinada a desenvolver, junto com representantes das comunidades indígenas, formas de enfrentar o racismo institucional vigente no Mato Grosso do Sul contra os Kaiowá e Guarani. Além de enfrentar o tema, o grupo desenvolveu, sob a orientação de Benites, todo um método para a pesquisa e ação coletiva baseado em concepções indígenas, cujos resultados são apresentados no artigo.

A artista e pesquisadora Arissana Pataxó, em parceria com Felipe Milanez, traz-nos reflexões sobre as ações racistas e coloniais do Estado brasileiro contra seu povo, originário do sul da Bahia. A ação está ligada a um projeto cultural que busca mostrar a necessidade de uma arte antirracista para enfrentar a colonialidade ainda imperante no país, remetendo-nos a episódio da história recente do país em que o governo federal a conscientemente remover os Pataxó de terras que eles ocupavam historicamente para criar dois Parque Nacionais.

Os demais artigos são contribuições de autores não indígenas ao debate, a partir dos campos do Direito e da Saúde – duas áreas em que o racismo institucional é notório. Juliano Moreno Kersul de Carvalho traz-nos a análise de dois casos em que a Justiça agiu de forma etnocêntrica e etnocida, segundo o autor. Um dos episódios diz respeito ao julgamento do assassinato do líder kaiowá Marcos Verón, quando se negou a possibilidade de um intérprete, apoiando as testemunhas indígenas. O outro está ligado a uma ação contra a gigantesca empresa norte-americana Google, pedindo a retirada da internet de vídeos da Igreja Universal do Reino de Deus que explicitamente atacavam as religiões de matriz africana no país – a sentença da Justiça negava que se tratasse de religiões, segundo nos relata o autor, considerando-as apenas “manifestações religiosas”.

Lago Albuquerque, por sua vez, oferece-nos um ensaio em que, com base em uma ampla revisão bibliográfica, desenvolve considerações sobre como o Direito poderia dialogar com as cosmologias indígenas de tal forma a repensar como se relaciona com a diversidade cultural no país. Nas palavras do autor, o ensaio: “hipoteticamente afirma a possibilidade de conciliação entre fundamentos normativos monistas e pluralistas do direito para superar as violências e preconceitos em relação aos povos indígenas”.

Finalmente, Claudia Maria Guimarães Lopes de Castro apresenta uma revisão histórica sobre como se constituiu a saúde indígena no país, como política pública, para propor uma análise desse quadro, tão repleto de exemplos de racismo institucional, como um exemplo prático de aplicação do colonialismo interno. Ela também propõe pensar essa história em diálogo com o conceito de necropolítica.

Oferecemos, então, o dossiê à apreciação de nossos leitores neste momento em que vivemos o apagar das luzes do governo mais anti-indígena da Nova República. Percebemos que o próximo mandatário terá desafios enormes, dentre

os quais a recriação de uma política reconhecedora e incluyente da diversidade cultural para revitalizar nosso pacto institucional democrático e retomar o enfrentamento ao racismo que estrutura nosso país há cinco séculos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Antonio Armando Ulian Lago. Processo de etnodemocratização: as (in) congruências entre as demandas e as proposições legislativas sobre “indígenas” (1988-2020). *Revista de Direito Brasileira*, Florianópolis, v. 27, n. 10, 2020.

ALMEIDA, Silvio Luiz. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BERSANI, Humberto. Aportes teóricos e reflexões sobre o racismo estrutural no Brasil. *Extraprensa*, São Paulo, v. 11, n. 2, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/extraprensa/article/view/148025/147028>. Acesso: 12 dez. 2022.

BOMFIM, Manoel. *A América Latina: males de origem*. São Paulo: Topbooks, 1993.

BRASIL. *Lei n. 7.716*, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1989.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988.

CARMICHAEL, Stokely; HAMILTON, Charles V. *Black power: the politics of liberation in America*. New York, Vintage, 1967.

COMBATE AO RACISMO INSTITUCIONAL [CRI]. *Articulação para o Combate ao Racismo Institucional*. Brasília: CRI, 2006.

CRUZ, Felipe Sotto Maior. Povos indígenas, racialização e políticas afirmativas no ensino superior. In: OLIVA, Anderson Ribeiro; MARONA, Marjorie Corrêa; FILICE, Renísia Cristina Garcia; NASCIMENTO, Wanderson Flor do (Org.). *Tecendo redes antirracistas: Áfricas*, Brasis, Portugal. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Os direitos dos Índios*. Ensaios. Documentos. São Paulo: Brasiliense, 1987.

KEHL, Maria Rita. Violações de direitos humanos dos povos indígenas. In: COMISSÃO

Apresentação do dossiê: Resistências e estratégias dos povos indígenas contra o racismo e as violências coloniais

NACIONAL DA VERDADE [CNV]. *Comissão Nacional da Verdade: relatório volume II textos temáticos*. Brasília: CNV, 2014.

MILANEZ, Felipe; SÁ, Lucia; KRENAK, Ailton; CRUZ, Felipe Sotto Maior; RAMOS, Elisa Urbano; JESUS, Genilson dos Santos de. Existência e diferença: o racismo contra os Povos Indígenas. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, 2019.

MILANEZ, Felipe; SÁ, Lúcia; KRENAK, Ailton; JESUS, Genilson dos Santos de (Org.). *Racismo e antirracismo no Brasil: o caso dos povos indígenas*. Salvador: Edufba, no prelo.

PAIVA, Eunice; JUNQUEIRA, Carmem. *O Estado contra o Índio*. São Paulo: PUC, 1985.

PERRONE-MOISÉS, Beatriz. Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII). In: CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos Índios do Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

RIBEIRO, Rodrigo Barbosa. O racismo contra os povos indígenas: panorama dos casos nas cidades brasileiras entre 2003 e 2019. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, 2022.

SKIDMORE, Thomas. O negro no Brasil e nos Estados Unidos. *Argumento: revista mensal de cultura*, Rio de Janeiro, n. 1, 1973.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés. *O renascer dos Povos Indígenas para o Direito*. Curitiba: Juruá, 1998.

Sobre os autores:

Antonio Armando Ulian do Lago Albuquerque: Doutor em Ciência Política no Instituto de Estudos Sociais e Políticos pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP-UERJ). Mestre em Teoria e Filosofia do Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista (EERP-USP). Professor da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Advogado. **E-mail:** lagoalbuquerque@hotmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0215-7450>

Spensy Kmitta Pimentel: Doutor em Antropologia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas na Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), com estágio-sanduíche na Universidad Nacional Autónoma de México (Unam). Antropólogo e jornalista. Professor da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e pesquisador do Centro de Estudos Ameríndios (Cesta-USP). Líder do grupo de pesquisa Comunidades e(m) Autonomia. **E-mail:** spensy@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7256-9384>

Antonio Armando Ulian do Lago ALBUQUERQUE; Spensy Kmitta PIMENTEL

Recebido em: 15/12/2022

Aprovado para publicação: 20/12/2022

Ecologias antirracistas na Bahia: retratos da luta Pataxó contra o ecocídio e o genocídio

Anti-racist ecologies in Bahia: portraits of the Pataxó struggle Against ecocide and genocide

Arissana Braz Bomfim de Souza¹

Felipe Milanez¹

DOI: 10.20435/tellus.v23i50.923

Resumo: Este artigo discute a luta pela memória do povo Pataxó e a dimensão do racismo e do Colonialismo sobre a vida e o território-vida no sul da Bahia através do trabalho artístico de Arissana Pataxó. Em coautoria da artista com colega pesquisador em projeto de pesquisa sobre culturas de antirracismo, discutimos a dimensão do racismo e da colonialidade sobre a vida-território indígena. Através da pesquisa sobre lideranças de seu povo para a elaboração de retratos em desenhos e pinturas, o trabalho de Arissana Pataxó reconstrói uma história apagada de resistência à espoliação e ao genocídio após o massacre conhecido como o Fogo de 51.

Palavras-chave: Povo Pataxó; arte; ecologia política; memória; racismo ambiental.

Abstract: This paper discusses the struggle for the memory of the Pataxó people and the dimension of racism and colonialism over the life and the territory-life in southern Bahia through the artwork of Arissana Pataxó. Co-authored by the artist and a fellow researcher in a research project on cultures of anti-racism, we discuss the dimension of racism and coloniality on indigenous life-territory. Through a research about the leaders of her people for the elaboration of drawings and paintings of portraits, Arissana Pataxó's artwork reconstructs an erased history of resistance to dispossession and genocide after the massacre known as the Fire of '51.

Keywords: Pataxó people; art; political ecology; memory; environmental racism.

¹ Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, Brasil.

1 INTRODUÇÃO

Entre diferentes aspectos, há uma relação direta entre a luta pela memória do povo Pataxó e o enfrentamento ao racismo e o colonialismo sobre a vida e o território-vida no sul da Bahia. Neste artigo, através das artes visuais, mais especificamente, através de uma série de retratos de lideranças do povo Pataxó, discutimos a dimensão do racismo/colonialismo sobre a vida-território indígena pelo trabalho de memória desenvolvido pela artista e educadora Arissana Pataxó. Utilizamos como marco temporal da instauração da violência o massacre conhecido como Fogo de 1951, no qual o povo Pataxó foi vítima de um genocídio do estado brasileiro para a expulsão de seu território e a implantação de um parque nacional celebrando a invasão e o colonialismo e que, em paralelo, contribuiu para o ecocídio da Mata Atlântica, conhecido na literatura da ecologia política como o nexos conservação-desenvolvimento (BÜSCHER; DIETZ, 2005). A espoliação do território de vida ocorreu para dar lugar a uma forma hegemônica de conservação, ao mesmo tempo acompanhada de uma reorganização territorial ampla na região destinada a exploração econômica predatória dos recursos naturais, com a destinação da costa para indústria turística e as áreas de floresta nativa para a ocupação de plantações de eucalipto. A luta histórica do povo Pataxó pela terra, pela floresta, pelo *hãhãw*, isto é, o território, é analisada, nesse contexto, como uma luta anticolonial, por insurgir-se contra a colonialidade, a colonização e o colonialismo do território; é uma luta antirracista, por contestar o apagamento de sua presença e existência, pelo processo social de desumanização; e é uma luta profundamente ecológica, por ser travada em uma aliança junto da natureza, pelo convívio com outras espécies não humanas que compõem o ecossistema de vida Pataxó. Em uma dupla dimensão da violência, o episódio que atinge a vida do povo Pataxó, também atinge o ecossistema da Mata Atlântica do sul da Bahia. Ao mesmo tempo em que a luta do povo Pataxó pela terra é, também, a luta pela preservação do ecossistema ocupado de maneira tradicional pelos Pataxó. E essa luta é retratada, pela artista e educadora Arissana Pataxó, na construção de retratos de lideranças insurgentes.

No sul da Bahia, nordeste do Brasil, justamente na região onde desembarcaram os primeiros colonizadores portugueses, isto é, onde aconteceu o “descobrimento” como mito de fundação do Brasil após ser avistado o “Monte

Pascoal”, um conflito ecológico por um território de mata Atlântica opõe o povo indígena Pataxó e o Estado brasileiro diante dois parques nacionais criados sobre os locais de vida deste povo. Inclusive os nomes dos parques fazem referência direta ao processo de “conquista” e colonização: Parque Nacional e Histórico do Monte Pascoal primeiro monte avistado pela nau de Cabral, e o Parque Nacional do Descobrimento.

Nestes lugares, os indígenas reivindicam a ampliação, o reconhecimento e a demarcação das terras indígenas Barra Velha e Comexatibá. Sofrem, nas últimas décadas, desde que os parques nacionais foram criados sobre seus territórios tradicionais, expulsões e perseguições pelo Estado brasileiro associado aos interesses econômicos extrativistas, que vão desde o turismo predatório, a fazendas de pecuária e, principalmente, o plantio de eucalipto.

Dessa forma, no entorno das áreas reivindicadas pelos Pataxó, por outro lado, o Estado reconheceu e autorizou um dos maiores latifúndios do mundo, que é a gigantesca plantação de eucalipto, ao mesmo tempo em que autoriza a construção de mega resorts nas praias do território Pataxó. Esta contradição da ação do Estado frente ao território originário é colocada entre a proposta preservacionista, da implantação de um parque que visa a conservação da natureza, mas que é também parte de um projeto de desenvolvimento: um nexos que está relacionado ao discurso hegemônico da preservação, onde a natureza é vista como um elemento externo da humanidade e deve ser tutelado, preservado e explorado (BARCA; MILANEZ, 2021). Ou seja, uma lógica de dominação da natureza e acumulação. Nesse sentido, a espoliação de um povo originário do território, o qual é nomeado em homenagem a invasão europeia (isto é, o tal do “descobrimento”), é justificada a partir de argumentos ecológicos estruturados pela matriz colonial de poder: o da selvagerização dos povos originários, de que os indígenas destroem os recursos naturais, que teriam modos de vida predatórios, povo bárbaro, sem razão, com uso supostamente indiscriminado da madeira e da caça causaria “impacto na vida silvestre”, etc.

Em suma, os indígenas, que são os habitantes originários, seriam os “invasores” destes territórios da “natureza” que deve ser protegido pelos brancos num padrão eurocêntrico de relação com a “natureza”. O contrário, reconhecer a tradicionalidade da ocupação e da relação ancestral com a natureza, é tido como

um erro, na perspectiva desse ideal racista de conservação: "Tira territórios de áreas protegidas para entregar aos índios" (PÁDUA, 2005, s.p.).

Diante do parque nacional e a ideologia conservacionista colonialista, a narrativa racista reinventa a história e coloca os indígenas na posição de "invasores". Esse artigo, escrito por bióloga colunista de influente mídia conservacionista, não representa apenas uma opinião individual, mas traz consigo uma visão de mundo da conservação hegemônica, colonialista e racista. Expressa, nestes termos, o nexos conservação-desenvolvimento, que compartilham uma mesma perspectiva de mundo e se materializam com a espoliação do povo Pataxó. Essa ideologia visa apagar o histórico da violência contra os povos originários, e atribuir às vítimas a culpa pela devastação da natureza: "O Parque Nacional de Monte Pascoal, na Bahia, já era. Os índios ficaram com tudo, destruíram a natureza e já não têm nem sua cultura original para defender" (PÁDUA, 2005, s.p.). Nessa narrativa racista, atribui-se aos povos originários a destruição, e aos colonizadores a salvação da natureza: "se os índios tivessem conservado a natureza como estava em 1961, tudo estaria muito bem." (PÁDUA, 2005, s.p.) Inclusive o "roubo" das terras dos colonizadores pelos habitantes originários. Para que tudo estivesse bem em 1961, seria necessário apagar a violência contra os Pataxó que aconteceu exatamente dez anos antes.

Para o povo Pataxó, demarcar o território é visto como uma reparação histórica, um cumprimento da Constituição Federal e de um projeto de país diverso e, nesse sentido, uma luta antirracista e anticolonialista. Reocupar o território tradicional é uma reconquista do povo Pataxó do lugar de vida. Possui uma dimensão existencial mais ampla do que o mero acesso a uma terra.

Ao contrário do argumento conservacionista-desenvolvimentista de que os Pataxó seriam responsáveis pela destruição ambiental, portanto do ecocídio, um trabalho de pesquisa de mestrado conduzido por Arissana Pataxó sobre os adereços e artesanatos reflete um manejo muito mais cuidadoso e consciente. Escreve a artista que:

Os Pataxó sempre usufruíram da extração de vegetais para a produção de diversos objetos, tanto para uso pessoal quanto doméstico, fruto da transmissão de saberes dos mais velhos aos mais jovens. Daí que os adereços Pataxó, ainda nos dias atuais, sejam, em sua maioria, confeccionados a partir da extração de matérias-primas naturais. (SOUZA, 2013, p. 23).

É o oposto de acusar os Pataxó da responsabilidade pela produção de escassez: é justamente a exploração predatória do capitalismo, das fazendas e da plantação de eucalipto associadas ao conservacionismo dos parques, que reduziu as matérias-primas utilizadas pelos Pataxó, implicando inclusive na extinção de espécies tradicionalmente manejadas pelos Pataxó. Se os Pataxó foram vítimas de um massacre que hoje pode ser considerado um genocídio do Fogo de 51, o território tradicional dos Pataxó também foi vítima do ecocídio da superexploração que sucedeu à expulsão dos indígenas.

Diante dessa luta/luto, expressão utilizada pela artista para descrever a condição indígena em sua obra *Refúgio*², onde a condição de luta permanente, acompanhada do luto, mobilizar as futuras gerações para a consciência dessa condição é uma das razões que levou Arissana Pataxó a realizar uma série de retratos de seus parentes e familiares que lutaram – e morreram lutando – pela defesa e reconquista desse território. Inicialmente para integrar um livro sobre a história do povo Pataxó, os retratos realizados em 2006 mostram rostos de luta, da memória de um povo que recusa o apagamento de sua história pelo processo colonial. Através do trabalho artístico de Arissana Pataxó, este artigo, discute a memória e a ecologia antirracista entre os Pataxó na Bahia. O gênero do retrato nas artes visuais é tradicionalmente associado ao poder, ao patriarcado, a hierarquização da sociedade e dominação. O trabalho de retratar as lideranças do povo Pataxó subverte essa arma do colonialismo através de uma armadilha das artes indígenas contemporâneas (ESBELL, 2020)

2 ECOLOGIAS ANTIRRACISTAS E A DIMENSÃO ANTICOLONIAL DA LUTA INDÍGENA

O racismo contra as populações indígenas no Brasil é invisibilizado, o que não significa sua inexistência ou insignificância, mas justamente que naturaliza sua expressão nas instituições, invisibilizando a própria existência indígena. E é justamente contra essa naturalização que a emergente arte indígena, em movimento que reúne artistas, escritores, cineastas e músicos indígenas, apontam em obras que denunciam a violência e a opressão, “ao mesmo tempo em que buscam

² Obra disponível para ser vista na exposição Um Outro Céu: <https://umoutroceu.ufba.br/exposicao/arissana-pataxo/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

tornar visível a indigeneidade em suas múltiplas culturas, línguas e formas de se relacionar com o mundo não indígena”, (SÁ; MILANEZ, 2022, p. 168).

“Índio é terra, não dá para separar!” é uma expressão de uso frequente do movimento indígena em manifestações de luta pelo território. Terra representa a dimensão territorial da vida indígena: floresta, rios, encantados, memórias... Um conjunto que Ailton Krenak define como ecologia: “Ecologia, para quem vive na floresta, é a floresta viva, respirando e inspirando; é o complexo que dá suporte à cultura e à vida material.” (KRENAK; MILANEZ, 2019).

A separação desse conjunto por uma erupção externa – de um regime instaurado e mantido pela violência (FANON, 2006) – separa gente, lugar e jeito de estar, como uma dimensão estrutural do colonialismo.

Ecologia pressupõe gente e presença, envolve coletivos, e é política pela resistência à separação que funda o capitalismo/colonialismo, que desmembra o humano da relação com o lugar como suporte da vida, que constrói a individualização e rompe o coletivo. (KRENAK; MILANEZ, 2019)

A violência do colonialismo é uma violência instauradora, inicial, que separa o complexo ecológico da vida, que corta o comum, e dessa maneira atinge o lugar e constrói o não-lugar: é justamente de onde surge a ideia de uma natureza separada da vida humana. A produção de uma ecologia em desequilíbrio. Separados, gente e natureza tornam-se objeto de exploração. São as condições do *extrativismo*, segundo Ramon Grosfoguel (2016), isto é, a dimensão do extrativismo epistêmico e do extrativismo ontológico como condições para que o extrativismo econômico seja implantado. Desmembrar as formas de ser e de estar no mundo que compõe o quadro do “conjunto” ecológico no pensamento de Krenak.

Estas condições para o extrativismo coisificam e destroem a subjetividade nas relações de poder. O lugar torna-se “um *lugar do outro* e um *não-lugar do saque*”. O Outro, tal como mostrou Aníbal Quijano, que emerge com a invenção do “índio” e a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados pela ideia de raça (QUIJANO, 2005). Raça como fundamento da separação dos povos originários de seus lugares de vida, ainda que o racismo no Brasil contra os povos indígenas tenha sido por tanto tempo negado (MILANEZ *et al.*, 2019).

Raça e racismo sempre estiveram associados ao controle de terra, ao menos desde as Sesmarias e a Lei de Terras de 1850 _ lembramos o “cativeiro da terra”,

conceito estabelecido pelo sociólogo José de Souza Martins (2010) para se referir ao aprisionamento da terra pelos latifundiários, antes da abolição da escravatura. Racismo também é a ideologia que estrutura a dinâmica fundiária entre espaços que devem ser preservados, dos espaços que devem ser explorados, e que reflete na criação de parques coloniais dentro de territórios indígenas. Por esta narrativa de desenvolvimento-conservação, os “índios” são como “invasores”, os “índios ficaram com tudo” e “os índios” são aqueles que “destruíram a natureza”, como expresso acima na visão biologizante conservacionista.

Nesse sentido, a conservação hegemônica destina a natureza separada da existência, da qual é interdependente, para a “preservação” (BARCA; MILANEZ, 2021). Ao mesmo tempo em que abre espaço territorial para projetos de desenvolvimento extrativista dos recursos naturais. E contra esta se contrapõe o povo Pataxó na Bahia em defesa de seu lugar de vida.

A emancipação da vida coletiva também pressupõe a emancipação da terra em seu conjunto de vida para além da linha colonial que separa natureza da sociedade, ou outros binarismos instaurados pelo eurocentrismo. Ecologia como o comum, em oposição, é um movimento contra-colonial (SANTOS, 2015) e anti-extrativista (MILANEZ, 2021). Tal como definimos também por uma ecologia antirracista: uma ecologia de vida que se insurge contra a dimensão territorial do racismo.

Perder uma guerra não é o mesmo que deixar-se dominar, pois as resistências podem reemergir em diferentes dimensões. As resistências indígenas contra a conquista surgem em novas formas, expressões criativas, tais como através da arte, para enfrentar mudanças de estratégias das guerras por expansão territorial no neoliberalismo (MILANEZ, 2021).

3 O FOGO DE 51 E A LUTA PATAXÓ

A luta do povo Pataxó pela permanência no território tem início com a chegada dos primeiros europeus em suas terras e com a violência instauradora do colonialismo separando os indígenas de seu lugar de vida, ou seja, da natureza e do controle de seus corpos. É uma longa história de violência, mas cuja dimensão mais intensa presente na memória começa na década de 1940, permeia todo o século XX como uma luta contínua, perene, e ininterrupta que é transmitida de

geração a geração, até hoje. Luto e luta, como a artista Arissana Pataxó expressa na obra *Refúgio*.

A vida do povo Pataxó sempre foi de muita luta para sobreviver em meio à expansão agrícola da sociedade regional, à invasão de seu território e à violência. Mas, ainda assim, do início do século XX até a década de quarenta, o povo ficou por um tempo “sossegado”, isolado de qualquer relação de caráter governamental, vivendo da caça, pesca, da extração de vegetais, produção de objetos e da agricultura de subsistência em uma extensa área verde de mata atlântica no entorno do Monte Pascoal, que se estendia até a praia onde ficava a sede do território, a Aldeia Barra Velha (SOUZA, 2012).

O sossego, no último refúgio, que restara de um longo processo de perda territorial, é ameaçado com uma ordem governamental de não mais usufruírem, nem morar em um território ancestral. Uma ordem que causou desordem no modo de vida do povo Pataxó, desde a década 40, quando recebem a visita de alguns homens, liderados por um indivíduo chamado Dr. Barros que viera fazer uma demarcação no território do Monte Pascoal e convocou os Pataxó para ajudarem a mapear os limites do território. Até esse momento, os Pataxó manejavam toda a área de Mata Atlântica de todo entorno do Monte Pascoal. Com profundo conhecimento do ecossistema, interagem, manejavam e usufruíam para sobrevivência coletando matéria-prima, frutos e fazendo roça. Os Pataxó realizavam ainda, desde o século XIX, trocas comerciais com as cidades próximas ao território, como descreve (WIED-NEUWIED, 1989).

Entrevistas realizadas por Arissana Braz durante a pesquisa de campo do mestrado em 2011 com seu Luiz Ferreira e Antônio Braz, moradores de Barra Velha, informam que a chegada da equipe de delimitação do parque na Aldeia Barra Velha deixou a todos desconfiados. Afinal, pensaram, para quê era necessário informar os limites do território Pataxó e marcá-los? Esta era uma pergunta que não era respondida com clareza por aquela equipe. “O Dr. Barros, como era chamado, dizia não saber para quem aquela demarcação seria efetuada, mas que, futuramente, todos iriam ficar sabendo” (SOUZA, 2012, p. 26). O refúgio da área de Mata Atlântica dos Pataxó no extremo Sul Bahia foi abalado. Precisamente foi em 1943 que governo federal enviou a equipe para começar o levantamento topográfico, um modo oficial para invadir o território tradicionalmente ocupado e cuidado pelos Pataxó.

O Diário Oficial do Estado da Bahia de 19 de abril de 1943 publica o Decreto-Lei nº12.729 que cria o Parque Nacional do Monte Pascoal (PNMP), com prerrogativa de monumento nacional, com os objetivos precípuos de rememorar o fato histórico do descobrimento do Brasil, preservar a flora e fauna típicas da região, segundo normas científicas, conservar as belezas naturais e promover a organização de serviços e atrativos que possam desenvolver o turismo. (CARVALHO, 2009, p. 2).

Através de entrevistas realizadas com sobreviventes, é possível afirmar que a comissão liderada pelo Dr. Barros sabia, efetivamente, da finalidade da demarcação. Provavelmente omitiu para não gerar conflito com os Pataxó e ter apoio da mão de obra da comunidade no processo demarcatório. Assim, recordam os Pataxó sobreviventes que suas respostas eram “bonitas”, como alguém que estivesse apenas cumprindo ordens. Antônio Braz, que na época tinha por volta de 15 anos de idade, disse em entrevista a Arissana Braz que o discurso era:

[...] ói eu eu vim medir essas terras daqui do Monte Pascoá ..., mas eu vim medir porque eu vim mandado, mas vou fazer porque é de obrigação eu fazer, mas ninguém sabia que aqui tinha índio (...) mas agora nós tamo creditando que tem índio e a terra é dos índio mermo, mas nós já viemo fazer, então nós vamomidir. Mas cês tem direito, seus direito, o direito das terra é seus que é de índio. Isso ele falava pra nós. (Antônio Braz em entrevista concedida a Arissana Braz Bomfim de Souza [SOUZA, 2012, p. 27]).

O que conta os mais velhos Pataxó é que, somente depois de seis meses de trabalhos, a equipe informou que seria criado um Parque Florestal para preservação ambiental, e que desfrutar do território como antes não poderiam fazer suas roças, não poderiam mais fazer qualquer tipo de extração da mata, “pois todo mundo seria retirado do parque” (OLIVEIRA, 1985, p.14 apud SOUZA, 2012). Foram separados de seu território por linha colonizadora da delimitação do parque, e com uma justificativa do conservacionismo hegemônico fundamentada no racismo e no colonialismo.

Foi a partir da visita da comitiva liderada pelo Dr. Barros, que dizia estar apenas cumprindo ordens, que a vida dos Pataxó nunca mais foi a mesma. Anos depois, diante das ameaças sofridas com a criação do parque nacional, em 1943, Honório Borges, um velho Pataxó com mais de oitenta anos, empreende, em 1949, juntamente com outros parentes, uma viagem ao Rio de Janeiro, em busca de uma solução para o problema. Segundo Carvalho (2009, p. 511), Honório viajou nas companhias de Manuel Caetitu e Leôncio

para o Rio de Janeiro e de lá alguém os teria levado até Niterói, onde teriam feito um pedido ao SPI de não deixarem suas terras serem invadidas, além de pedirem também ferramentas e roupas. Assim começaram as primeiras viagens de Honório, só interrompidas quando recebeu a promessa de que viriam resolver o problema do território. (SOUZA, 2012, p. 27).

A criação do parque desencadeou a expulsão de muitas famílias que viviam dentro da área, medida acompanhada da proibição de atividades e coletas na mata que afetaram a subsistência da comunidade a ponto de, sem autonomia, terem que recorrer ao Serviço de Proteção ao Índio. Foram diversas viagens em busca de apoio até receberem na Aldeia Barra Velha duas pessoas que diziam representar e serem enviadas pelo governo, um apresentou-se como tenente, o outro engenheiro.

A memória da dor narra, através dos relatos nas entrevistas realizadas por Arissana Braz, a chegada já violenta dos dois homens, que após uma reunião com os chefes de família Pataxó, mandaram os indígenas abaterem o gado de vizinhos para a alimentação do pessoal que iria realizar a delimitação do parque. Sob as ordens dos dois homens, foram até o comércio de Teodomiro Rodrigues, em Corumbau, e assim que chegaram, os dois homens anunciaram um assalto, ferindo e amarrando Teodomiro, obrigando os Pataxó a cortar a linha telegráfica e a recolher toda mercadoria e levar para a aldeia. Neste momento, os Pataxó perceberam que haviam sido enganados, aquela ação não era nada certa, no entanto, já estavam sob controle dos dois homens que prontamente ordenou que ninguém fugisse, mas que permanecessem na igreja junto com a mercadoria. Algumas famílias fugiram para a mata, principalmente mulheres com seus filhos. Seu Sebastião, que tinha cerca de dez anos na época, contou que sua mãe percebeu que a situação não ia ficar boa e logo fugiu com as crianças. Seu pai, teve que permanecer em Barra Velha até a hora que a polícia invadiu a aldeia. Narrou Sebastião à Arissana Braz:

[...] Aí meu pai disse que pontou uma luz lá po lado de Caraíva, aí o povo avoroçou tudo: - Uai! Uai! (...) Pouco viu pau quebrar, bala de lá pra cá, a polícia, aí os que desse pra correr ia correndo, aí diz que muito polícia mermo entrou atirando e deixou os índio por tudo que foi canto. Daí onde nós tava só via os tiro, tava a minha família toda, disgramemo mata a dento. (...) Sei que foi sofrimento, sofrimento mermo, chuva, muita chuva. Arquelas lagoa tava tudo cheia d'água. (Seu Sebastião, em entrevista concedida a Arissana Braz Bomfim de Souza [SOUZA, 2012, p. 28]).

Os policiais de Prado e Porto Seguro invadiram a aldeia atirando e na sequência, queimaram todas as casas e roças. "Vários homens e mulheres foram presos e levados amarrados para Caraíva, sendo abusados de todas as maneiras" (SOUZA, 2012, p. 28). Os que conseguiram fugir não tiveram outra alternativa senão esconder-se nas matas. A floresta acolheu os Pataxó, garantindo segurança, alimento e refúgio.

A repressão atingiu a todos os Pataxó, mesmo os que moravam em outras áreas mais distantes de Barra Velha, pois a ação policial era prender todos indígenas. Seu Edivaldo, que atualmente mora na Aldeia Pé do Monte, contou que sua família que morava no Craveiro na época, também se esconderam na mata. E quando resolveram sair:

[...] encontraro um camarada, um tal de Antôin Rocha que morava lá perto, vizim lá da gente. Aí deu voz de prisão pra eis[eles]. Eis[eles] foru [foram] até a Barra do Cahy, até lá no Odaldo [irmão de Teodomiro], chegando lá o Odaldo disse:- Rapaz pra quê que cê trouxe esses camarada pra cá? Esses daí é meu rapaz! Esses aí num tava lá nessa briga lá não, pode soltar eis[eles] que eis[eles] vão embora pra casa deles. Aí soltaro, mas o camarada sozim deu voz de prisão e levou eles na frente, tudo até a barra do Cahy de lá eis [eles] voltaro de novo, no mesmo dia. (Seu Edivaldo, em entrevista concedida a Arissana Braz Bomfim de Souza [SOUZA, 2012, p. 29]).

Essa tragédia, conhecida como "Fogo de 51", destruiu a aldeia Barra Velha, restando apenas casas queimadas e a dispersão do povo Pataxó pelas fazendas vizinhas. Além de estupro de mulheres, prisão ilegal de homens nas cidades vizinhas, a comunidade Pataxó foi acometida por violências físicas e psíquicas, que hoje pode ser interpretado como crime de genocídio que segue impune. O crime de genocídio, conforme o artigo 6º do Estatuto de Roma (BRASIL, 2002), tipifica as práticas de "b) Ofensas graves à integridade física ou mental de membros do grupo; c) Sujeição intencional do grupo a condições de vida com vista a provocar a sua destruição física, total ou parcial; d) Imposição de medidas destinadas a impedir nascimentos no seio do grupo; e) Transferência, à força, de crianças do grupo para outro grupo." Relatos e testemunhos informam também a prática de crimes contra a humanidade, tais como a transferência forçada da população, prisão ou outra forma de privação da liberdade física grave, desaparecimento forçado de pessoas (BRASIL, 2002).

Há diversas referências ao episódio do Fogo de 51 em Oliveira (1985), Carvalho (1977), Cunha (2010) e Silva (2010). Sobre registros de mortes pouco se sabe, pois, esse massacre feriu a dignidade do povo Pataxó que mesmo depois de décadas, muitos mais velhos sobreviventes resistiam em contar para os mais jovens por conta da tristeza e dor que a lembrança lhes traziam.

Resultou na morte dos dois “ladroes” e dos dois índios que os acompanharam, além da morte de alguns mais velhos que não resistiram ao sofrimento. Seu Pedro, da Aldeia Boca da Mata, afirmou que seu avô morreu quatro dias após o episódio. O Fogo de 51 acarretou a concentração de um número maior de famílias em outros lugares, formando novas aldeias. (SOUZA, 2012).

A história do Fogo, embora faça parte de uma memória coletiva da luta Pataxó, traz a individualidade de cada sobrevivente. "Cada pessoa conta como passou por aquele período e quais foram as cicatrizes e marcas que ficaram, para sempre, em suas vidas" (SOUZA, 2012, p. 30). Em entrevista com os mais velhos, Arissana Braz relata dores e tristeza. São histórias de dor, mas também de resistência e de superação diante do desespero que seguiu ao massacre, como narra Dona Tereza, moradora atualmente da aldeia Trevo do Parque.

Ela narra que, na fuga, seus pais achavam que seria mais seguro entregá-la a outra família, pois só assim teria a oportunidade de sobreviver. Foi criada por uma família não-índigena, no município do Prado, dos cinco aos doze anos, quando retorna à Aldeia Barra Velha ao descobrir sua verdadeira identidade: ela era Pataxó e tinha uma família. (SOUZA, 2012, p. 40).

Nessa fuga, o conhecimento que detinha do território serviu para garantir refúgios e sobrevivências. Mas com a aldeia destruída, muitas famílias, vagavam de fazenda em fazenda trabalhando a troco de comida e moradia por dias, meses e até anos. "Perambulava por roças, fazendas, povoados e também pelas cidades da região, tais como Alcobaça, Caravelas, Prado e Itamaraju" (SOUZA, 2012, p. 30). Havia temor de retornar ao local de onde foram vítimas de violências extremas. Passada uma década, muitas famílias já haviam retornado à aldeia Barra Velha, mas a guerra com o Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF), órgão antecessor do IBAMA e do ICMBIO, não cessaram. O IBAMA queria proteger o território e os Pataxó queriam sobreviver no seu Hãhãw como antes. No entanto, viver em seu próprio território torna-se uma luta diária, tendo em vista as perseguições constantes dos guardas florestais que impediam as famílias de fazer

roça e de extrair qualquer matéria-prima na mata. Assim, uma geração Pataxó cresceu com a escassez de alimentos por muitas décadas desde que essa terra foi intitulada *Parque Nacional e Histórico do Monte Pascoal*.

O Parque Nacional e Histórico do Monte Pascoal foi criado efetivamente em 1961, no mesmo ano em que foi criado o Parque Indígena do Xingu, no Mato Grosso. O parque, resumido na linguagem cotidiana da comunidade como “Parque Monte Pascoal”, tem origem na implantação no Brasil da ideologia conservacionista hegemônica internacional, surgida na expansão dos Estados Unidos para o Oeste, na qual certas áreas eram tidas como naturais e destinavam-se à preservação, enquanto outras teriam o futuro ceifado para serem ocupadas pela colonização. Todo o contexto era da guerra contra os povos indígenas, da civilização contra a barbárie. Os modos de vida indígenas em conjunto com a natureza não tinham espaço nessa organização territorial colonial.

Na década de 1970, um posto da FUNAI foi instalado na Aldeia Barra Velha e iniciou-se um diálogo entre a comunidade e o IBDF que permitiu o plantio de roças na capoeira e em 1980 “uma pequena área de 8.627 hectares” foi demarcada” (SAMPAIO, 2000 apud SOUZA, 2012).

Atualmente o povo Pataxó vive distribuídos em mais de cinquenta aldeias no extremo sul da Bahia, sendo áreas pertencentes aos municípios de Santa Cruz Cabrália, Porto Seguro, Itamaraju e Prado. Outras aldeias Pataxó também há no estado de Minas Gerais, resultado de famílias que se deslocaram para lá no final do século XX.

4 PESSOAS-TERRA E SUJEITOS COLETIVOS

Os povos indígenas têm uma larga produção intelectual crítica frente à superexploração da natureza pelo colonialismo, e essa dimensão epistemológica também se expressa, de forma marcante, pelas imagens e manifestações estéticas. Silvia Rivera Cusicanqui (2010) analisa o que denomina como “sociologia da imagem”, definido como um método decolonial de análise da expressão gráfica e estética do pensamento indígena. Nessa interpretação das imagens e desenhos, Cusicanqui reflete sobre ideias sobre a sociedade indígena, valores, conceitos de tempo-espaço, e “sobre os significados da hecatombe que foi a colonização e a subordinação maciça da população andina e do território à coroa”, ao tratar

especificamente da obra do artista Waman Puma, do século XVII (p. 22). A arte indígena em Waman Puma, para Cusicanqui, reflete expressões de pensamento que revelam uma trama “alternativa e subversiva” de saberes e práticas capazes de restaurar o mundo (p. 33). Esses pressupostos interpretativos oferecidos por Cusicanqui, a nosso modo de ver, pode contribuir para analisar também o movimento de arte indígena contemporânea, da qual Arissana Braz, co-autora deste artigo, é uma das grandes expoentes.

Ailton Krenak chama de sujeitos coletivos aquelas pessoas que são, também as coletividades, as memórias. As biografias estão no ambiente, e projetam sentido na vida de todos. São também o que ele chama de “lugar da oralidade”: “onde o saber, o conhecimento, seu veículo é a transmissão de pessoa para pessoa.” Essa experiência compartilhada com o coletivo a que pertence, integra o sentido da vida e constitui um “sujeito coletivo” (KRENAK, 2018).

As memórias desse sujeito coletivo a quem Ailton Krenak se refere é a memória ancestral que move o presente. A mobilização das lutas contemporâneas que acontecem a partir da memória da ancestralidade, reforça a importância de conhecermos ou de compartilharmos memórias dos mais velhos que viveram tempos difíceis e que lutaram para a garantia de uma vida coletiva, como um povo. Essas memórias, nessa série de desenhos realizados por Arissana Pataxó, ecoam como imagens, como retratos de um passado de luta que nos cobra também um lugar na luta.

Na constituição da história e memória do povo Pataxó, há muitas lideranças que ajudaram e se empenharam na luta para manter a vida coletiva do povo Pataxó. Cada um contribuiu à sua maneira, dentro de situações e momentos específicos. Mas, de uma maneira geral, todas essas lideranças lutaram e contribuíram com sua luta em defesa do povo. São muitos guerreiros envolvidos nessa empreitada, mas destacamos aqui alguns em retratos, produzidos para o livro “Pataxó: uma história de resistência”, publicado em 2007 de autoria dos professores Pataxó.

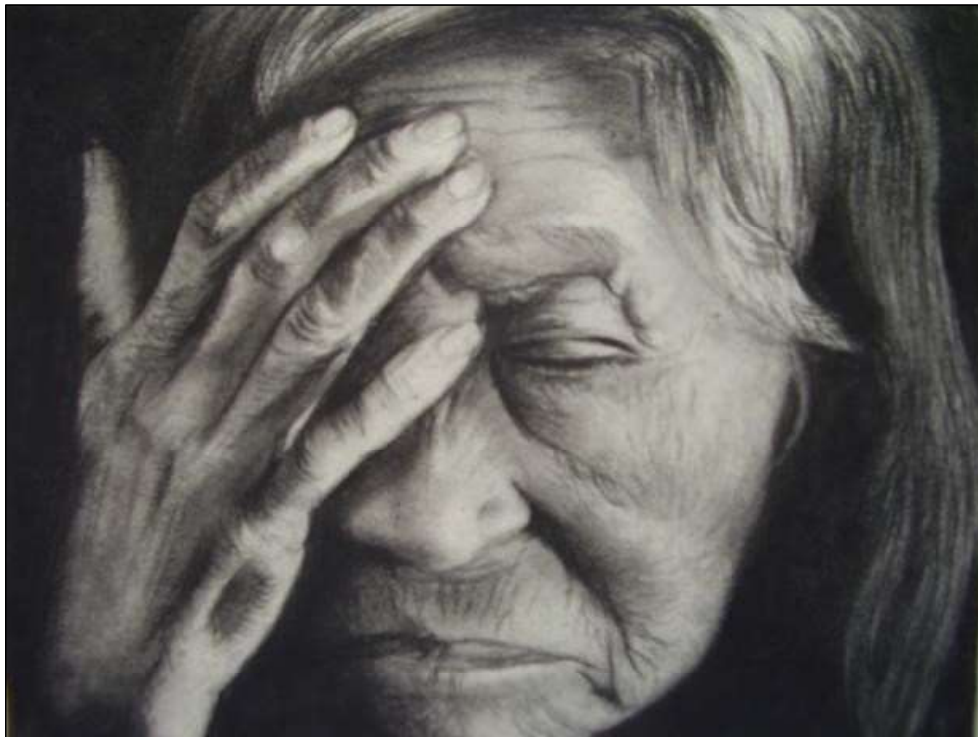
Os textos e desenhos foram feitos em oficinas realizadas no ano de 2004 em Coroa Vermelha, ano em que Arissana Pataxó prestou o vestibular e ingressou em 2005 no curso de Artes Plásticas na Universidade Federal da Bahia. Em 2006, junto com sua irmã, Anari, foram chamadas para fazer parte da equipe de organização do livro. Para tanto, visitaram a Aldeia Barra Velha fazendo leitura dos

textos aos mais velhos para conferirem o conteúdo da narrativa. Juntamente com América Lúcia César e Rosa Costa realizaram conversas e entrevistas com alguns mais velhos, que resultaram na criação dos desenhos dos retratos como uma homenagem aos que lutaram, como uma forma de tornar memorável a contribuição de cada ancião. Uma maneira também de os jovens conhecerem o seu passado.

Não se trata de uma série finalizada, mas em processo de construção. É um trabalho imagético e de memória pensado também em ser uma proposta inicial dos registros dessas memórias e dos retratos como possibilidades de compartilhamento das memórias, dos saberes, e das lutas. Enfatizamos a palavra proposta, pois é o início de um trabalho que há um tempo a artista Arissana Pataxó pretende continuar desenvolvendo: desenhar retratos dessas lutas.

Os retratos de Arissana Pataxó subvertem a linguagem colonialista dos retratos para, tal como Cusicanqui propõe, revelar uma trama subversiva de saberes e práticas, e de lutas coletivas. Ao invés de destacar o fenótipo ou adereços que marcariam a diferença indígena e a exotização, os retratos de Arissana Pataxó trazem atenção para as expressões nos olhos, as marcas nas peles, os sentimentos, a dor da violência colonial, mas a altivez de lideranças preparadas para o enfrentamento político em defesa dos direitos de existência de seu povo. As expressões de força, mas também de dor, compõe o que a artista define como a condição de existência a indígena entre a luta pela vida, o luto pela morte, o luto pela luta cotidiana, o luto da afirmação individual do verbo lutar, mas uma luta que é coletiva. Os retratos enfrentam o racismo afirmando a existência frente ao apagamento e a desumanização. Trazem a memória do passado, construindo alicerces para as futuras gerações conhecer os heróis e heroínas de um povo cuja história foi silenciada pelos colonizadores. Histórias que se entrelaçam com a história do território e da natureza, numa perspectiva de interdependência que desfaz a divisão produzida pelo binarismo eurocêntrico. Os retratos, profundamente humanos dessas pessoas, são marcas da vida no território, das vidas que se insurgem diante da separação da natureza.

Figura 1 - Dona Josefa, 2006. Releitura da fotografia de Marcelo Buainain (Carvão sobre papel)



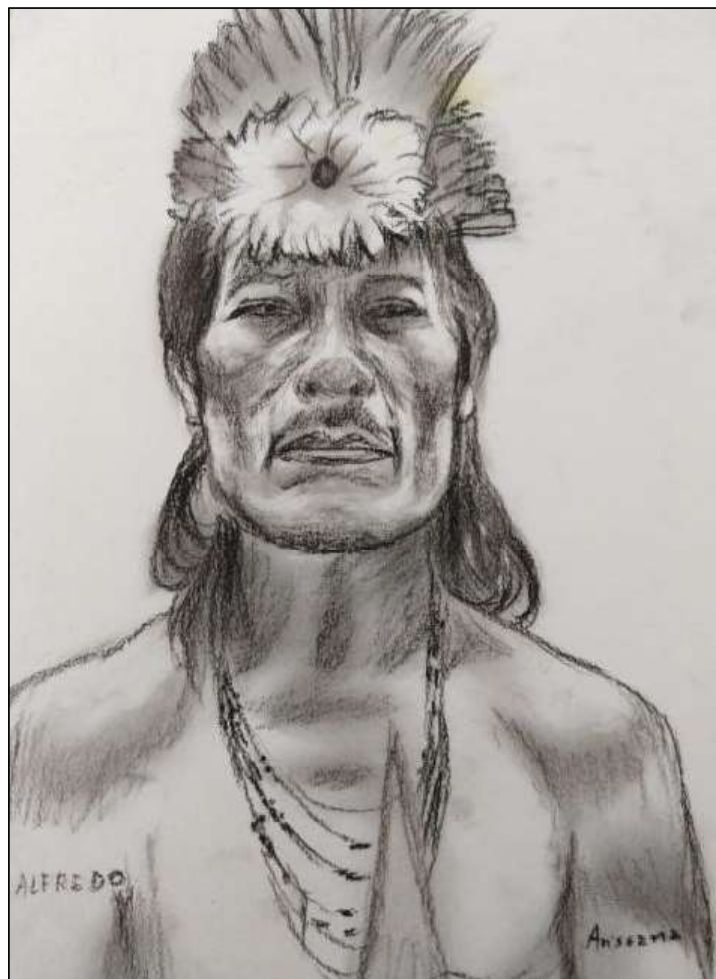
Fonte: Arissana Pataxó.

Dona Josefa é filha do antigo líder Epifânio Ferreira, um dos responsáveis pela condução do retorno do povo Pataxó ao território após o *Massacre de 51*. Esse desenho feito a carvão a partir de um registro fotográfico de Marcelo Buainain para a capa do livro: “Pataxó, uma história de resistência” tem o objetivo tornar memorável a contribuição de Dona Josefa na defesa do Território.

Na época em que Josefa Ferreira se tornou liderança, escreve a pesquisadora Pataxó Juliana Santos, os Pataxó estavam em um período de reorganização e enfrentando graves conflitos (PATAXÓ, 2017). Haviam sofrido décadas antes, o violento massacre conhecido por “Fogo de 51”, e lutavam por direitos territoriais em confronto direto com o Estado em função da implantação do Parque Nacional Histórico Monte Pascoal. Por causa do enfrentamento aos Guardas do PNMP, para poder plantar para a sobrevivência do povo e lutar para a ampliação

da terra, Josefa tornou-se um símbolo de resistência na luta pela demarcação de seu território. É considerada pelas mulheres Pataxó como exemplo de mulher guerreira, teimosa e persistente, que não desistiu da luta mesmo encontrando vários obstáculos. (PATAXÓ, 2017)

Figura 2 - Alfredo Braz, 2006 (Carvão sobre papel)



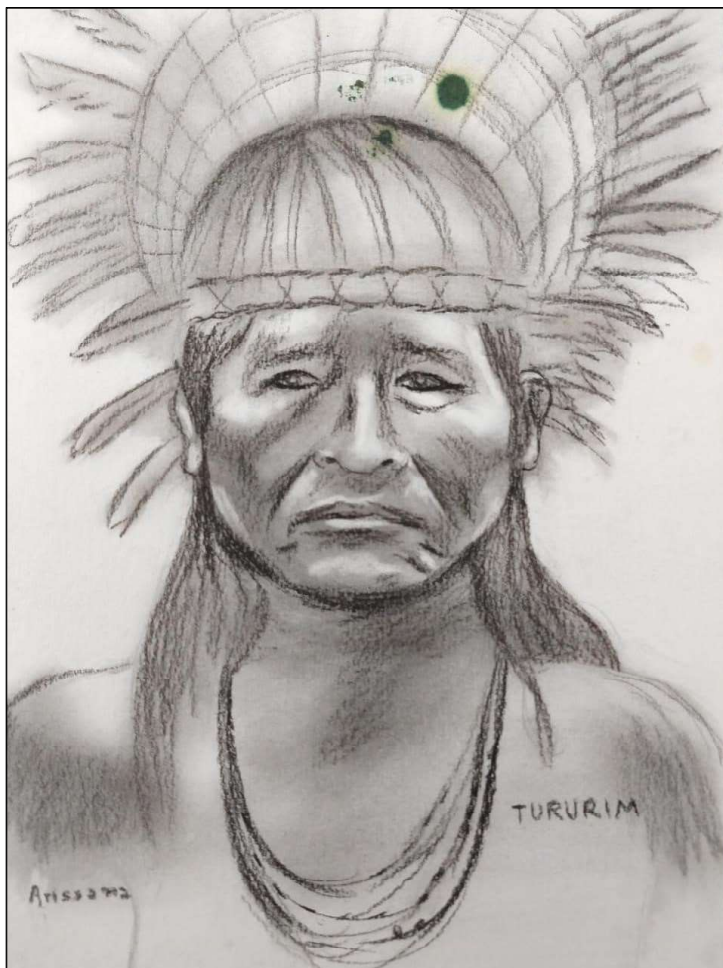
Fonte: Arissana Pataxó.

Filho de Acrísio Braz e Luzia Ferreira, Alfredo foi uma liderança que iniciou sua luta pelo direito do seu povo, acompanhando viagens a Brasília junto com outras

lideranças Pataxó. Nasceu e cresceu numa região da mata chamada de Ribeirão, um lugar que seus pais tiveram que sair após a instalação do *Parque* Nacional e Histórico do Monte Pascoal. Assim como os demais Pataxó que sobreviveram ao Fogo de 51, Alfredo tentou das mais variadas maneiras sobreviver, sempre deslocando de um lugar para outro nas cercanias de Porto Seguro e Prado, até voltar novamente para o território de Barra Velha e driblar os guardas do IBDF para sobreviver, seja fazendo roça escondido ou extraíndo piaçava escondido para trocar por farinha, época em que já havia constituído família e precisava garantir a alimentação diária. Passou junto com os outros parentes por um período muito longo de escassez de alimentos, provocado pela seca que atingiu a região, aliada com a proibição de caçar e de fazer roça em seu próprio território.

Mesmo diante de sofrimento e penúria, não saíram mais do território: permaneceram lutando dia após dia para sobreviverem. Foram anos de luta contra a fome e contra o IBDF. Na década de 1970, Alfredo, junto com seu Tururim, assume a liderança da luta tornando-se vice-cacique e, juntamente com outras lideranças, conseguem negociar com o IBDF uma área de 8.627 dentro do território Pataxó – um recorte que, naquele momento, foi possível conseguir.

Figura 3 - Tururim, 2006. (Carvão sobre papel)



Fonte: Arissana Pataxó.

Neto de Honório Borges, Tururim liderou várias expedições à Brasília em busca dos direitos do povo Pataxó juntamente com outras lideranças. Suas lutas pela garantia ao território e pela permanência da língua do povo Pataxó fizeram “seu” Tururim, uma referência para a juventude Pataxó que há mais de vinte anos vem desenvolvendo um trabalho de retomada da língua do povo, o patxôhã.

Figura 4 - Luiz Ferreira, 2006. (Carvão sobre papel)



Fonte: Arissana Pataxó.

Conhecido como Luiz Capitão assumiu a liderança da luta da comunidade Pataxó após a morte de Seu pai Epifânio Ferreira. E, como os antigos mais velhos, teve que empreender viagens a Brasília muitas vezes a pé, ou pedindo carona para não deixar seu povo na situação que estavam. Em uma entrevista realizada em 2007 na Aldeia Barra Velha seu Luiz contou que na época do Fogo de 51 tinha entre 13 e 15 anos, enfrentou e viu de perto o acontecimento. Fugiu e foi capturado em um povoado chamado Pau D'alho. Com mais dois indígenas, foram levados para

uma cadeia em Prado, onde dormiram uma noite em cima do sal. Foi solto em seguida, pois era menor de idade, enquanto os outros dois permaneceram presos.

Depois de solto, Luiz percorreu com seu pai várias regiões *praieiras* tentando sobreviver de alguma maneira, até o dia em que indagou seu pai: “*Ôh pai eu acho que a gente não pode ficar andando nessa beirada de praia. Até quando? Eu acho que nós temos direito.*”

A partir de então, seu Luiz empreende uma viagem com seu pai e seu irmão Palmiro até Brasília em busca de algum direito sobre o território. Segundo contou, nessa primeira viagem foram a pé até Teófilo Otoni, em Minas Gerais, junto com outros parentes. Viam o trem da Vale subir e descer, e eles sempre a pé. Alguns companheiros chegaram a desistir da viagem no meio do caminho.

Esse pequeno trecho da luta de Seu Luiz , nos mostra como desde cedo os jovens Pataxó, naquela época, tiveram que aprender a lutar pelos direitos.

Figura 5 - Palmiro Ferreira, 2006. (Carvão sobre papel)



Fonte: Arissana Pataxó.

Em uma entrevista gravada com seu Palmiro, em 2007, ele contou que acompanhou o capitão Honório nas primeiras viagens empreendidas ao Rio de Janeiro para lutar em favor da permanência e do direito de usufruir do território – alguns meses antes do acontecimento do Fogo de 51. Honório Borges foi quem liderou o povo Pataxó na luta pelo território desde a década de 1940, quando iniciou a proposta de instalação do parque nacional dentro da terra Pataxó. Também acompanhou Alfredo e Tururim em outras viagens a Brasília

na luta pelos direitos à terra, o que resultou na demarcação do atual território de Barra Velha.

Figura 6 - Albino Braz, 2006. (Carvão sobre papel)



Fonte: Arissana Pataxó.

Albino é filho de Acrísio Braz, vivenciou junto com seu irmão Alfredo trágicos momentos de luta pela sobrevivência, da escassez de alimentos e das dificuldades encontradas pelos seus pais. Traz as marcas desse passado sofrido em

vários depoimentos, desde o Fogo de 51, que fez sua família viver em fuga, até a implantação oficial do parque nacional, que só piorou ainda mais a situação. Com receio de nova repressão, Albino contou que sua família saiu do Ribeirão, área de mata que o parque ocupou, e foram para Barra Velha, local onde existia um maior número de casas e famílias concentradas dentro do território. Albino percebe que a luta é grande e assim como passou a sua vida toda lutando junto com seu povo, pensa que assim também será o futuro das novas gerações Pataxó: *“Aqui a gente morre, e fica aí pra vocês resolver ainda que falta.”*

5 CONCLUSÃO

Neste artigo, através do trabalho artístico de Arissana Pataxó, fundamentado em sua pesquisa de memória de lideranças de seu povo, analisamos a dimensão antirracista e anticolonial da luta pelo território tradicional, o enfrentamento a ideologia conservacionista hegemônica, e a construção de memórias. O artigo discute o nexos conservação-desenvolvimento, uma contradição das formas coloniais de controle territorial discutidas amplamente na ecologia política, através do trabalho artístico como epistemologia anticolonial e antirracista.

São apresentados retratos e minibiografias de lideranças que sofreram o massacre do Fogo de 51, e souberam reorganizar o povo disperso em uma diáspora forçada, e traumatizado pelo genocídio. Os retratos subvertem a tradição colonial de figuras de homens brancos, que historicamente reforçaram a dimensão de poder do patriarcado. Nessa série, ao contrário, é a altivez das lideranças indígenas, a dor da violência, os sentimentos comuns e compartilhados entre o povo Pataxó que ganham projeção artística.

Essa luta pelo território-vida, argumentamos, é social e ao mesmo tempo ecológica, em defesa da vida social de um povo, e das condições ecológicas de vida desse povo. Sendo o enfrentamento a uma ideologia conservacionista que levou à expulsão e morte, conduzida violentamente pelo Estado, a luta junto com a Mata Atlântica tem uma dimensão de uma reconfiguração ecológica frente à ecologia conservacionista. Como um enfrentamento às dimensões do racismo ambiental propomos as ecologias antirracistas, ecologias defendidas pelas lideranças tradicionais do povo Pataxó.

AGRADECIMENTOS

Este artigo surge em parte do projeto colaborativo "Cultures of Antiracism in Latin America", financiado pelo Arts and Humanities Research Council (AHRC) do Reino Unido, através da subvenção AH/S004823/1. O projeto está sediado na Universidade de Manchester com duração de janeiro de 2020 a maio de 2023. É dirigido por Peter Wade, com os co-investigadores Lucia Sá, Ignacio Aguiló, Mara Viveros Vigoya, Ezequiel Adamovsky e Felipe Milanez; associados de pesquisa, Ana Vivaldi, Carlos Correa Angulo e Jamille Pinheiro Dias; e assistentes de pesquisa, Arissana Pataxó, Yacunã Tuxá, Pablo Cossio Vargas, Lorena Cañuqueo e Rossana Alarcón. As ideias aqui expressas foram informadas por conversas e diálogos com membros da equipe do projeto e com os artistas que colaboraram com o projeto. Uma versão inicial foi apresentada como comunicação oral no congresso da Latin American Studies Association (LASA) em 2021.

REFERÊNCIAS

BARCA, Stefania; MILANEZ, Felipe. Labouring the Commons: Amazonia's "Extractive Reserves" and the legacy of Chico Mendes. *In: RÄTHZEL, Nora; STEVIS, Dimitris; UZZELL, David (Org.). The Palgrave Handbook of Environmental Labour Studies*. Londres: Palgrave Macmillan, 2021. p. 319-38.

BRASIL. *Decreto nº 4.388*, de 25 de setembro de 2002. Promulga o Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2002.

BÜSCHER, Bram; DIETZ, Ton. Conjunctions of Governance: the state and the conservation-development nexus in Southern Africa. *Journal of Transdisciplinary Environmental Studies*, Roskilde, n. 4, n. 2, p. 1–15, 2005.

CARVALHO, Maria Rosário de. O Monte Pascoal, os índios Pataxó e a luta pelo reconhecimento étnico. *CADERNO CRH*, Salvador, v. 22, n. 57, p. 507-21, set./dez. 2009.

CARVALHO, Maria Rosário de. *Os Pataxó de Barra Velha: seu subsistema econômico*. 1977. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas)- Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1977.

CUNHA, Rejane Cristine Santana. *O fogo de 51: reminiscências Pataxó*. Dissertação

(Mestrado em História Regional e Local) – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Santo Antônio de Jesus, 2010.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. *Ch'ixinakaxutxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

ESBELL, Jaider. A arte indígena contemporânea como armadilha para armadilhas. *Galeria Jaider Esbell* [online], 9 jul. 2020. Disponível em: <http://www.jaideresbell.com.br/site/2020/07/09/a-arte-indigena-contemporanea-como-armadilha-para-armadilhas/>. Acesso em: 20 dez. 2022.

FANON, Frantz. *Os Condenados da Terra*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006.

GROSGOUEL, Ramón. Do "extrativismo económico" ao "extrativismo epistêmico" e "extrativismo ontológico": uma forma destrutiva de conhecer, ser e estar no mundo. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 24, p. 123-43, 2016.

KRENAK, Ailton. A potência do sujeito coletivo – Parte I. *Revista Periferias*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, 2018. Disponível em: <http://revistaperiferias.org/materia/a-potencia-dosujeito-coletivo-parte-i/>. Acesso em: 16 abril 2020.

KRENAK, Ailton; MILANEZ, Felipe. Ecologia Política. *Dicionário Alice* [online], Coimbra, 2019. Disponível em: https://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id_lingua=1&entry=24271. Acesso em: 15 de novembro de 2022.

MARTINS, José de Souza. *O cativo da terra*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

MILANEZ, Felipe. Insurgent ideas from indigenous peoples in Brazil: counter-colonial epistemologies and the defense of life. In: MENTON, Mary; LE BILLON, Philippe (Org.). *Environmental Defenders: deadly struggles for life and territory*. Londres: Routledge, 2021. p. 88-94

MILANEZ, Felipe; SA, Lúcia; KRENAK, Ailton; CRUZ, Felipe; RAMOS, Elisa; JESUS, Genilson. Existência e diferença: o racismo contra os povos indígenas. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 10, p. 2161-181, 2019.

OLIVEIRA, Cornélio Vieira. *“Barra Velha, o último refúgio”*. Londrina: Cornélio Vieira de Oliveira, 1985.

PÁDUA, Maria Tereza Jorge. Nem para os índios, nem para o Parque. *O Eco*, nov. 2005. Disponível em: <https://oeco.org.br/colunas/16260-oeco-14535/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

PATAXÓ, Juliana do Rosário Santos. Josefa Pataxó: Josefa Ferreira, resistência na luta pelo território: subsistência e cultura através da relação com a terra. *Os Brasises e Suas Memórias* [online], Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://osbrasisesuasmemorias.com.br/biografia-josefa-pataxo/> Acessado em 15 de novembro de 2022.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidade do poder, eurocetrismo e América Latina". In: LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SA, Lúcia; MILANEZ, Felipe. Pintando o racismo: arte de protesto de artistas indígenas contemporâneos. *Qorpus*, Florianópolis, v. 12, n. 4, p. 165, nov. 2022.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, Quilombos, Modos e Significações*. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SILVA, Aretuza Cruz. *O massacre de 1951 e a resistência dos Pataxó meridionais*. 2010. Monografia (Licenciatura em História) – Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Teixeira de Freitas, 2010.

SOUZA. Arissana Braz Bomfim de. "A aranha vive do que tece". *Cadernos de Arte e Antropologia*, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 13-29, 2013.

SOUZA. Arissana Braz Bomfim de. *Arte e identidade: adornos corporais Pataxó*. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos)- Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2012.

WIED-NEUWIED, Maximiliano de. *Viagem ao Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1989

ENTREVISTAS/DEPOIMENTOS ORAIS REALIZADOS POR ARISSANA PATAXÓ

Albino Braz. Entrevistado em julho de 2007, na Aldeia Barra Velha, Porto Seguro/Bahia. Entrevista cedida para revisão do livro "Pataxó: uma história de resistência"

Luis Ferreira-Luis Capitão. Entrevistado em julho de 2007, na Aldeia Barra Velha, Porto Seguro/Bahia. Entrevista cedida para revisão do livro "Pataxó: uma história de resistência"

Palmiro Ferreira. Entrevistado em julho de 2007, na Aldeia Barra Velha, Porto Seguro/Bahia. Entrevista cedida para revisão do livro "Pataxó: uma história de resistência"

Sobre os autores:

Arissana Braz Bomfim de Souza: Doutoranda em Artes Visuais (PPGAV) na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Colégio Estadual Indígena Coroa Vermelha. **E-mail:** arissana_braz@yahoo.com.br, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9725-1919>

Felipe Milanez: Doutor em Sociologia pelo Centro de Estudos Sociais na Universidade de Coimbra. Professor do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências e do Programa Multidisciplinar de Pós-graduação em Cultura e Sociedade na Universidade Federal da Bahia (UFBA). **E-mail:** felipemilanez@ufba.br, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4773-6691>

Recebido em: 15/11/2022

Aprovado para publicação: 22/12/2022

Racismos e *r-existências* no Tocantins: um Estado “novo” estruturado em violências coloniais contra indígenas

Racisms and “r-existences” in Tocantins: a “new” State structured on colonial violence against indigenous people

Elvio Juanito Marques de Oliveira Júnior (Pankararu do Tocantins)¹

Rogério Srône (Xerente)²

Maurício Hiroaki Hashizume³

DOI: 10.20435/tellus.v23i50.920

Resumo: A ideia de que manifestações de racismo se dão apenas em situações mais acentuadas e escancaradas de preconceito e discriminação esconde a ocorrência de ordens sociais racistas que estruturam instituições, diretrizes e políticas públicas. Com base em revisão da temática de teorias e práticas relacionadas ao racismo, em especial em contextos periféricos, e a partir de realidades verificadas e vivenciadas no Estado do Tocantins, apresenta-se um panorama constituído de persistências e naturalizações do racismo contra povos indígenas por diferentes angulações. Criado em 1998 juntamente com a Constituição Federal de 1988, o Estado “novo”, ainda que se valha de reiteradas e múltiplas representações culturais de identidades associadas a indígenas desde as movimentações iniciais de formação do discurso e da articulação por autonomia, segue reproduzindo relações de hierarquia e subordinação em termos étnico-culturais. O contraste entre “indígenas desejados” e “indígenas negados” evidencia justamente esse duplo tratamento dispensado aos povos indígenas no Tocantins: por um lado, são reconhecidas a obrigatoriedade e a necessidade de políticas que possam considerar a diversidade; por outro, modelos são impostos “de cima para baixo”, reforçando lógicas desiguais sob o manto de uma pretensa interculturalidade. Tais formas de racismo, especialmente na área da educação, vêm sendo, entretanto, enfrentadas também por movimentos de *r-existências*.

Palavras-chave: racismo; Povos Indígenas; políticas públicas; educação; Tocantins.

¹ Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil.

² Universidade Federal do Tocantins (UFT), Miracema, Tocantins, Brasil.

³ Universidade de Gurupi (UnirG), Gurupi, Tocantins, Brasil.

Abstract: The idea that manifestations of racism only occur in more accentuated and explicit situations of prejudice and discrimination hides the occurrence of racist social orders that structure institutions, guidelines and public policies. Based on a review of theories and practices related to racism, especially in peripheral contexts, and based on verified and experienced realities in the State of Tocantins, this article presents a panorama formed by persistence and naturalization of racism against indigenous peoples by different angulations. Created in 1998 along with the Federal Constitution of 1988, the “new” State, even though it makes use of repeated and multiple cultural representations of identities associated with indigenous peoples since the initial movements of discourse formation and articulation for autonomy, continues to reproduce relations of hierarchy and subordination in ethnic-cultural terms. The contrast between “desired indigenous people” and “denied indigenous people” highlights precisely this double treatment given to indigenous peoples in Tocantins: on the one hand, the obligation and the need for public policies that can considers diversity are recognized; on the other hand, models are imposed “from the top down”, reinforcing unequal logics under the cloak of an alleged interculturality. However, movements of “r-existences” have been challenging such forms of racism, especially in the area of education.

Keywords: racism; indigenous people; public policy; education; Tocantins.

1 INTRODUÇÃO

“Uma das coisas que digo para os mais velhos e para vocês, Juruá, em momentos de encontro, é que seria importante fazer antropologia na cultura de vocês. Tirar o Guarani da aldeia para ele ficar na casa de vocês e observar vocês todos os dias. Sentir, refletir, tentar entender, fazer relatórios e, finalmente, produzir uma tese de capa dura, bem bonita, com muitas páginas, fotografias, gráficos e referências a outros estudos, para concluir e dizer aos Juruá para se tornarem selvagens, para que se tornem pessoas não civilizadas – pois todas as coisas ruins que estão acontecendo no planeta Terra vêm de pessoas civilizadas, pessoas que não são, teoricamente, selvagens”
Jerá Guarani (2020)

“A linha de partilha entre sociedades arcaicas e sociedades ‘ocidentais’ passa talvez menos pelo desenvolvimento da técnica do que pela transformação da autoridade política”
Pierre Clastres (2004)

“A branquitude como sistema de poder fundado no contrato racial, da qual todos os brancos são beneficiários, embora nem todos sejam signatários, pode ser descrita no Brasil por formulações complexas ou pelas evidências empíricas, como no fato de que há absoluta prevalência da branquitude em

todas as instâncias de poder da sociedade: nos meios de comunicação, nas diretorias, gerências e chefias das empresas, nos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, nas hierarquias eclesiásticas, no corpo docente de universidades públicas ou privadas etc.”

Sueli Carneiro (2011)

Em artigo escrito em 1966 (“Aspectos da questão racial”⁴) que faz parte da obra “O Negro no mundo dos brancos”, o sociólogo brasileiro Florestan Fernandes, reconhecidamente um dos mais destacados e influentes cientistas sociais para a afirmação e difusão dessa área de conhecimento no Brasil, discorre sobre o que denominou como “preconceito de ter preconceito”, uma de suas formulações mais (re)lembradas quando do viés crítico por ele adotado em contraposição ao “mito da democracia racial”⁵ no Brasil.

Fernandes detecta e desmonta a operação e a operacionalidade de uma “considerável ambiguidade axiológica” quando da apreensão e do tratamento conferidos pelos/as brasileiros/as ao tema do preconceito racial, assim descritos:

Os valores vinculados à ordem social tradicionalista são antes condenados no plano ideal que repelidos na ação concreta e direta. Daí uma confusa combinação de atitudes e verbalizações que nada têm a ver com as disposições efetivas de atuação social. Tudo se passa como se o “branco” assumisse maior consciência parcial de sua responsabilidade na degradação do “negro” e do “mulato” como pessoa, mas, ao mesmo tempo, encontrasse sérias dificuldades em vencer-se a si próprio e não recebesse nenhum incentivo bastante forte para obrigar-se a converter em realidade o ideal de fraternidade cristão-católico. (FERNANDES, 1972, p. 24).

⁴ Artigo originalmente escrito para a revista portuguesa “O Tempo e o Modo”, para ser publicado no número de novembro/dezembro de 1966.

⁵ Fernandes (1972, p. 29) é categórico na sua afirmação de que “[...] a chamada ‘democracia racial’ não tem nenhuma consistência e, vista do ângulo do comportamento coletivo das ‘populações de cor’, constitui um mito cruel”. Em outra parte (p. 26), frisa que a “democracia racial” constitui “[...] uma distorção criada no mundo colonial, como contraparte da inclusão de mestiços no núcleo legal das ‘grandes das famílias’ – ou seja, como reação a mecanismos efetivos de ascensão social do ‘mulato’”. Nesse sentido, a miscigenação (cf. MUNANGA, 2004), “[...] durante séculos, antes contribuiu para aumentar a massa de população escrava e para diferenciar os estratos dependentes intermediários, que para fomentar a igualdade racial” (p. 26). O “mito da democracia racial”, como também destaca Silva (2016), juntamente com o “ideal da branquitude” (cf. SCHUCMAN, 2020) alimentam ideologias que estão nas bases do racismo no Brasil. Essas ideologias resultaram “[...] em uma das táticas mais eficientes” para dividir a população negra enquanto raça, mascarando “[...] de forma mais eficiente a exploração capitalista: a *classificação de negros e negras a partir do tom da pele* [grifo do autor]” (SILVA, 2016, p. 99-100).

Na sequência de suas problematizações acerca do fenômeno do racismo no Brasil, Fernandes, sobre aquilo que chegou a descrever e caracterizar como “típico ajustamento de ‘falsa consciência’” por parte do “branco”, prossegue:

O “preconceito de cor”⁶ é condenado sem reservas, como se constituísse um mal em si mesmo, mais degradante para quem o pratique do que para quem seja sua vítima. A liberdade de preservar os antigos ajustamentos discriminatórios e preconceituosos, porém, é tida como intocável, desde que se mantenha o decoro e suas manifestações possam ser encobertas ou dissimuladas (mantendo-se como algo “íntimo”; subsiste no “recesso do lar”, ou se associa a “imposições”, decorrentes do modo de ser dos agentes ou do seu estilo de vida, pelos quais eles “têm o dever de zelar”). Embora o “negro” e o “mulato” façam contraponto nesses arranjos pelos quais o sistema de valores está sendo reorganizado, eles não são considerados de maneira explícita. Ao contrário, ficam no *background*, numa confortável amnésia para os brancos. (FERNANDES, 1972, p. 24).

Em vez de “procurar entender como se manifesta o ‘preconceito de cor’ e quais são seus efeitos reais”, continua o sociólogo, o “branco” suscita “o perigo da absorção do racismo [ênfase do autor]” e ataca as “queixas” das populações subalternas racializadas como “objetivação desse perigo”, além de culpar “estrangeiros” por “inovação estranha ao caráter brasileiro”.

Em vez de “um esforço sistemático e consciente para ignorar ou deturpar a verdadeira situação racial imperante”, é possível notar, ainda segundo Fernandes, “uma disposição para ‘esquecer o passado’ e para ‘deixar que as coisas se resolvam por si mesmas’”. Na contramão dessa tendência superficialmente inercial, o autor indica caminhos, por ele concebidos como incontornáveis, para “uma radical mudança de atitudes diante da questão racial”.

Importa, em primeiro lugar, que se inclua o “negro” e o “mulato” (como outras “minorias étnicas, raciais ou nacionais”) na programação do desenvolvimento sócio-econômico e nos projetos que visem a aumentar a eficácia da integra-

⁶ Almeida (2018, p. 25) demarca as diferenças entre **preconceito**, **discriminação** e **racismo**. **Preconceito**, segundo o jurista e filósofo brasileiro, é o “[...] juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado [...]”. Já a **discriminação** consiste na “[...] atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados”; enquanto o **racismo** “[...] é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes e inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam”.

ção nacional. Dada a concentração racial de renda, do prestígio social e do poder, a “população de cor” não possui nenhuma vitalidade para enfrentar e resolver seus problemas materiais e morais. Cabe ao governo suscitar alternativas, que viriam, aliás, tardiamente. Nessas alternativas, escolarização, nível de emprego e deslocamento de populações precisariam ganhar enorme relevo. Em suma, aí se necessita de um programa de combate à miséria e a seus efeitos no âmbito dessa população⁷. (FERNANDES, 1972, p. 34).

Praticamente 20 anos antes, a pioneira socióloga e mulher negra (depois também vanguardista empenhada do campo da psicanálise) Virgínia Leone Bicudo antecipara a abordagem sobre essa mesma temática com perspectiva ainda mais completa e complexa. Bicudo é mencionada, aliás, juntamente com diversos outros nomes no artigo referido de Fernandes, como uma das participantes do célebre projeto de pesquisa da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco)⁸ sobre as relações raciais no Brasil. Ela defendera, ainda em 1945, uma das primeiras dissertações de mestrado em Sociologia⁹ no país.

Com foco no cotidiano das relações sociais e dedicada especialmente ao estudo de negros/as de estratos intermediários da sociedade paulistana, Bicudo

⁷ Além dessa agenda mais estatal, vinculada diretamente a políticas públicas, Fernandes (1972, p. 34) aponta para outras duas transições complementares. Seria necessário, segundo ele, “que o ‘negro’ e o ‘mulato’ mudassem suas atitudes diante dos dilemas do ‘homem de cor’” no sentido de “conquistar uma posição na sociedade nacional” e, conjuntamente, de se fortalecer “enquanto ‘grupo’”, inclusive para pressionar pelo enfrentamento das desigualdades étnico-raciais. Além disso, “cabe aos próprios ‘brancos’ um esforço de reeducação, para que deixem de falar em ‘democracia racial’ sem nada fazer de concreto a seu favor”. É importante deixar sublinhado aqui que a leitura ainda marcadamente dual e dicotômica (de antagonismo entre o tradicional/arcaico e o moderno/desenvolvido) do autor não é capaz de reter o caráter racista do próprio modelo de modernidade ocidental “superior”, contestado há muito pelas lutas dos movimentos sociais.

⁸ Intermediado no Brasil por Alfred Metraux (e Ruy Coelho), as pesquisas desenvolvidas entre os anos de 1951 e 1952 (nos Estados de Pernambuco, Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro) contaram com a colaboração, segundo Florestan Fernandes (incluindo ele próprio), de especialistas como Charles Wagley, Thales de Azevedo, Renê Ribeiro, Luiz Aguiar de Costa Pinto, Roger Bastide, Oracy Nogueira, Aniela Ginsberg e Virgínia Bicudo.

⁹ Virgínia foi colega de outro pioneiro, Oracy Nogueira, homem branco que também pesquisou e formulou sobre a mesma temática. Ambos tiveram a orientação de Donald Pierson, formado na Escola Sociológica de Chicago, na Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP). Nogueira, por meio de suas pesquisas (não só no Brasil, mas também nos EUA), formula a diferenciação entre “preconceito de marca”, relacionado mais ao fenótipo, no Brasil; e “preconceito de origem”, referenciado na história e na trajetória sociais de quem é alvo de atitudes e violências racistas (NOGUEIRA, 1955).

se deteve em aspectos subjetivos (pelos estudos de casos e pelas entrevistas de sua pesquisa realizada entre 1941 e 1944) que reforçavam dificuldades, obstáculos e barreiras advindas do preconceito racial – não necessariamente subordinadas à divisão de classes¹⁰.

Das pesquisas e análises formuladas por ela, não necessariamente sobressaía o fenômeno do “preconceito de ter preconceito”, posteriormente detectado, “deglutido” e enfatizado por Fernandes. Enveredando por um outro caminho, a pioneira socióloga negra optou justamente pelo destaque à presença e à variação do racismo em suas diferentes formas, mesmo em situações (considerando aí a sua condição de “mulher de cor”) em que os níveis do abismo da desigualdade econômica e social não se configuravam de modo tão visível e pronunciado num contexto de cidade em mudança (São Paulo da época).

Em certa medida, Bicudo (2010) antecipa e anuncia uma abordagem que concebe o racismo como fator de maior relevância, recorrência, transversalidade (inclusive introjetada na própria “cabeça do colonizado/a”) do que normalmente se apresentava em marcos teóricos anteriores. Referências prévias nesse campo¹¹ se beneficiaram do “esquecimento” da socióloga negra e vieram a ser contestados apenas em momento posterior por trabalhos tanto no Brasil (vide a obra do pensador negro Alberto Guerreiro Ramos¹²) como no plano internacional (como se vê nas reflexões do psiquiatra e filósofo martinicano radicado na Argélia, Frantz Fanon)¹³. Bicudo também elegeu como outro de seus focos de estudos as atividades de militância e formulações da Frente Negra Brasileira (FNB)¹⁴, em diálogo com os movimentos sociais negros de sua época, numa aproximação até hoje pouco (re)conhecida, mas bastante premonitória.

¹⁰ Uma das autoras que trabalhará esse aspecto da ênfase no racismo e no sexismo não como fenômenos derivados da fratura de classes sociais é a também mulher negra Lélia González.

¹¹ Merece ser mencionado o fato de que o sentido geral da dissertação de mestrado de Virginia Bicudo não ratificava – e até desafiava-as interpretações defendidas pelo seu próprio orientador, Donald Pierson, o qual tinha confirmado em estudos o entendimento de que a questão racial no Brasil se subordinava à divisão de classe. Ver Cap.11 de Magalhães Pinto e Chalhoub (2020).

¹² Ramos (1968) apresentou uma tese no I Congresso do Negro Brasileiro (1950), a ser aprovada e encaminhada à Unesco, que acabou sendo preterida pela organização internacional.

¹³ Tal conexão da obra de Virginia Bicudo com os pensamentos de outros pensadores que vieram depois é realçado na tese de doutorado em Antropologia Social de Gomes (2013).

¹⁴ Criada em 1931, a Frente Negra Brasileira (FNB) pode ser considerada como uma das organizações da sociedade civil com atuação política que se formaram ainda na década de 1930.

Tal tarefa de abertura para a compreensão do racismo sob um prisma mais “estrutural” do sistema capitalista (a partir do cotidiano das relações sociais desiguais) – e não como resquício de uma “ordem social tradicionalista” – foi complementada por outra intelectual negra brasileira: Lélia González. Em “Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher”¹⁵, González reforça, a partir de papéis exercidos pelas mulheres negras nas sociedades latino-americanas (como a brasileira), a “manipulação” dos recortes de gênero e étnico-raciais para que as mesmas ocupem “[...] os mais baixos níveis de participação na força de trabalho”.

A diferenciação estabelecida pela autora - a partir ainda de contribuições do advogado e cientista político argentino José Nun - entre “integração social” (relações harmônicas ou conflituosas entre agentes sociais) e “integração do sistema” (relações harmônicas ou conflituosas entre as partes de um sistema social) se apresenta como chave na desconstrução do paradigma da bifurcação do chamado “dualismo estrutural” (sociológico e econômico). Este último reside num diagnóstico que parte da ideia de que, em contextos periféricos (como nos países da América Latina), as sociedades são marcadas por uma sorte de “deformação” na qual traços tradicionais (arcaicos e inferiores) perduram mesmo após a institucionalização de “camadas” modernas (pretensa e supostamente “desenvolvidas” e superiores), fundadas, por exemplo, no direito e na ciência.

Em consonância com reflexões que vinham sendo apresentadas pelo professor do Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro (IUPERJ) Carlos Hasenbalg¹⁶ - que já entendia o racismo (e também o sexismo) como “[...] parte

¹⁵ Publicado como Capítulo 3 de coletânea recente editada pela União dos Coletivos Pan-Africanistas (UCPA) (GONZÁLEZ, 2018), o artigo em questão é derivado de uma comunicação apresentada por Lélia González no VIII Encontro Nacional da *Latin American Studies Association* (LASA), realizado em Pittsburgh, Pensilvânia, EUA, entre 5 a 7 de abril de 1979.

¹⁶ Em 1978, ano anterior à referida comunicação de González, Hasenbalg apresentara o artigo “Desigualdades raciais no Brasil”. Em 1979, foi lançado o seu livro “Discriminação e desigualdades raciais no Brasil”. Em 1982, em parceria com a própria González, publicou a obra “Lugar de negro”, em 1982. De um dos artigos desta, extrai-se que “[...] o sistema se beneficia de tais condições (as quais estabelecem como o ‘lugar natural do negro’ não apenas as favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos ‘habitacionais’, mas também as prisões e os hospícios), na medida em que, desse modo, conserva à sua disposição a mão de obra mais barata possível [...]. Ou seja, além dos aspectos acima assinalados, a estratégia também se exerce de maneira a favorecer os patrões, mediante a repressão policial (que exige dos negros, como documento, a apresentação de carteira profissional)” (GONZÁLEZ; HASENBALG, 1982, p. 16).

de uma estrutura objetiva das relações ideológicas e políticas do capitalismo”¹⁷-, González salientava no final da década de 1970 que “[...] a maioria dos brancos recebe seus dividendos do racismo”, traduzidos numa “vantagem competitiva no preenchimento das posições que, na estrutura de classes, implicam nas recompensas materiais e simbólicas mais desejadas”.

É nesse sentido que o racismo- enquanto articulação ideológica e conjunto de práticas- denota sua eficácia estrutural na medida em que estabelece uma divisão racial do trabalho e é compartilhado por todas as formações socioeconômicas capitalistas e multirraciais contemporâneas. Em termos de manutenção do equilíbrio do sistema como um todo, ele é um dos critérios de maior importância na articulação de mecanismos de recrutamento para as posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social. (GONZÁLEZ, 2018, p. 66).

Desafiadoras à época, tais formulações emanadas do “racismo cultural”¹⁸ que tende a naturalizar “[...] o fato de a mulher em geral e a negra em particular desempenharem papéis sociais desvalorizados em termos de população economicamente ativa” (GONZÁLEZ, 2018, p. 73) se juntam a uma variedade de conceitos e quadros analíticos que foram se consolidando nas décadas seguintes - até a atualidade- no sentido da ênfase da relevância e continuidade das manifestações de opressão racial para a reprodução do sistema hegemônico de poder e de explorações/opressões. Como define Almeida (2018, p. 27):

[...] o racismo – que se materializa como discriminação racial – é definido pelo seu caráter sistêmico. Não se trata, portanto, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo [grifos do autor] em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem no âmbito da política, da economia e das relações cotidianas.

Nesse sentido, o mesmo autor adverte que “[...] as instituições reproduzem as condições para o estabelecimento e a manutenção da ordem social” e que “[...] a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar” (ALMEIDA, 2018, p. 36).

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a

¹⁷ Hasenbalg (1979, p. 113-114).

¹⁸ Em diálogo com as formulações de Fanon (1980).

desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade. (ALMEIDA, 2018, p. 37).

Daí que, sendo o racismo “inerente à ordem social”, uma determinada instituição (em particular, aquelas vinculadas ao Estado¹⁹) só pode enfrentar ou vir a combater esse processo histórico-social de desumanização, subjugação e violências dos mais variados tipos via recortes étnicos-raciais e/ou de culturas-
-aspectos transcendentais-cosmologias, “[...] por meio da implementação de **práticas antirracistas efetivas**” (ALMEIDA, 2018, p. 37, grifo nosso).

Quanto a esse ponto, é preciso enfatizar as dificuldades adicionais quando se trata da adoção concreta e efetiva de medidas nesse sentido quando se trata dos povos indígenas, pois muitas vezes essas questões do racismo e do antirracismo aparecem a eles dissociadas. Conforme destacam Krenak *et al.* (2019)- os indígenas “[...] tiveram historicamente pouco espaço no debate sobre racismo no Brasil”²⁰. Já McCallum, Restrepo e Reesink (2017, p. 1), por sua vez, chamam atenção para a existência de uma longa história no Brasil “[...] em que os conceitos de raça (pautados em termos que referem, sobretudo, a afro-descendentes, como ‘negro’) e de etnia (quando referir ao constructo ‘índio’) se desenvolveram em linhas paralelas, e mais raramente, se cruzaram”.

Embora de um modo tímido, recentemente esse debate começa a ser revisto em termos do paralelismo histórico e do cruzamento teórico mais sustentado e potencialmente fértil dos dois campos da racialidade/etnicidade. No entanto, o papel dos racismos anti-indígenas ou anti-afro-indígenas não parece ser suficientemente explorado. Nos discursos promovidos na mídia, na educação e nas políticas governamentais, proliferam-se imagens e narrativas sobre “os índios” que sustentam a presença latente, e a frequente eclosão explícita, de uma discriminação racial na população não-indígena. (MCCALLUM; RESTREPO; REESINK, 2017, p. 1-2).

¹⁹ “A estigmatização e a cordialidade infiltraram-se nos mecanismos globais e, enfim, no sistema do Estado inteiro, sendo por estes colonizadas e sustentadas”, observa Sales Junior (2006, p. 264), com relação ao racismo. “O assimilacionismo estatal consiste, especialmente, numa vontade de conformismo, tendo como sua contrapartida a cordialidade, como ‘eticidade’ nas relações de poder. A cordialidade e o não-dito se revestem de um caráter quase mensurável, valendo como indicação do grau de hegemonia de que dispõe um grupo dominante”.

²⁰ Bonin (2015, p. 41) reforça a necessidade de ênfase nas formas de racismo visto que as hierarquizações étnico-raciais operam “concretamente no âmbito social, classificando, hierarquizando, estabelecendo (ainda que não de maneira definitiva) lugares sociais e possibilidades diferenciais de ação cidadã para grupos e indivíduos”.

Num dos artigos do dossiê organizado por McCallum, Restrepo e Reesink (2017), Peixoto (2017, p. 28) realça que as violências sofridas por indígenas “[...] são chamadas popularmente de preconceito ou discriminação, raramente racismo”, pois “[...] o indígena é associado à questão cultural e isso é resultado da construção da nacionalidade brasileira”.

Racismo é um vocábulo pesado e carrega um estigma que se refugia em eufemismos no contexto social brasileiro, onde se estabeleceu a crença de que racismo não existe. Quando passou a ser reconhecido o racismo foi relacionado à violência que atinge a população afrodescendente e não os indígenas (...). O racismo implica uma relação de inferiorização de determinados grupos socialmente construídos como raciais. Ele tem diversas faces podendo se manifestar de variadas maneiras, que vão desde imperceptíveis às mais escancaradas ações. (PEIXOTO, 2017, p. 29).

2 FORMAÇÕES NACIONAIS E SUBNACIONAIS

Uma das obras consideradas fundacionais e referenciais para a chamada Teoria Crítica da Raça²¹ (ou *Critical Race Theory, CRT*, na sigla em Inglês) é “O contrato racial (*The racial contract*)”, publicada pela primeira vez em 1997, de autoria do filósofo Charles W. Mills. Logo na abertura dela, Mills apresenta a **supremacia branca** como um dos sistemas políticos – e comumente aquele que não é nomeado como tal- que fez com que o mundo moderno se tornasse o que é hoje. De acordo com as suas linhas expositivas e explanativas, estruturas de dominação e subordinação de classe e de gênero precederam a constituição do mundo moderno e a raça, distintivamente moderna, teve contribuição central para dar forma às configurações e tendências globais, conferindo marcas e características aos respectivos atores como parte integrante desse quadro.

A raça, prossegue o autor, permite e nos fornece a compreensão das razões pelas quais a Europa, os europeus e os Estados colonizadores europeus domina-

²¹ Como observa Mills em outra obra (MILLS, 2009), a “supremacia branca” deve ser entendida como uma categoria abrangente pela Teoria Crítica da Raça; não implica que outras opções teóricas devam ser excluídas. “Do mesmo jeito que o feminismo hoje cobre uma ampla gama de diferentes abordagens (liberal, socialista, pós-estruturalista, psicanalítico, ecológico etc.) que estão de acordo, por assim dizer, em ver a dominação/patriarcado masculino como crucial, também a Teoria Crítica da Raça pode acomodar uma divergência comparável de perspectivas teóricas ao trabalhar com a ideia de supremacia branca como realidade central” (MILLS, 2003, p. 174), em tradução livre do autor do original em Inglês.

ram o planeta, reforçando o privilégio dos brancos em dimensões globais. Para Mills, a identificação do eu (*Self*) e do outro (*Other*) em chaves raciais têm sido crucial para a psicologia social do mundo ao longo dos últimos séculos, fazendo com que, em especial em momentos de conflito, determinada raça (branca) se imponha e se (re)legitime sobre as outras (não-brancas).

Outro dos teóricos da Teoria Crítica da Raça, o sul-africano David Theo Goldberg, assim formula sobre a relação entre Estados modernos e raça.

Estados são desenhados no interior de quadros raciais de referência, nos elos com globalidades raciais, na inserção em círculos de modernidade, na conversão em Estados modernos. Raça, portanto, não é uma condição pré-moderna, mas um requisito quintessencialmente moderno disfarçado sob o aspecto do que é dado e do que é antigo, de linhagens de sangue e de reservas genéticas. Os Estados adquiriram sua modernidade mais ou menos e parcialmente por meio de presunção racial, por se constituir nos termos e formas, contornos e espaços, temporalidades e ritmos do ordenamento do mundo racial e da definição racial de mundo²². (GOLDBERG, 2002, p. 107-108).

Muito para além, portanto, da formulação, constatação e problematização do “preconceito de ter preconceito” (e das relevantes explicações e análises complementares oferecidas por Fernandes), o paradigma do **racismo estrutural**, que leva em conta inclusive essa dimensão descrita do **racismo institucional**²³, permeia profundamente a questão dos **racismos**, dos **antirracismos** e das **r-existências** nos distintos contexto nacionais e subnacionais do Sul Global, incluindo o território denominado como Tocantins.

Apontada como mais “nova” do país - pois reconhecida oficialmente com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988-, a Unidade da Federação

²² Também tradução livre da citação originalmente em Inglês.

²³ Obras de referência do Geledés (2013a; 2013b), instituto da mulher negra fundada pela intelectual e militante negra Sueli Carneiro em atuação contra o racismo e o sexismo desde 1988, salientam que o racismo institucional ganhou relevo a partir do ativismo do grupo Panteras Negras, nos EUA, na década de 1960, como ideia inicial de “falha coletiva”. Já como “mecanismos performativo ou produtivo”, o racismo institucional é definido pela organização como “um modo de subordinar o direito e a democracia às necessidades do racismo, fazendo com que os primeiros inexistam ou existam de forma precária, diante de barreiras interpostas na vivência dos grupos e indivíduos aprisionados pelos esquemas de subordinação deste último” (GELEDÉS, 2013a, p. 18). Em Geledés (2013b), há um guia, para instituições, com medidas a serem adotadas interna e externamente.

(UF) formada por um amplo e variado mosaico de territórios de povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais que antes compreendia oficialmente o antigo Norte de Goiás se “emancipou” reproduzindo **hierarquizações e relações de poder violentas** (também nas esferas do saber, epistemológicos, e do ser, ontológicos), nos marcos da **modernidade/colonialidade**.

Aqui vale recordar alguns aspectos históricos específicos da formação do *Discurso Autonomista do Tocantins* (CAVALCANTE, 2003) que fazem referência²⁴, para se diferenciar da porção mais ao Sul do Estado de Goiás (sob influência da capital Goiânia), não só à defesa das “riquezas ecológicas” como a Ilha do Bananal, os rios Araguaia e Tocantins e a Lagoa da Confusão como a própria “defesa das terras de reservas indígenas”. Passadas mais de três décadas da criação do Estado do Tocantins, situações de usurpação de território indígena, ameaças e riscos, para além da precariedade quanto a direitos relacionados a políticas públicas diferenciadas, estão presentes, por exemplo, no caso do povo *Ãwa*, conhecido na literatura como *Avá-Canoeiro do Araguaia* (SILVA *ÃWA*, 2021).

Ainda que a responsabilidade maior pelos processos específicos de demarcação de terras indígenas seja do Poder Executivo federal, em particular de trâmites junto à Fundação Nacional do Índio (Funai), autarquia que concentra a gestão de políticas indigenistas e é ligada ao atual Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP), a vulnerabilidade política, social e cultural enfrentada pelos *Ãwa* pode ser atribuída, em certa medida, também ao governo subnacional do Estado do Tocantins. Não só a reivindicada Terra Indígena (T.I.) *Taego Ãwa* não é assegurada no âmbito da administração nacional como preconiza a Constituição Federal de 1988, também questões relativas a outras searas, como saúde e educação (como se verá também com mais experiências e vivências a seguir), esta última mais sob a alçada estadual, seguem evidenciando traços indelévels de profundo **racismo**²⁵

²⁴ Presente em documentos da Comissão de Estudo dos Problemas do Norte (Conorte), que foi formada a partir de encontros e reuniões possíveis de outra primeira iniciativa, ainda em meados do século XX: a criação da Casa do Estudante do Norte Goiano (Cenog). Essa articulação de estudantes e atores oriundos de regiões que hoje formam o Tocantins passou a ser ativa, nas décadas seguintes, no sentido da mobilização para a emancipação e fundação do Estado.

²⁵ Rodrigues (2016), antropóloga com largo e intenso acompanhamento do povo *Ãwa* e autora do Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena *Taego Ãwa*, destaca o percurso desse racismo. “No que se refere aos povos indígenas, tem sido recorrente que o racismo colonial, definido basicamente como uma crença irreal de superioridade de um povo

e das persistências das **colonialidades do poder, do saber e do ser** (QUIJANO, 2005; LANDER, 2005; MALDONADO-TORRES, 2008).

Ainda no campo dos estudos descoloniais/decoloniais, Porto-Gonçalves (2008) invoca o conceito de **r-existências**. Esta última deriva da ênfase em existências que antecedem as resistências, opção política associada em demasia a um sentido de reação, da condição passiva de “alvo”. Quando se trata, portanto, de povos e comunidades tradicionais,

[...] mais do que resistência, o que se tem é R-Existência posto que não se reage, simplesmente à ação alheia, mas, sim, que algo pré-existe e é a partir dessa existência que se R-Existe. Existo, logo resisto. R-Existo²⁶. (PORTO-GONÇAVES, 2008, p. 51, grifo nosso).

Docentes com trajetória em pesquisa antropológica, Ciccarone e Ramos (2020) referendam, pois, com base em estudo sobre os crimes contra pessoas e povos indígenas no Brasil, o “caráter sistêmico do etnocídio [destaque nosso] do Estado, numa continuidade que atravessa o período democrático”.

Tal continuidade é denunciada em sua longa duração pelo movimento indígena por meio do exercício do re-lembrar e da palavra de ordem re-existência [grifos das/os autoras/es], já que esses povos a enfrentam desde a invasão e o ataque colonial para o fim de seus mundos”. (CICCARONE; RAMOS, 2020, p. 458).

A partir principalmente do referencial das inter-relações do Estado com povos e comunidades indígenas, tomando como base algumas políticas públicas

ou grupo sobre outro, com base em características arbitrárias, tome a forma de um discurso naturalizante, em que os indígenas são definidos e tratados como humanos inferiores ou não humanos por estarem mais próximos ou pertencerem a um fictício mundo natural. A história e situação atual do grupo, de cerca de 25 pessoas, permaneceram invisíveis até recentemente, quando foram relatadas no Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Taego Áwa (...), gerando uma Ação Civil Pública da Procuradoria da República do Tocantins contra a União e a FUNAI. Em 2014, a história do grupo foi reconhecida como um caso emblemático de violência dos colonizadores e do Estado brasileiro contra um povo indígena e foi destacada no relatório da Comissão Nacional da Verdade. A violência física sofrida pelo grupo durante séculos, quando chegou à beira da extinção física, foi acompanhada de uma persistente violência moral, que persiste até hoje, em que os Avá foram desqualificados de sua condição plenamente humana por meio de um discurso naturalizante e racista”.

²⁶ A formulação “Existo, logo resisto. R-Existo” dialoga com outra, da lavra do filósofo e teólogo Enrique Dussel, já convertida em clássica nos chamados estudos descoloniais: em torno do *ego conquiro* moderno. “O *ego cogito* [penso, logo existo] moderno foi antecedido em mais de um século pelo *ego conquiro* (eu conquisto) prático do luso-hispano que impôs sua vontade (a primeira “Vontade-de-poder” moderna) sobre o índio americano” (Dussel, 2005, p. 30).

e áreas temáticas, este artigo se dedica a apontar meios pelos quais violências coloniais²⁷ são perpetradas/perpetuadas e contribuem para a estruturação da própria institucional estatal, retroalimentando ciclos de racismo institucional, intrínsecos e indissociáveis de um quadro mais amplo de racismo estrutural.

A própria noção de interculturalidade, tão repetida e acionada principalmente em ambientes educativos, como realçam Sepúlveda *et al.* (2021, p. 46), não pode ser compreendida sem a “dominação/submissão do outro”.

Falar e escrever da interculturalidade como se fosse uma relação horizontal não é mais que um eufemismo para disfarçar relações verticais. A interculturalidade não é algo para criação futura, não possui traços prospectivos, mas que deve existir no tempo presente e existiu na América desde antes da chegada do ser humano europeu. Assim, o binômio dominação/submissão imprime na relação intercultural, por um lado, condições econômicas, sociais, políticas e jurídicas e, por outro, disposições, atitudes e valores assimétricos, desiguais, mas complementares; e que em sua complementaridade são reiterados e reforçados diariamente por meio de comportamentos rotineiros e esquemáticos entre sujeitos dominados e sujeitos submissos. Nessa ordem de ideias, a interculturalidade, na maioria dos países latino-americanos, tem sido entendida como uma relação de dominação, ainda que nos últimos tempos tenha ocorrido um fenômeno denominado “cerco da diversidade”, reconhecendo, no entanto, que as experiências de mestiçagem não têm sido capazes de produzir cidadanias com garantias diferenciadas nem esferas públicas autenticamente democráticas.

3 R-EXISTÊNCIAS: INDÍGENAS NEGADOS E DESEJADOS

Se por um lado, a colonização marca esse pulso do extermínio indígena²⁸, por outro lado, e não concomitantemente, as populações indígenas mostram as

²⁷ Coronil e Skurski (2006) apontam com precisão a necessidade de se compreender a violência também como parte da ordem civil – e não apenas e exclusivamente no sentido de sua ruptura. “A mistificação da violência política é resultado em parte de sua identificação com suas manifestações mais extremas, como as guerras, o terror patrocinado pelo Estado e campanhas genocidas. Essa equação familiar cria a aparência que a violência existe como uma categoria separada, uma identificação que exerce suas formas próprias de coerção. A visão de que a violência é distinta da ordem civil tende a legitimar formas corriqueiras de violência e a reificar suas ocorrências extraordinárias, situando-as fora do social em vez de reconhecer suas continuidades com práticas cotidianas” (Coronil e Skurski, 2006).

²⁸ A invasão dos europeus, durante as chamadas grandes navegações, que muitos livros didá-

suas capacidades de **r-existências**²⁹.

Claro que, essa imagem do indígena não pode ser idealizada apenas como parte de uma história heroica. Precisa estar entrelaçada com direitos constitucionais que não são garantidos na prática em diferentes contextos sociais e políticos, como os da Constituição de 1988³⁰, negados ainda pela sociedade que os estereotipa. A exemplo disso, até os dias atuais, parte substantiva do Estado e também da sociedade civil, quando da representação das comunidades tradicionais, reforça a presença dos indígenas como uma mera representação dos seus traços pluriculturais, para mostrar a pluralidade brasileira, negando todos os seus direitos e até mesmo seus contextos atuais, de igualdade, de voz e escolhas. Reijane Pinheiro da Silva (2010) pontua ao falar sobre **indígenas negados e indígenas desejados**:

Poderíamos afirmar que é esse o índio desejado, o que faz parte de um passado e que teria nos legado *elementos* fundantes do caráter nacional como a altivez e a resistência. Esse indígena do passado não corresponde aos que transitam nas cidades, nos espaços públicos e universidades e que reivindicam demarcação de terras e questionam os grandes projetos de

ticos ou obras literárias de história ou geografia, de forma colonizada e por uma linguagem não-indígena, retratam como “descobrimto do Brasil”, que tem por data simbólica 1500, trouxeram consequências nos mais variados contextos sociais e cosmológicos dos povos indígenas. Do extermínio de um povo às invasões das terras, da destruição das tradições culturais ao silenciamento (BARTH, 1995) de direitos, passando por diversas imposições colonizadoras. Como pontua Freire (2000, p. 13), em diálogo a menção anterior à própria prática da interculturalidade: “[...] os índios não puderam ter liberdade de escolha, de olhar o leque de opções e dizer: ‘nós queremos isso, nós queremos trocar aquilo’. As relações foram assimétricas em termos de poder. Não houve diálogo. Houve imposição do colonizador”

²⁹ Viver, ser e estar socialmente ativos e presentes, mesmo diante de uma notável exclusão social, repleta de preconceitos e racismos. Manuela Carneiro da Cunha (2012), na obra “Índios do Brasil” reforça exatamente essa percepção, ao dizer que a previsão de desaparecimento dos povos indígenas, especialmente após 1980, cedeu lugar à constatação demográfica, e aqui, podemos incluir, presença social, visto que “os índios estão no Brasil para ficar”

³⁰ Ainda que as políticas mais diretamente concernentes aos povos indígenas no Brasil tenham um eixo histórico próprio (KRENAK *et al.*, 2019; CUNHA, 2012; BANIWA, 2006; MONTEIRO, 1994; SOUZA LIMA, 1991), é possível afirmar que foi apenas durante o processo de redemocratização iniciado a partir de meados da década de 1990, após cerca de 20 anos de ditadura militar, que os direitos concretos passaram a ser efetivamente considerados. Por meio de mobilizações e articulações prévias, ampliadas e reforçadas, organizações indígenas e indigenistas atuaram intensamente durante a Assembleia Nacional Constituinte (1986-1987) (HASHIZUME, 2016) para assegurar em lei dispositivos que ao menos sinalizassem para a superação do paradigma da tutela (ainda presente no Estatuto do Índio), com base na autodeterminação e em fundamentos correlatos que já vinham se consolidando seja em âmbito global- por meio de negociações de tratados, com destaque para a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

desenvolvimento que afetam diretamente sua sobrevivência e suas práticas tradicionais (SILVA, 2010, p. 159).

Ora, se os negam, silenciam e excluem, certamente promovem o **racismo** para com os indígenas, a principal discussão deste artigo. E se os fazem, nos diferentes contextos, certamente isso perpassa pela educação, e mais do que isso, pelo acesso da educação básica e a superior, visto que as desigualdades sociais e econômicas em decorrência da discriminação racial são notáveis também na educação. Uma passagem de Clastres também ajuda a ilustrar essa questão de como há, no fundo dessas relações, um componente de **etnocídio**:

[...] o etnocida [...] admite a relatividade do mal na diferença: os outros são maus, mas pode-se melhorá-los obrigando-os a se transformar até que se tornem, se possível, idênticos ao modelo que lhes é imposto. (CLASTRES, 2004, p. 79).

Até porque para uma visão colonizadora, os indígenas terem acesso à educação estaria contrário ao pensamento colonizado, confirmando o equívoco de que esses povos são inferiores e não devem se adaptar a outras práticas culturais desde que não sejam as suas. Esse preconceito está interligado aos estudantes indígenas de universidades públicas se deve a um fator claro, aflorado desde as primeiras décadas de 2000, o surgimento e a existência do conhecido Sistema de Cotas étnico-racial.

No Brasil, a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) foi pioneira ao propor a criação de cursos de Licenciaturas Específicas para a Formação de Professores Indígenas, em 2001, com habilitações em três grandes áreas “Línguas, Artes e Literatura”, “Ciências Matemáticas e da Natureza” e “Ciências Sociais”, conforme informa o site da mesma universidade. Anos após, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) passa a ser a primeira instituição de ensino superior a implantar a política de cotas no Brasil, em 2003. A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira instituição de ensino superior a implantar a política de cotas no Brasil, em 2003. Já em 2004, a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira instituição federal a implantar políticas de ações afirmativas minorias étnicas e raciais e ainda a primeira a aprovar cotas exclusivamente para negros. Consequentemente, outras universidades começaram a inserir na sua política educacional. A Universidade Federal do Tocantins (UFT), por sua vez, também em 2004, passou a ser a primeira universidade brasileira a estabelecer cotas para estudantes indígenas em seus processos seletivos. Essas ações afirmativas foram

inclusas nas universidades como medidas sociais que visam à democratização do acesso a meios fundamentais – como emprego e educação – por parte da população em geral (CORDEIRO, 2008) como os negros e indígenas, posteriormente, e mais recente, os estudantes de escolas públicas.

Estes marcos históricos nas universidades ressaltam que a instituições de ensino superior passaram a ser espaços políticos, de afirmações e de lutas (BERGAMASCHI; KUROSCI, 2013), assim como a educação de forma geral. Somente 10 anos depois, surge então a Lei de Cotas, com o objetivo de diminuir a desigualdades existentes para com os indígenas e negros, especialmente no campo educacional, e, proporcionalmente, no mercado de trabalho, além de uma maior igualdade no campo social. Bittar, Oliveira e Morosini (2008, p. 141), ao discutirem o sistema de cotas na educação superior, afirmam que a existência dessa lei é “[...] forma de garantir o respeito à diversidade racial e a superação das desigualdades historicamente construídas nesse país”, o que é popularmente conhecida como dívida histórica.

Apesar de um marco importante e histórico na educação superior brasileira, a Lei de Cotas e até mesmo em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)³¹ não seriam suficientes para superar desafios visíveis nas universidades, e aqui nos referimos aos indígenas. Tais como: a ampliação do acesso, a permanência dos estudantes na educação superior, a dificuldade na língua portuguesa, a formação dos docentes (da academia) em saberes e práticas interculturais, mecanismos efetivos de controle da qualidade, e, conseqüentemente, mais oportunidades de emprego a esses profissionais indígenas e ainda a melhoria da educação básica nas aldeias.

Campos e Cândia (2020), ao analisarem os desafios enfrentados pelos estudantes indígenas da UFT, confirmam os desafios enfrentados nas instituições superiores, mesmo após o acesso à universidade:

Quando são superados todos os desafios para ingresso na Universidade, os universitários e universitárias indígenas passam a ter de enfrentar desafios

³¹ “ I- proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”; e “II- garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias” (BRASIL, 1996).

de outra ordem, agora atrelados à permanência. Se as questões envolvendo o acesso e ingresso dos povos indígenas no Ensino Superior ainda são temas de debate emergentes e polêmicos, a discussão sobre a permanência destes alunos e alunas nas universidades é um assunto ainda menos conhecido. Sem desconsiderar a imensa diversidade cultural existente entre os distintos povos indígenas brasileiros e reconhecendo que tal diversidade impõe diferentes questões e dilemas para as discussões concernentes à permanência de alunos indígenas nas Universidades [...]. (CAMPOS; CÂNCIO, 2020, p. 32).

De acordo os autores, na UFT, os estudantes indígenas, atualmente, contam com um auxílio financeiro, por meio da Bolsa Permanência, como forma de minimizar as problemáticas financeiras que contribuem na permanência na universidade e ainda nas cidades onde há campus da instituição. Além, disso, enfrentam outras problemáticas, como a aprendizagem, supridos em alguns casos pelo Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI), ainda existe de forma capenga e a passos lentos.

Sem dúvida, parte considerável dos desafios à permanência são de ordem econômica e, por essa razão, a bolsa é imprescindível. A maior parte dos alunos indígenas de nosso campus tem sua permanência na Universidade completamente inviabilizada sem o auxílio financeiro. A dimensão econômica, por si só, já consiste em uma abordagem complexa para a discussão da permanência dos alunos indígenas nas universidades. Porém, para além dos desafios econômicos, há os de ordem pedagógica/acadêmica [...]. Eles também não são poucos. (CAMPOS; CÂNCIO, 2020, p. 32).

Todavia, é notável que o sistema de cotas só escancarou as enormes e variadas complexidades no que se refere ao enfrentamento das desigualdades sociais, especialmente no que diz respeito aos povos indígenas e à população negra do Brasil. A afirmativa correta é: as universidades não estão aptas, capacitadas ou com políticas assistencialistas para incluir e fazer permanecer essas minorias, quase sempre esquecidas e marginalizadas nos corredores e nas salas de aulas de aula das instituições. O que fortalece racismo e a reprodução de injustiças nas universidades públicas.

4 SALAS DE AULA E CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Para que seja possível compreender a dinâmica do processo de formação das crianças indígenas³², faz-se necessária recorrer a três pontos fundamentais: educação indígena, educação escolar indígena e o profissional de educação.

Do ponto vista das populações indígenas, a educação sempre existiu no contexto da cultura indígena³³. Os processos de ensino-aprendizagem na modalidade de educação indígena ocorrem de diversos modos, a partir das manifestações e práticas culturais de cada povo. Os povos originários possuem fundamentos tradicionais de ensinar às crianças os conhecimentos milenares como forma de preparação para vida adulta. Então, podemos classificar esse processo tradicional de educação como educação indígena.

Por sua vez, a educação escolar indígena, da perspectiva dos povos originários, surge a partir do modelo de educação não-indígena. Esse modelo de educação é pensado também com base na organização do olhar não-indígena³⁴. Desse modo, esse modelo de educação surge para o povo indígena no momento em que as escolas indígenas passam a fazer parte do processo de formação das crianças, jovens e adultos das comunidades tradicionais.

Considerando que a educação escolar indígena é o direito desses povos, assim como é garantido o processo próprio de ensino aprendizagem, tem-se dois pontos fundamentais que precisam estar em sintonia para formação efetiva de

³² Importante registrar que se trata de uma exposição sobre a educação no estado do Tocantins, com foco ao povo indígena Xerente e na atuação de um dos autores como professor indígena e conselheiro de educação escolar indígena do Estado do Tocantins, representante do povo Akwê-Xerente.

³³ A compreensão deste ponto é crucial, pois como reforça Goldman (2014), em comentário sobre o pensamento antropológico (mas também extensível para outros campos de conhecimento), cada vez menos se sustenta o clichê da “certeza de que não temos nada de importante a aprender com as pessoas com quem convivemos durante nossas pesquisas (...) seja porque elas realmente não seriam capazes de nos ensinar nada, seja porque aquilo que eventualmente nos ensinam é de curto alcance, limitado ao contexto paroquial em que vivem (GOLDMAN, 2014, p. 213). Em vez disso, o referido autor manifesta o entendimento de que “a relação afroindígena tem um alto potencial de desestabilização do nosso pensamento”, pois pode se concentrar “nas diferenças enquanto tais, que leva efetivamente a sério e parte do que as pessoas pensam e que aposta que são penas os problemas que elas levantam que permitem manter-se em movimento, escapar dos clichês que nos assolam e, assim, pensar diferente (GOLDMAN, 2014, p. 219).

³⁴ Conforme destacado também em Melo e Giralдин (2002).

alunas e alunos indígenas. A luta dos indígenas consiste em fazer com que esses dois elementos fiquem inteiramente interligados nos processos educacionais, mas os entes responsáveis pela educação escolar indígena, mais precisamente os poderes públicos estadual e municipal, ainda têm imposto dificuldades para o funcionamento pleno desse processo almejado pelos povos³⁵.

O primeiro ponto é a falta de diálogo entre lideranças e comunidades indígenas com as secretarias de educação no planejamento de modelo de educação escolar indígena. As normas criadas pelas secretarias em muitos casos ainda são desenhadas sem a participação efetiva dos professores, pais, alunos, lideranças e jovens.

É também importante ressaltar que as secretarias de educação escolar indígena não têm se preocupado, e esse é o segundo ponto, com o suporte mais ampliado e consistente de produção de materiais didáticos específicos para as escolas indígenas³⁶. Trata-se de medida reivindicada por professoras e professores indígenas para fortalecer o processo de ensino-aprendizagem de forma organizada e sistematizada, seguindo recomendações de suas próprias culturas, considerando os princípios de educação indígena e educação escolar indígena.

Nesse contexto, a formação dos profissionais indígenas torna-se extremamente importante para aplicação desses dois conceitos de educação indígena e educação escolar indígena de modo a valorizar o processo de formação das crianças³⁷. Esse

³⁵ A observação de Barreto (2016, p. 28) se ajusta à situação verificada quanto às políticas na área da educação indígena no Tocantins: “vale destacar que no decorrer dos séculos a perspectiva colonizadora sobre o indígena sofreu mudanças significativas, o referencial preconceituoso foi alterado, mas manteve-se preconceito em múltiplas formas”. Também Guimarães, em trabalho de referência sobre o tema, apresenta abordagem semelhante. “Em termos materiais, na ausência de discriminações raciais institucionalizadas, esse tipo de racismo se reproduz pelo jogo contraditório entre, por um lado, uma cidadania definida de modo amplo e garantida por direitos formais, mas, por outro lado, largamente ignorados, não cumpridos e estruturalmente limitados pela pobreza e pela violência policial cotidiana” (Guimarães, 1995, p. 42). Este mesmo autor ainda completa: “O desafio mais crítico para aqueles que lutam contra o racismo no Brasil está justamente em convencer a opinião pública do caráter sistemático e não-casual dessas desigualdades; mostrar a sua reprodução cotidiana através de empresas públicas e privadas, através de instituições da ordem pública (como a polícia e os sistemas judiciário e correccional); através das instituições educacionais e de saúde pública (Guimarães, 1995, p. 43).

³⁶ Ainda que mais recentemente alguns projetos pontuais e louváveis tenham se dedicado à produção desses materiais, inexistiu um processo mais amplo e estruturado nesse sentido no Estado do Tocantins.

³⁷ A título de depoimento pessoal, Rogério Srône Xerente, um dos autores deste artigo, relata que

processo deve ser implementado desde o primeiro contato dos profissionais com os estudantes, tendo em vista que, nas comunidades indígenas, tem prevalecido a decisão das comunidades na indicação desses profissionais.

Os professores indígenas no início da carreira só eram admitidos no curso de magistério após no mínimo seis meses de atuação em sala de aula. Nesse contexto, o professor indígena inicia a docência sem nenhuma formação específica para a escola quanto ao que a própria secretaria propõe para as comunidades indígenas. É evidente que as professoras e os professores já trazem a formação cultural para educação indígena, mas essa forma de educação ocorre necessariamente a partir das formas de ensino tradicional do povo indígena.

Dessa forma, por causa da falta de formação específica para educação escolar indígena a partir da concepção de educação indígena, tem-se a presença de dificuldades a serem enfrentadas pelos professores indígenas.

Os acessos de professores aos cursos de magistério indígena e licenciatura intercultural indígena deveriam possibilitar a esses profissionais uma formação específica para atuação na educação escolar indígena adotando os processos próprios de ensino aprendizagem. Inclusive essa via está de acordo com o que dispõe o artigo 32, parágrafo 3º da Lei nº 9.394/1996:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

quando foi escolhido democraticamente pela comunidade da aldeia São Bento para o cargo de professor, aos 19 anos de idade, e ainda matriculado 2º ano do ensino médio, se deu conta do quanto estava despreparado para aquela função, uma vez que passou a exercer a função “em o mínimo de formação e experiência”. “Isso porque fui encaminhado à escola para desenvolver ações no âmbito da educação escolar indígena, tendo em vista, que os únicos materiais didáticos que encontrei naquele primeiro contato com a escola como professor, foram os livros produzidos exclusivamente para as escolas não indígenas. Esses materiais não tinham nenhum diálogo com os conhecimentos tradicionais do povo indígena Akwẽ. Além de toda essa problemática dos materiais didáticos, para o início do meu trabalho como professor indígena de educação escolar indígena, não foi me proporcionado nenhuma formação específica. Todos os outros indígenas que foram em algum momento escolhidos pela comunidade para exercício de cargo de professor, no início de suas atividades, nenhum deles também passou por algum processo de formação específica”. Segundo Rogério, a participação dele como conselheiro estadual de educação escolar indígena, representando a comunidade indígena Xerente, também “foi fundamental para que fosse possível compreender a forma como é discutida a educação escolar indígena”.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 2006, s.p.).

As reuniões dos integrantes do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena – CEEI³⁸ para discutir as questões da educação dos povos indígenas do estado do Tocantins dependem da secretaria de educação do estado. Primeiro porque o referido conselho não dispõe de qualquer recurso financeiro para que possa custear qualquer evento de forma autônoma. Dessa forma, as reuniões só ocorrem quando convém à pasta da educação realizar qualquer encontro. E as reuniões, em diversas ocasiões, tiveram o intuito basicamente de informar decisões já tomadas pela secretaria estadual a respeito de situações da educação escolar indígena, sem considerar a contribuição de conselheiras e conselheiros.

Isso era recorrente na formalização da instrução normativa sobre as contratações de profissionais de educação escolar indígena, em que as/os conselheiras/os, ainda que houvesse caráter consultivo e deliberativo, apresentavam as demandas de suas bases em vão. Consequentemente, saíam algumas deliberações que não eram acatadas e inseridas nesse importante documento.

Após consulta às comunidades, foram diversas as deliberações do CEEI- tais como reformas de escolas, contratações de profissionais, financiamento e produção de materiais didáticos específicos, formações continuadas, curso de magistério indígena, apoio à formação superior de professores indígenas, calendário escolar específico, realização de concursos públicos para professor indígena- que continuaram sem respostas.

Toda essa problemática se amplia porque as normas criadas pela secretaria impedem os avanços em questão; não se faz nenhum esforço para mudar essa realidade. Normalmente, as decisões sobre a educação escolar indígena ocorrem

³⁸ O CEEI/TO foi instituído inicialmente em 2005, pelo Decreto Governamental nº 2.367, de 14 de março de 2005, da administração estadual do Tocantins, e tem sede na capital Palmas. Trata-se de órgão consultivo e deliberativo para assessoramento, vinculado à Secretaria de Educação. Foi reformulado por outro ato do governo estadual em 2012 (Decreto nº 4.533, de 19 de abril de 2012) e novamente alterado em 2022, com o Decreto nº 6.425, de 31 de março de 2022, para incluir representantes do povo Avá-Canoeiro e da recém-criada Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), bem como aumentar o prazo de mandato do presidente nomeado pelo chefe do Poder Executivo estadual de dois para quatro anos, permitida a recondução (Íntegra em: http://servicos.casacivil.to.gov.br/decretos/resources/pdf/decreto_6425.pdf;jsessionid=83EE974AF5C76EDFBF3B0E38F5C92807).

de forma vertical, vindo da secretaria de educação para as comunidades e não das comunidades indígenas que vivenciam todas essas situações ou ao menos de forma horizontal a partir das discussões e deliberação em comum acordo entre os indígenas e a secretaria.

Essas imposições da secretaria de educação tornaram-se cristalinas, sobretudo, nesse período da pandemia do coronavírus, quando o órgão a todo tempo tentou, de maneira inclusive forçada, retomar as atividades das aulas presenciais. Ocorre que as comunidades e as escolas indígenas não tinham condições ou mesmo preparo para esse retorno. Pois em diversos municípios em que se encontram os povos indígenas do estado do Tocantins os índices de infectados e de contaminação continuavam altos e estavam ainda em vigor os decretos municipais proibindo a volta das aulas.

Apesar de os povos indígenas terem sido contemplados com a vacina no início do processo, essa não deveria ser a justificativa para a volta às aulas. O acesso dos indígenas às cidades prosseguiu. Portanto, o contato com diversas pessoas indígenas e não indígenas continuavam ocorrendo, o que poderia de alguma forma facilitar que a covid-19 chegasse às salas de aulas por meio de alunos ou mesmo dos próprios funcionários da escola.

Nesse aspecto, sendo reconhecido pela Constituição a organização social, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições, bem como, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), é recomendável que a secretaria dialogue com os povos indígenas para implementação de educação escolar indígena de forma intercultural e bilíngue.

5 CONCLUSÃO

A partir do conjunto de reflexões e experiências reunidas neste artigo, fica evidente como as violências e formas de racismo se perpetuam mesmo num Estado “novo” como Tocantins, em que institucionalidades e políticas públicas ainda carecem de um real compromisso antirracista. Imagens apropriadas dos povos indígenas – realçando que o próprio nome Tocantins vem do tronco de língua indígena Tupi, significando “bico de tucano”-, programas e intencionalidades que constam da Constituição Federal de 1988 e de convenções internacionais relativas aos direitos indígenas como a Convenção 169 da OIT e a Declaração da

Organização das Nações Unidas (ONU) sobre Direitos dos Povos Indígenas, quando submetidas à realidade das políticas públicas concretas, ainda se mostram mais racistas do que antirracistas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. *O que é racismo estrutural?* [Feminismos plurais]. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006.

BARRETO, Marcos Rodrigues. “Índios de Papel – Construção discursiva colonizadora sobre o indígena no Brasil”. *Brasiliana – Journal for Brazilian Studies*, Londres, v. 5, n. 1, 2016: 10-32.

BARTH, Fredrick. “Etnicidade e o conceito de cultura”. *Antropolítica: Revista Contemporânea de Antropologia e Ciência Política*, Niterói, n. 1, 1995.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; KURROSCHI, Andreia Rosa da Silva. “Estudantes indígenas no Ensino Superior: o programa de acesso e permanência na UFRGS”. *Políticas Educativas - POLED*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 1-20, 2013.

BICUDO, Virginia Leone. *Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo*. São Paulo: Editora Sociologia e Política, 2010.

BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Org.). *Educação Superior no Brasil*. Brasília: INEP, 2008.

BONIN, Iara. “Racismo: desejo de exterminar os povos e omissão em fazer valer seus direitos”. In: CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO [CIMI]. *Relatório: Violência contra os povos indígenas no Brasil*. Dados 2014. Brasília: CIMI, 2015.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.>

Racismos e r-existências no Tocantins: um Estado “novo” estruturado em violências coloniais contra indígenas

planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988.

CAMPOS, Aline; CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua. Permanência de estudantes indígenas na Universidade Federal do Tocantins: desafios e potências do PIMI no Curso de Pedagogia de Tocantinópolis. In: CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua. *Reflexões sobre acesso ingresso e permanência de estudantes indígenas na Universidade Federal do Tocantins*. Tocantinópolis: EDUFT, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/editora/article/view/10714/18329>. Acesso em: 30 jun 2021.

CAVALCANTE, Maria do Espírito Santo Rosa. *O discurso autonomista do Tocantins*. São Paulo: Editora da UCG/Edusp, 2003

CICCARONE, Celeste; RAMOS, Danilo Paiva. “Etnocídio bolsonarista: estudo sobre os crimes contra pessoas e povos indígenas pós-Comissão Nacional da Verdade”. In: TELES, Edson; QUINALHA, Renan (Org.). *Espectros da ditadura: da Comissão da Verdade ao bolsonarismo*. São Paulo: Autonomia Literária, 2020. p. 417-65.

CLASTRES, Pierre. *Arqueologia da Violência*. São Paulo: Cosac Naify, 2004

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. *Negros e indígenas cotistas da universidade estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso*. 2008. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Índios do Brasil: história, direitos e cidadania*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

DUSSEL, Enrique. “Europa, modernidade e Eurocentrismo”. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 25-34.

FANON, Frantz. *Em defesa da revolução africana*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1980.

FERNANDES, Florestan. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Difel, 1972.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Cinco Ideias equivocadas sobre os índios. *Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)*, Manaus, n. 1, p. 17-33, set. 2000.

GELEDÉS- INSTITUTO DA MULHER NEGRA. *Guia de enfrentamento do racismo institucional*.

São Paulo: GELEDÉS- Instituto da mulher negra, 2013a.

GELEDÉS - INSTITUTO DA MULHER NEGRA. *Racismo institucional: uma abordagem conceitual*. São Paulo: GELEDÉS- Instituto da mulher negra, 2013b.

GOLDBERG, David Theo. *The racial state*. Oxford: Blackwell, 2002.

GOLDMAN, Marcio. A relação afroindígena. *Cadernos de Campo*, São Paulo, v. 23, n. 23, p. 213-22, 2014.

GOMES, Janaína Damaceno. *Os Segredos de Virgínia: estudo de atitudes raciais em São Paulo (1945-1955)*. 2013. Tese (Doutorado Antropologia Social) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GONZÁLEZ, Lélia. "Cultura, etnicidade e trabalho: efeitos linguísticos e políticos da exploração da mulher", *In: GONZÁLEZ, Lélia. Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa*. Rio de Janeiro: Diáspora Africana, 2018. p. 54-76.

GONZÁLEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. GUARANI, Jerá. Tornar-se selvagem. *Piseagrama*, Belo Horizonte, n. 14, p. 12-19, 2020.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. "Racismo e anti-racismo no Brasil. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 43, p. 26-44. 1995.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HASHIZUME, Maurício Hiroaki. "Quando outros personagens mudam o cenário: lutas dos movimentos indígenas a partir da constituição de 1988". *In: TAVARES, Ana Claudia Diogo Tavares. VIEIRA, Fernanda Maria da Costa; QUINTANS, Mariana Trotta Dallalana; PARDO, Ana Lúcia Ribeiro; HASHIZUME, Mauricio Hioraki; PENTEADO, Cláudio Luis Camargo; SANTOS, Marcelo Burgos Pimentel dos; ARAÚJO, Rafael de Paula Aguiar. Movimentos populares, democracia e participação social no Brasil*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2016. p. 139-178.

KRENAK, Ailton; PATAXÓ, Genilson dos Santos de Jesus; URBANO, Elisa; SÁ, Lucia; MILANEZ, Felipe, Existência e Diferença: o racismo contra os povos indígenas. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 2161-181, 2019.

LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005

Racismos e r-existências no Tocantins: um Estado “novo” estruturado em violências coloniais contra indígenas

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais (RCCS)*, Coimbra, v. 80, p. 71-114, 2008.

McCALLUM, Cecília; RESTREPO, Eduardo; REESINK, Edwin. “Apresentação do Dossiê: Racismo no Plural nas Américas: povos indígenas e afro-indígenas”. *Anthropológicas*, Recife, Ano 21, v. 28, n. 2, p. 1-5, 2017.

MELO, Valéria Moreira Coelho de; GIRALDIN, Odair. “Os Akwẽ-Xerente e a busca pela domesticação da escola”. *Tellus*, Campo Grande, ano 12, n. 22, p. 177-99, 2012.

MILLS, Charles. “Critical Race Theory: a reply to Mike Cole”. *Ethnicities*, [s.l.], v. 9, n. 2, p. 270-81, 2009.

MILLS, Charles. *The racial contract*. Ithaca: Cornell University Press, 1997.

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da Terra: e bandeiras nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AMERICANISTAS, 31., 1955, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Escola de Sociologia e Política de São Paulo, 1955.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. *Resolução 61/295 (UN Doc /RES/61/295)* - Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Nova Iorque: Assembleia Geral das Nações Unidas, 2007.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO [OIT] *Convênio 169 - Convênio sobre povos indígenas e tribais em países independentes*, Genebra: OIT, 1989.

PEIXOTO, Kércila Priscilla Figueiredo. *Racismo Contra Indígenas: reconhecer é combater*. *Anthropológicas*, Recife, ano 21, v. 28, n. 2, p. 27-56, 2017.

PINTO, Ana Fláva; CHALHOUB, Sidney (Org.). *Pensadores negros, pensadoras negras: Brasil, séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. “De saberes e de territórios: diversidade e emancipação a partir da experiência Latino-Americano”. *GEOgraphia*, Niterói, v. 8, n. 16, p. 41-55, 2006.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina”. In: LANDER,

Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, p. 2005.

RAMOS, Alberto Guerreiro. “A UNESCO e as relações de raça”. In: NASCIMENTO, Abdias. *O negro revoltado*. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1968. p. 153-59.

RODRIGUES, Patrícia de Mendonça. “O caso dos Avá-Canoeiro do Araguaia: racismo como naturalização do humano”. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA (RBA), 30., João Pessoa. *Anais [...]*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2016.

SALES JUNIOR, Ronaldo. “Democracia racial: o não-dito racista”. *Tempo Social*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 229-58, 2006.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. São Paulo: Veneta, 2020.

SEPÚLVEDA, Juan Guillermo Mansilla; BILLEKE, Claudia Andrea Huaiquián; ARANGO, Diana Elvira Soto; VELIZ, Juan Carlos Beltrán; FRUTOS, Sonia Valle de. *Historia y Violencia: Asesinatos de Líderes Indígenas Guardianes del Medio Ambiente en América Latina, 2016-2019. HALAC – Historia Ambiental, Latinoamericana y Caribeña*, Anápolis, vol. 11, núm. 2, p. 43-69, 2021.

SILVA ÆWA, Kamutaja. Do Cativo à luta: história pós-contato e protagonismo do povo Æwa. *Revista Antígona*, Porto Nacional, v. 1, n. 2, p. 100-22, 2021.

SILVA, Reijane Pinheiro. O índio negado e o índio desejado: a “pacificação” dos indígenas na construção da identidade do Tocantins. *Tellus*, Campo Grande, ano 10, n. 19, p. 145-62, 2010.

SILVA, Wilson Honório da. *O mito da democracia racial: um debate marxista sobre raça, classe e identidade*. São Paulo: Sundermann, 2016.

SKURSKI, Julie; CORONIL, Fernando. “Introduction: states of violence, violence of states”, In: SKURSKI, Julia; CORONIL, Fernando (Ed.). *States of Violence*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2006. p. 1-31.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos de. “On Indigenism and Nationality in Brazil”. In: URBAN, Greg; SHERZER, Joel (Ed.). *Nation-States and Indians in Latin America*. Austin: University of Texas Press, 1991. p. 236-57.

Sobre os autores:

Elvio Marques: Mestre em Comunicação e Sociedade, com especialização em Ensino de Comunicação/Jornalismo pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Palmas. **E-mail:** elviojornalista@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-0871-2099>

Rogério Srône: Especializado em Culturas e Histórias dos Povos Indígenas pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Miracema. Graduado em Educação Intercultural Indígena pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Advogado e professor. **E-mail:** rogeriosronexerente494@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-1584-4583>

Maurício Hashizume: Doutor em Sociologia pela Universidade de Coimbra, em Portugal. Mestre em Sociologia e graduado em Jornalismo pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Curso de Jornalismo na Universidade de Gurupi (UnirG). **E-mail:** maurijor@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-9450-1129>

Recebido em: 07/11/2022

Aprovado para publicação: 20/12/2022

Teko Joja¹: o caminho dos povos Kaiowá e Guarani como re-existência frente ao racismo e genocídio cotidianos

Elieel Benites²

Erileide Domingues³

Gabriela Thomazinho⁴

Gabriel Dourado⁵

Guilherme Oliveira Silva⁶

Gustavo Aires Tiago⁷

Kunumi Apyka Rendyju⁸

Leila Rocha Riquelme⁹

Liana Amin Lima da Silva²

Spensy K. Pimentel¹⁰

DOI: 10.20435/tellus.v23i50.914

Resumo: O artigo coletivo baseia-se em pesquisa colaborativa entre pesquisadores indígenas e não indígenas. Buscamos construir um método propriamente kaiowá e guarani para diagnosticar e traçar estratégias para o enfrentamento de problemas comunitários, a partir do conceito de *teko joja*. A análise dos resultados obtidos no levantamento de dados leva-nos à constatação de que o racismo contra os povos indígenas por parte das instituições estatais é um problema-chave a ser enfrentado no processo de superação dos obstáculos que hoje impedem os Kaiowá e Guarani de seguirem com sua grande caminhada (*oguata*) no tempo-espaço em busca do *teko joja* (viver em harmonia).

¹ A tradução ainda está em construção. A ideia de “*uma existência harmônica e coerente de ser em movimento*”, aproxima-se com a ideia original na língua guarani.

² Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.

³ Liderança e pesquisadora indígena do tekoha Guyraroká, Caarapó, Mato Grosso do Sul, Brasil.

⁴ Fundação Getúlio Vargas (FGV), São Paulo, São Paulo, Brasil.

⁵ Universidade Russa da Amizade dos Povos (RUDN), Moscou, Rússia.

⁶ Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil.

⁷ Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

⁸ Liderança e pesquisador indígena, Caarapó, Mato Grosso do Sul, Brasil.

⁹ Liderança e pesquisadora indígena do tekoha Yvy Katu, Japorã, Mato Grosso do Sul, Brasil.

¹⁰ Universidade Federal do Sul da Bahia (CFAC-UFSB), Porto Seguro, Bahia, Brasil.

Palavras-chave: Teko joja; pesquisa colaborativa; políticas públicas; racismo contra os povos indígenas; Kaiowá e Guarani.

Abstract: The collective article is based on collaborative research between indigenous and non-indigenous researchers who sought to build a properly kaiowá and guarani method to diagnose and devise strategies to face community problems, based on the concept of *teko joja*. The analysis of the results obtained in the data collection leads us to the realization that racism against indigenous peoples by state institutions is a key problem to be faced in the process of overcoming the obstacles that today prevent the Kaiowá and Guarani from following with its great walk (*oguata*) in time-space in search of *teko joja* (living in harmony).

Keywords: *Teko joja*; collaborative research; public policies; racism against indigenous peoples; Kaiowá and Guarani.

1 INTRODUÇÃO

O racismo contra os povos indígenas é a sustentação de projetos políticos civilizatórios ou desenvolvimentistas que veem estes povos como barreiras para o progresso no âmbito dos Estados nacionais. Ao longo dos séculos XIX e XX, programas políticos sustentados por um ideário racista alegaram que determinadas culturas (como as dos povos indígenas) são “atrasadas” e devem ser assimiladas na estrutura dita “moderna” como condição para que um determinado país possa “progredir” (Cf. AZEVEDO, 1987; RIBEIRO, 1995; PIMENTEL, 2012a). Esses projetos políticos entraram e entram em choque com o modo de viver dos povos indígenas, impedindo sua caminhada e plena realização de seus projetos autônomos de vida coletiva em seus territórios tradicionais. Ao impedi-los, promovem a assimilação forçada, o etnocídio desses povos e também o que foi denominado como colonialismo interno (QUIJANO, 2005)¹¹. Em síntese, essa é a forma como as Ciências Sociais analisaram, ao longo das últimas décadas, os processos verificados em diversas regiões do mundo, e nas Américas em particular (CLASTRES, 2004; LÓPEZ-BÁRCENAS, 2011).

Na área que hoje corresponde ao Mato Grosso do Sul, localizada entre as bacias dos rios Paraguai e Paraná, o projeto colonial europeu desembarcou ainda

¹¹ Quijano é um autor que tem utilizado mais recentemente o conceito, com maior repercussão. Para um estudo sobre a origem da utilização do termo, entre intelectuais afroamericanos e mexicanos, desde os anos 50, ver Iborra-Mallent e Montañez-Pico (2020).

no século XVI, quando a região foi reconhecida como uma província da colonização espanhola chamada de Itatim, sendo seus habitantes indígenas, falantes de guarani, chamados de Itatines. As leis espanholas permitiam aos colonos europeus que exigissem o trabalho forçado dos indígenas, o que levou muitos deles a buscar refúgio nas missões criadas pelos padres jesuítas no início do século XVII. Nesses locais, pouco tempo depois, os indígenas foram sequestrados aos milhares pelos bandeirantes vindos de São Paulo, para o trabalho escravo em suas fazendas (Cf. MELIÁ, 1993; PIMENTEL, 2012b).

Os grupos de língua guarani sobreviventes a esse processo se refugiaram pelas matas da região que hoje é o Sul de Mato Grosso do Sul. Seus descendentes foram novamente afetados pelo projeto colonial no século XIX, quando a região foi palco de um grande conflito armado, a Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870). Esse conflito foi o preâmbulo do estabelecimento de um grande projeto extrativista, com a formação da Companhia Matte Larangeira, que passou a cultivar a erva-mate na área explorando largamente a mão de obra indígena para o trabalho escravo, por várias décadas, até meados do século XX (BRAND, 1997).

Ao longo dos últimos cem anos, já então conhecidos como Kaiowá e Guarani, os descendentes dos Itatines passaram por um processo progressivo de confinamento em pequenas reservas de terra estabelecidas a partir de 1915 pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), totalizando 18 mil hectares. O desmatamento generalizado e a instalação dos sistemas mecanizados de monocultivo de grãos (soja e milho) e cana-de-açúcar, sobretudo a partir da década de 70, durante a ditadura militar, completaram o cerco às centenas de comunidades indígenas que se espalhavam pela região em áreas não tituladas. Com a redemocratização do país, nos anos 80, emerge um vigoroso movimento de luta pela terra em torno das assembleias conhecidas como Aty Guasu (grandes reuniões). Dezenas de áreas foram retomadas, mas, até hoje, o processo de reconhecimento oficial desses territórios segue inconcluso (BENITES, 2014; PIMENTEL, 2018)¹².

O presente artigo busca partir de análises realizadas por pesquisadores kaiowá e guarani, a partir de conceitos em língua guarani, intimamente relacionados a sua cosmologia originária, para entender o impacto de todo esse mau

¹² Para um levantamento sobre o estado atual dos processos de identificação e demarcação de terras indígenas entre os Kaiowá e Guarani, ver Santos *et al.*, 2021.

encontro, ou seja, como tais processos coloniais, em suma, interromperam sua grande caminhada (*oguada*) no tempo-espço em busca do *teko joja* (viver em harmonia). Uma vez analisados tais impactos, propomos caminhos possíveis de re-existência. Nossa opção terminológica tem base em Walsh (2009): “in-surgir, re-existir e re-viver” pela interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. E inspira-se ainda nas palavras de re-existência de tantas lideranças no Brasil, como Ilson Soares, Avá Guarani do Tekoha Y’Hovy (Guaíra, PR):

*A nossa luta vai continuar, nós lideranças podemos até perder as nossas vidas, mas sempre terá alguém que dará continuidade as nossas lutas, a nossa luta não vai acabar, enquanto os indígenas não acabarem, a luta não vai acabar. Nós vamos continuar resistindo porque agora é resistir pra existir. Nós temos direito a ter direito. Nós temos direito a existir.*¹³

A escrita deste texto se deu no espaço-tempo do encontro de pesquisadores guarani e kaiowá, bem como não indígenas, *karaí*. Foi uma construção coletiva e dialógica que se iniciou em 2018, pelos encontros propiciados pelo projeto Teko Joja¹⁴. Tal projeto reuniu um grupo de lideranças e anciãos guarani e kaiowá oriundos de diversas comunidades para refletir sobre os problemas que impedem a vida de seu povo em harmonia. A metodologia da pesquisa foi construída coletivamente e consistiu na coleta, mapeamento e análise de problemas que dificultam o Teko Joja em nossas comunidades guarani e kaiowá. As rodas de conversa – que em nossa cultura tradicional são chamadas de Roda de Tereré – foram a principal ferramenta para construção do diálogo, da identificação coletiva de problemas, e de caminhos possíveis. As lideranças comunitárias coletaram diversos problemas vivenciados por parentes guarani e kaiowá e trouxeram para as rodas de conversa para discussão e análise coletiva. As reflexões foram baseadas em relatos reais coletados por uma equipe de pesquisadores(as) comunitários indígenas e interpretados à luz da cosmovisão guarani e kaiowá. Além das rodas de conversa, foram

¹³ Conferência de abertura no I Congresso A Questão Indígena no Oeste do Paraná e a Reconstrução do Território Avá Guarani. Foz do Iguaçu, 25 de novembro de 2014 (SOUZA FILHO, 2016; SILVA, 2017, p. 87).

¹⁴ O projeto Teko Joja: Garantia de Direitos da População Guarani Kaiowá do Mato Grosso do Sul aconteceu de julho de 2018 a julho de 2020, sendo coordenado pela OSCIP Imagem da Vida e financiado pela Delegação da União Europeia no Brasil. Ao longo do projeto foi desenvolvida coletivamente uma metodologia de coleta de problemas que afetam as comunidades e estratégias para enfrentar essas questões. A metodologia do projeto é apresentada no livreto Teko Joja: modo harmonioso de ser Guarani e Kaiowa (IMAGEM DA VIDA, 2020).

desenvolvidos métodos para a análise destes problemas, como a cartografia e a árvore de problemas (IMAGEM DA VIDA, 2020). Além disso, uma equipe jurídica acompanhava as rodas de conversa, de modo a incluir elementos do Direito sob uma perspectiva da jusdiversidade¹⁵. Em função dessa elaboração coletiva, neste texto, escolhemos adotar a primeira pessoa do plural ao nos referirmos ao contexto vivido pelos Guarani e Kaiowá.

Os casos mencionados ao longo do texto constituíram, portanto, o cerne de um processo de formação de pesquisadores(as) comunitários indígenas que envolveu, além de oficinas em áreas como educomunicação, legislação e direitos humanos, a coleta de dados e o estímulo a uma análise autônoma dos problemas, bem como à busca coletiva de possíveis soluções para o enfrentamento das violações de direitos em âmbito local. Iniciamos com a apresentação de uma rede de conceitos originários dos Guarani e Kaiowá que representa como nós tradicionalmente enxergamos a nossa existência no tempo-espaço e nossas relações com os antepassados, o território e as divindades. Também analisamos o que significou e significa o projeto assimilacionista do Estado brasileiro frente a essa existência coletiva, a partir desse conjunto de conceitos originários. Em seguida, apresentamos os conceitos de racismo institucional, genocídio e etnocídio para discutir como eles se fazem presentes na relação estatal com os povos Guarani e Kaiowá. Na seção “O racismo institucional na cotidianidade vivida pelos Guarani e Kaiowá” exemplificamos a manifestação de tal racismo com relatos obtidos por integrantes dessas comunidades e seus efeitos. Por fim, retornamos ao conceito do *Teko Joja* para pensar em caminhos de re-existência dos povos Guarani e Kaiowá.

¹⁵ Entendemos por jusdiversidade a diversidade de sistemas jurídicos próprios e jurisdições indígenas. Tomamos como base as lições de Souza Filho (2010) e Silva (2017). Como decorrência da articulação iniciada no projeto, em 2020, foi formado o Grupo de Pesquisa Teko Joja: Direito dos Povos e Jusdiversidade na FADIR/UFGD, sendo coordenado pelos professores Liana Lima e Eliel Benites, para fins de dar continuidade às reflexões iniciadas no âmbito do primeiro projeto que contou com apoio da ONG Imagem da Vida e União Europeia. O coletivo inclui pesquisadores(as) indígenas e não indígenas. Entre os anos de 2020/2022, tivemos seis estudantes bolsistas Guarani e Kaiowá e dois estudantes Terena vinculados ao projeto de ensino Teko Joja e Jusdiversidade (UFGD) e projeto de pesquisa e extensão Observatório de Protocolos Comunitários de Consulta e Consentimento Livre Prévio e Informado (Convênio PUCPR/ UFGD/ Fundação Ford).

2 OGUATA, TEKÓ JOJA E O ESTADO COLONIZADOR BRASILEIRO

A existênciã dos povos indígenas Guarani e Kaiowá é sustentada pela grande caminhada, expressada pelos mais velhos como *oguata* (caminhar, mover, transitar, viajar). Essa caminhada objetiva a produção do ser (*teko*) em plenitude para relação permanente com as “divindades” (*teko jára* – guardiões de menor potência; *chiru* - guardiões de maior potência), que compõem o grande território tradicional (*tekoha guasu*) no centro da América do Sul. Essa busca de conexão com os seres divinos organiza em estrutura o *tekoha* (aldeia/território) e edifica “corpos em coletivo” para que o modo de existir aproxime-se dos modos de ser dos deuses, conhecido como *teko araguyje* (modo de ser maduro e pleno no tempo).

Por isso, estar em *oguata* no mundo de hoje é visto como parte da totalidade da grande viagem introduzida desde os tempos-espacos primários pelos antepassados, quando ainda agenciavam e experienciavam cada *tekoha* e cada lugar longínquo, compondo redes interconectadas de múltiplas aldeias no tempo-espaco. Essas redes estão embutidas nas dimensões físicas e não físicas (*ára* - céus, patamares) como grandes trilhas da existência. O ato de viver/existir na ótica dos antepassados é caminhar para estabelecer um itinerário de grandes relações perenes com cada diferente guardião que compõe o território tradicional. Esses guardiões são os donos das florestas, dos rios, das roças e muitos outros elementos. O itinerário é caminhado para que o coletivo seja duradouro e coeso na intermediação com os diversos sistemas ecológicos de cada *tekoha*, na conjuntura do *tekoha guasu*.

O *tekoha* é produto dessa grande viagem. As forças do “movimento” dinamizam as energias do lugar como um eixo articulador, engrenando diversos sistemas para que a vida seja animada na sua totalidade, nas trocas simultâneas de energia. Essa é a ideia do *teko joja* (*teko* como modo de ser, de viver e *joja* como harmonia, coletividade, unidade): o tempo está na dimensão do território, estabelecendo a sua durabilidade no processo da relação com as divindades em movimento, produzindo atores com seu habitat interconectadas impulsionando (ao viajante) transportar valores adquiridos pelos diversos lugares do *tekoha*. Assim viviam os nossos antepassados, produzindo a aldeia sagrada como intermédio para a produção do *teko araguyje*. Simultaneamente, ela o produz como um ser humano que se direciona nos passos das divindades para que o sentido do entorno (das plantas, dos animais, dos rios e outros seres) componha a plenitude do seu ser.

Com a chegada da sociedade não indígena (*karai kuéra*), essa grande viagem foi alterada, principalmente a partir do século XX, quando foram impostas perdas irreparáveis ao território, transformando profundamente as ricas paisagens naturais de mata atlântica e do cerrado, outrora povoadas pelos seres míticos e infindável diversidade biológica, animais e plantas. Assim, devastaram as florestas, envenenaram os rios, parcelaram as terras e reordenaram o nosso território para que o sistema de produção capitalista se estruturasse remodelando a ecologia e a sociedade para possibilitar e legitimar a devastação causada pelo seu processo produtivo. As forças da terra, que em outros tempos possibilitavam a plenitude do ser, reordenaram-se para produzir riquezas nos moldes do agronegócio (gado, soja, cana, etc.) para exportação aos lugares e países longínquos, elevando seu *status* como “primeiro mundo” e “países industrializados”. Por isso, na visão dos mais velhos, a chamada “riqueza do mundo” capitalista é construída à custa de mortandade, sofrimento e perda de muitos povos indígenas no Brasil, em especial, os Guarani e Kaiowá¹⁶.

Nesse contexto, muitos dos nossos antepassados foram exterminados e seus descendentes foram colocados em oito pequenas reservas, estabelecidas pelo Estado na perspectiva de deixarmos de ser indígenas e nos integramos à sociedade nacional na condição de trabalhadores periféricos nas grandes e médias cidades/metropolitanas. Com nosso povo vivendo nas reservas, as instituições do Estado, como a Fundação Nacional do Índio (Funai), a escola, o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), a Secretaria Especial de Saúde Indígena (Sesai), por exemplo, contribuíram para modelar o jeito de ser das novas gerações no distanciamento dos valores tradicionais e dos mais velhos, abrindo grandes rupturas com os saberes da ancestralidade como *tekoymã* (modo de ser dos antepassados), estabelecendo ainda uma identidade carregada de marcas da violência e da incerteza do futuro. Nas comunidades, é frequente ouvir reclamações sobre o afastamento da escola em relação aos nossos sábios. Em diversas comunidades, são comuns, também, as queixas sobre ofensas e agressões contra os praticantes da religiosidade tradicional, por parte dos indígenas convertidos pelas igrejas pentecostais.

¹⁶ Para uma análise mais detalhada sobre o processo de devastação ambiental na região do ponto de vista dos Kaiowá e Guarani, ver Benites (2021). Cf., ainda, Teixeira (2021) e Pimentel (2021).

Por isso, suicídios, homicídios e a utilização de drogas lícitas e ilícitas são bastante comuns nas áreas indígenas (reservas e retomadas), elevando ainda o nível da violência interna que cotidianamente é exposta nos meios de comunicação regional. A imprensa local, de ideário colonialista, produz sistematicamente conteúdos de caráter racista e discriminatório, convencendo e mantendo a população regional no ideário de indígenas de baixo nível de humanidade, pouca disposição ao trabalho e cultura atrasada¹⁷.

A partir do início da década de 1980, com a mobilização política pela busca de estabelecer o direito ao território e o ideário de retomar o *tekoymã* (modo de ser dos antepassados), muitas famílias guarani e kaiowá retornam aos seus antigos *tekoha* como forma de forçar o Estado brasileiro a reconhecer e demarcar o território tradicional, demarcação que é um direito constitucional dos povos indígenas desde 1988. Com essas retomadas, setores ruralistas que atuam nas três esferas do poder (Executivo, Legislativo e Judiciário) se organizam para impedir o processo regulatório das terras, financiando campanhas contra a demarcação e milícias armadas com roupagens de segurança privada. A situação se agrava quando o governo de Jair Bolsonaro assume o poder em 2019, atuando sistematicamente no desmonte dos direitos constitucionais e no corte financeiro de muitos projetos sociais que estavam em andamento, como os projetos da educação escolar indígena.

O reflexo dessas políticas anti-indígenas que conduzem o Brasil de hoje normaliza a violação dos direitos constitucionais, o direito de ser “diferentes”. Essa normalização da violência causou mortes de lideranças, jovens e mulheres, como ocorreu em Te’yikue em 2016, no episódio conhecido como “o massacre de Caarapó”¹⁸ e em Amambai em junho/ julho de 2022, durante o “massacre de Guapo’y”, fruto de uma operação ilegal da Polícia Militar que resultou no assassinato de Vitor Fernandes e, posteriormente, da liderança Márcio Moreira, além de dezenas de pessoas gravemente feridas, entre elas, crianças e idosos.¹⁹

¹⁷ Diversos estudos conduzidos nos últimos anos em universidades do estado têm analisado a forma como os veículos de comunicação locais abordam de forma preconceituosa os temas indígenas (Cf. MALDONADO, 2014; DUARTE, 2016).

¹⁸ Em 14/6/2016, fazendeiros armados atacaram os Kaiowá e Guarani que haviam retomado áreas em torno da Terra Indígena Caarapó (conhecida como Teyikue), correspondentes às terras reconhecidas como parte da Terra Indígena Dourados-Amambaieguá – cujo relatório de identificação fora publicado pela Funai um mês antes. Um indígena foi morto (o agente de saúde Clodioli de Souza), e seis ficaram feridos, na ocasião.

¹⁹ Cf. Pajolla, (2022).

Uma análise dos processos de apuração e responsabilização dos autores desses crimes mostra que o aparato estatal brasileiro permanece tendo dificuldade para superar a colonialidade estabelecida no âmbito do poder Judiciário (DOURADO, 2022, p. 29-45). Dessa forma, o racismo colonialista permanece na atuação do Estado e assegura a continuidade das relações de dominação.

A luta e a resistência dos povos Guarani e Kaiowá é árdua. Seguem resistindo mesmo quando submetidos à violência, a espoliação de suas terras no início do século XX e a exploração da sua força de trabalho até os dias atuais. Mesmo com os corpos metaforicamente esfacelados pela violência dos dominadores, a sua força está nos espíritos e dos *porahéi* (cantos-reza) que conectam aos guardiões conduzindo na longa e dura caminhada da resistência frente ao mundo dos *karai*.

3 RACISMO INSTITUCIONAL, ENTRE ETNOCÍDIO E GENOCÍDIO

Desde os seus primeiros contatos com os povos indígenas, o Estado brasileiro age de forma a impor suas visões de mundo, inicialmente a partir da conversão cristã e, mais adiante, à ideologia do "progresso" (PIMENTEL, 2012a). Esta imposição é uma barreira para o *ogwata* da existência Guarani e Kaiowá. Ao visar integrar os povos indígenas ao modo de viver e à estrutura colonizatória, o projeto integracionista se revela um projeto etnocida. Os discursos em prol do linear "progresso" da humanidade sobre a "barbárie" dos povos atrasados – selvagens, silvícolas – seguiu fomentando o exercício da real barbárie, no sentido da destruição da natureza, desumanização, exploração e desterritorialização dos povos (SILVA, 2017). Autores como Munanga e Krenak (apud MILANEZ *et al.*, no prelo), bem como Milanez *et al.* (2019) têm destacado a necessidade de se desenvolver uma discussão específica sobre o racismo contra os povos indígenas no Brasil. Tais povos seguem invisibilizados e marginalizados pela visão etnocêntrica que tenta impor a assimilação forçada. Ao se integrarem como indivíduos deixam de existir enquanto coletividades, enquanto povos e comunidades.

Ao analisar o indigenismo "integracionista", Díaz-Polanco expõe sobre a transição das práticas abertamente etnocidas para a "etnofagia", mediante a qual a cultura de dominação busca engolir ou devorar as múltiplas culturas populares, principalmente em virtude da força de gravitação que os padrões nacionais exercem sobre as comunidades étnicas. Não se busca a destruição mediante a negação

absoluta ou ao ataque violento, mas na dissolução gradual mediante a atração, a sedução e a transformação, utilizando-se dos aparatos de hegemonia do Estado nacional para atrair, deslocar e dissolver os grupos diversos (DÍAZ-POLANCO, 2006).

Genocídio remete à ideia de raça e à vontade de extermínio de uma minoria racial; O termo etnocídio aponta não para a destruição física, mas para a destruição de sua cultura. Para Clastres, “o genocídio assassina os povos em seus corpos, o etnocídio os mata em seu espírito” (CLASTRES, 2004, p. 83). O etnocídio é sustentado pelo racismo cultural, ou seja, a crença de que há culturas inferiores e superiores, ou atrasadas e desenvolvidas. Este racismo serve de justificativa para políticas e práticas etnocidas. No período colonial, por exemplo, a escravização dos povos indígenas era justificada como uma prática “humanitária” de ensinar os índios a trabalharem e integrá-los nas conquistas do processo civilizatório (LIMA, 2019).

Os processos de genocídio e etnocídio por vezes se tornam invisíveis na banalidade do cotidiano de quem o executa: “Falar da cotidianidade do genocídio pode oferecer a impressão de que o genocídio se banaliza. Efetivamente se banaliza por parte de quem cotidianamente o comete” (CLAVERO, 2011, p. 114). Um dos mecanismos de tais processos se dá na cotidianidade das interações entre Estado e os povos indígenas por meio do racismo materializado em políticas públicas (LIMA, 2019). O racismo manifesta-se não apenas nas interações interpessoais, mas na estrutura da sociedade (WERNECK, 2016). Uma de suas facetas é o racismo institucional, aquele presente nas instituições públicas que ofertam serviços às populações vitimadas pelo racismo.

Kalckmann *et al.* (2007) definem o racismo institucional como a situação em que um grupo de pessoas que partilham uma cor, cultura ou origem étnica não recebe o serviço adequado da instituição com tal atribuição. O acesso a serviços públicos de qualidade é direito garantido pela Constituição Federal e outras legislações. As barreiras ao recebimento do serviço adequado, neste caso, não são apenas racismo interpessoal e explícito, mas um conjunto de políticas, práticas e normas de uma organização que resulta em tratamentos e resultados desiguais. A utilização de uma linguagem específica, a exigência de documentos e procedimentos ou ainda a existência de custos e grandes distâncias fazem parte deste conjunto (WERNECK, 2016). Tais barreiras estão no cotidiano das instituições, são mais difíceis de serem identificadas e recebem menos atenção pública (LÓPEZ, 2012). As instituições são supostamente neutras, porém, ao basear seus

procedimentos em elementos do grupo dominante, atuam em desvantagem aos grupos oprimidos e promovem uma violência simbólica sobre eles (SILVA, 2020). O resultado é a reprodução do racismo e das desigualdades dentro das instituições públicas e a manutenção da lógica colonial (LÓPEZ, 2012; LIMA, 2019).

São poucas as pesquisas que abordam o racismo contra a população indígena e, mais especificamente, o racismo institucional contra estes povos (MILANEZ *et al.*, 2019). Lima (2019) analisa o racismo cultural contra os povos indígenas e como ele é elemento justificador de um projeto político colonizador, que visa o desenvolvimento econômico capitalista em prol da destruição de muitas culturas. Taily Terena (2019) reflete sobre sua experiência como indígena Terena do Mato Grosso do Sul para indicar que o racismo contra os povos indígenas inicia-se no desconhecimento da população brasileira sobre a história, a cultura, os personagens e as existências indígenas em nosso território. “Não nos deram direito à história, nem à vida”, relata a autora (TERENA, 2019, p. 72).

Silva (2020) analisou o racismo institucional no âmbito do Legislativo e do Judiciário, em caso no qual uma liderança Terena foi impedida de fazer seu depoimento em sua língua materna em uma Comissão Parlamentar de Inquérito ocorrida na Assembleia Legislativa do Mato Grosso do Sul apesar da presença de intérprete à disposição. A exigência do uso da língua portuguesa apresenta um obstáculo ao acesso dos povos indígenas a diversos direitos, portanto tal exigência é um exemplo de racismo institucional. Durante a pandemia da Covid-19, a subnotificação de casos e óbitos entre indígenas também foi decorrente do racismo institucional do Estado, pois este só contabilizava os dados de indígenas aldeados (APIB, 2020). O Relatório Teko Joja: o jeito harmonioso de ser Guarani e Kaiowá (IMAGEM DA VIDA, 2020) também aborda várias violações que atingem esses povos do Mato Grosso do Sul.

Neste texto, adotamos uma perspectiva que olha para o racismo institucional no desenho e na implementação das políticas públicas. Esse racismo é caracterizado pela diferença de acesso ou tratamento de cada população a um serviço que se pretende universal e equitativo. Políticas públicas implementadas em sociedades diversas e desiguais como a brasileira precisam lidar com o desafio de conciliar os princípios da universalidade e da equidade. Enquanto a universalidade é a ideia de que todos os cidadãos devem ter acesso aos direitos e às políticas que

os garantem, o princípio de equidade busca incorporar a diversidade e desigualdade presente na sociedade desde o próprio desenho das políticas públicas para que tais diferenças sejam consideradas na elaboração de estratégias diferenciadas para cada público. O objetivo de uma política equitativa é reverter trajetórias de desigualdades pré-existentes na sociedade (LOTTA, 2019). Porém as políticas podem carregar o racismo institucional em sua própria configuração. Ao desconsiderar as culturas, práticas, conhecimentos e outras particularidades de um povo, por vezes a política impõe concepções e práticas que não são adequadas a tal povo.

O Estado brasileiro, historicamente, partiu de uma visão assimilacionista homogeneizante para formular as ações direcionadas aos povos indígenas e o racismo em relação a esses povos configurou um projeto de Estado (MILANEZ *et al.*, 2019; KRENAK, 2020, p. 15-16). Mesmo com o avanço de normas que buscaram romper com a visão assimilacionista, como a Constituição de 1988 e a Convenção 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, diversas políticas públicas seguem carregando elementos racistas em seu desenho e implementação. O racismo institucional estatal é um dos responsáveis pelos processos de genocídio e etnocídio aos quais são submetidos os povos originários e, mas especificamente, os Guarani e Kaiowá. Nesses processos, a relação imposta pelo Estado brasileiro é a pedra no meio do oгуata (caminho), dificultando o Teko Joja- o modo de viver em harmonia. Na próxima seção iremos analisar como o racismo institucional está presente em diversos casos relatados por nossos parentes Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul e alguns de seus efeitos sobre o viver das comunidades.

4 A RE-EXISTÊNCIA DOS GUARANI E KAIOWÁ CONTRA O RACISMO INSTITUCIONAL

O racismo institucional contra os Guarani e Kaiowá ganha força com a expulsão desses povos de seus territórios originais, ao longo do século XX. No caso dos Guarani e Kaiowá, esse processo de esbulho ganha força na criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados, durante o governo Getúlio Vargas, quando famílias não indígenas de outras regiões do país foram estimuladas a ir para aquela região, conhecida pelos indígenas como Ka'aguyrusu (Mata Grande). Com a perda de território e o projeto integracionista, o racismo institucional e o assimilacionismo forçado toma conta das relações do Estado com os Guarani e Kaiowá.

Durante vários séculos, é bom observar, a oferta de serviços como saúde e educação para os povos indígenas não foi assumida pelo Estado brasileiro. Historicamente, sabe-se, eram serviços oferecidos, muitas vezes, por missões religiosas. No caso específico de Mato Grosso do Sul, destacam-se atores como a Missão Caiuá, da Igreja Presbiteriana, fundada em 1929 em Dourados. A entidade oferecia serviços de educação e mantinha um orfanato, desde os anos 30, acolhendo indígenas órfãos que haviam perdido os pais nas frequentes epidemias da época. Posteriormente, a missão fundou um hospital destinado à população indígena de Dourados, em 1963 (Cf. GONÇALVES; LOURENÇO, 2018).

Apesar de algumas iniciativas tomadas ao longo da existência do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e da sua sucessora, a Funai (fundada em 1967, após a extinção do SPI), o fato é que o reconhecimento mais amplo de que saúde, educação, assistência social, entre outros, são direitos de todos os cidadãos brasileiros, independentemente de sua origem étnica ou condição social, acontece de forma plena com a Constituição de 1988 (ALBUQUERQUE, 2019).

Apesar do avanço que representou o período pós-Constituição de 1988 para os direitos indígenas, de forma geral, no país, em regiões marcadas por um processo inconcluso de demarcação dos territórios indígenas e por um racismo associado a essa situação, como acontece no Mato Grosso do Sul, pode-se perceber que há numerosos exemplos de graves problemas a serem superados. Analisaremos, a seguir, alguns casos representativos do quadro amplo e multifacetado do racismo que atinge os Guarani e Kaiowá em suas interações cotidianas com o Estado brasileiro. Por critérios de confidencialidade e segurança, a pesquisa não revela o nome de cada território onde os casos foram coletados.

A morosidade dos processos de demarcação de terras, bem como a judicialização dos processos administrativos e outras tentativas para restringir direitos garantidos na Constituição de 1988 são aspectos da negação do direito dos povos Kaiowá e Guarani às suas terras originárias. O Mato Grosso do Sul é o segundo estado com maior desigualdade na distribuição de terra (PINTO *et al.*, 2020). Nestas terras predomina o agronegócio de monoculturas, com uso abundante de agrotóxicos. Portanto a (não) demarcação de terras é marcada pelo confronto da agricultura de modelo capitalista e os povos originários que demandam seu tekoha originário, o espaço de seu oguata. O agronegócio é movido por pessoas e

organizações com alto poder econômico e político, além de acesso facilitado aos sistemas de Justiça. A contratação de advogados, o lobby político e as próprias relações pessoais e de poder com integrantes do Estado são algumas das ferramentas utilizadas a favor do agronegócio (SANTOS *et al.*, 2021).

O caso de Guyraroká, *tekoha* em processo de demarcação onde vive uma das autoras deste texto (Erileide Domingues), é emblemático dessa disputa e de seus elementos racistas. A comunidade do Guyraroká sofre a ameaça de não ter sua terra homologada por conta da tese do Marco Temporal, a qual busca restringir a demarcação apenas a terras que estivessem comprovadamente ocupadas pelos indígenas em 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Federal. Ou seja, nega-se todo o processo de expulsão desses povos durante cinco séculos, o confinamento dos povos Guarani e Kaiowá nas reservas criadas pelo SPI e as ações do regime militar contra esses povos. Nega as memórias dos ancestrais e dos anciãos, como é o caso de Tito Villhalva, que, com 102 anos de idade, ainda espera o Guyraroká, *tekoha* onde nasceu, ser demarcado.

A interrupção do processo leva a comunidade de Guyraroká a viver confinada em 55 hectares – 0,5 % da terra delimitada e declarada em 2009 pelo Ministério da Justiça como de ocupação tradicional indígena (CIMI, 2021)²⁰. Nos outros 99,5 % predomina a monocultura, prevalecendo a soja, a cana e o milho. Tais monoculturas fazem uso intensivo de agrotóxicos, desrespeitando a Instrução Normativa nº 2, de 03/1/2009²¹, do Ministério da Agricultura, a qual determina a proibição da aplicação aérea de agrotóxicos em áreas situadas a uma distância menor do que 500 metros de povoações, cidades, vilas, bairros, de mananciais de captação de água para abastecimento de população, estando o infrator sujeito à pena do artigo 15 da Lei n.º 7802²². A pulverização aérea realizada e filmada pela comunidade que aconteceu a menos de 250 metros das casas de moradores e da escola local é uma evidente manifestação de racismo e foi motivo de uma medida

²⁰ Informação do Conselho Indigenista Missionário (CIMI, 2021).

²¹ Instrução Normativa nº 2, de 12 de fevereiro de 2009. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (BRASIL, 2009).

²² Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989. Dispõe sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem e rotulagem, o transporte, o armazenamento, a comercialização, a propaganda comercial, a utilização, a importação, a exportação, o destino final dos resíduos e embalagens, o registro, a classificação, o controle, a inspeção e a fiscalização de agrotóxicos, seus componentes e afins, e dá outras providências.

cautelar da Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (CIDH/OEA).²³ Ações como as pulverizações aéreas ignoram a existência de pessoas no local e têm como principal objetivo a maximização do lucro. Como dito por um morador da comunidade: “*Nos consideraram como pragas*”. As quais, portanto, devem ser exterminadas, infere-se.

É reconhecido que o uso de agrotóxicos gera diversos efeitos para a saúde humana, desde os imediatos, no caso de contaminações agudas, até os de longo prazo, por exposição prolongada (BOMBARDI, 2017). Esses efeitos são relatados por moradores do Guyraroká: diarreias, vômitos, dores de cabeça e alergias de pele acontecem regularmente quando o uso do agrotóxico intensifica-se na terra limítrofe a suas casas. Quando sentem tais sintomas, procuram postos de saúde e médicos, mas nesses encontros acontecem novas situações de racismo institucional. Os profissionais da saúde que atendem nossos parentes negam qualquer associação dos sintomas ao uso de agrotóxico, por mais que a associação seja evidente.

Em um relato emblemático, um integrante de uma aldeia levou sua filha criança ao hospital por estar passando mal, logo depois de um fazendeiro vizinho ter aplicado agrotóxicos muito perto de sua casa. Chegando ao hospital teve seu pedido de exames negado pelo médico. Nesse relato, podemos encontrar uma variedade de violações, como a negligência praticada quando o médico se negou a atender a paciente em situação de urgência e emergência, conforme previsto no Código de Ética Médica. Outros parentes guarani e kaiowá contaram-nos que, nessas ocasiões, os médicos culpam a má alimentação, a poeira, a moradia e outros fatores pelos sintomas que surgem na intoxicação por agrotóxico: o modo de vida indígena seria o motivo dessas doenças. Com essa justificativa, não abrem nenhum processo investigatório da associação com o uso de agrotóxicos – o que seria o correto, de acordo com a Portaria de Consolidação nº 4, de 2017, do Ministério da Saúde²⁴. Essa Portaria determina a notificação compulsória por parte de médicos ou outros profissionais de saúde quando há suspeita de intoxicação por agrotóxicos. Bombardi (2017) indica que no Brasil há 50 casos de intoxicação não notificados para cada notificado. A omissão em relação à notificação é mais uma face do racismo institucional.

²³ A resolução 47/2019 foi adotada pela CIDH em 19 de setembro de 2019 (CIDH, 2019).

²⁴ Portaria de Consolidação nº 4, de 2017, do Ministério da Saúde (BRASIL, 2017).

O entendimento da relação entre “povos indígenas” e “saúde” decorre de reflexões acerca da forma tradicional com que os povos estabelecem sua vivência harmônica com a natureza. Ao observar os primeiros contatos entre os povos originários e os invasores (colonizadores), podemos notar que isso provocou a disseminação de diversas doenças antes desconhecidas nas vidas de nossos povos. No caso de Mato Grosso do Sul não foi diferente: os invasores tentaram ceifar a cultura indígena (cantos, rituais, rezas, celebrações, poesias, modo de vida), inclusive no que se refere às nossas formas de medicina e cura tradicionais. Por exemplo, como ocorreu no município de Dourados, local em que missionários buscaram aproximação com os povos indígenas e sobreposição da medicina ocidental provenientes de não-indígenas em detrimento dos saberes e conhecimentos tradicionais (GONÇALVES; LOURENÇO, 2018).

A imposição de métodos hegemônicos e do abandono das tradições ainda persiste. Ao observar os relatos dos nossos parentes Guarani e Kaiowá no âmbito do projeto Teko Joja, nos anos de 2018 e 2019, identificamos uma variedade de violações, como a escassez de médicos nos postos de saúde das aldeias, a negligência médica, o racismo nas instituições de saúde, a falta de diálogo no que se refere às especificidades culturais e medicina tradicional, a ausência de tradução para língua guarani durante o atendimento. Essas violações desrespeitam a previsão constitucional e a Convenção nº 169 da OIT²⁵, as quais asseguram às comunidades indígenas a proteção, a assistência social e a saúde a serem prestadas pelo Poder Público, considerando a diversidade social e cultural desses povos.

Relatos que obtivemos de nossos parentes Guarani e Kaiowá apontaram a precariedade do serviço público a nós oferecido, como nos casos em que um paciente recorre a uma unidade de saúde para receber o devido atendimento e nem chega a ser atendido, devido à ausência de vagas e médicos. Outro relato comum é de tratamento apenas paliativo, sem o encaminhamento do paciente para realizar exames a fim de se chegar a um diagnóstico da enfermidade e tratamento. Alguns casos mais emblemáticos envolveram pacientes que chegaram até à morte. A negligência médica é constantemente relatada: é comum ocorrerem casos em que o atendimento ao paciente indígena é negado.

²⁵ Convenção nº 169 da OIT (OIT, 1989).

Outro episódio relatado ocorreu com uma idosa de mais de 90 anos que, na volta do atendimento em um hospital da cidade, no fim de tarde, foi deixada a 15 quilômetros de distância de sua casa pelo motorista do veículo de saúde, alegando que não poderia adentrar a comunidade. Para além do descaso em atender corretamente a paciente, nota-se o completo despreparo e imperícia do profissional, descumprindo com o dever das instituições de saúde em atender aos critérios mínimos às necessidades dos idosos, previsto no artigo 18 do Estatuto do Idoso. Vale ressaltar que a previsão constitucional e da Convenção 169 da OIT, de 1989, ratificada pelo Brasil em 2002, sobre atendimento diferenciado, não exclui a nós, de maneira alguma, dos direitos conferidos aos não-indígenas, apenas reforça o preceito fundamental de igualdade, de uma sociedade plural e sem preconceito, expresso no art. 5º, caput, CF²⁶, que diz que todos são iguais perante a lei e sem qualquer distinção. O racismo institucional nestes casos em que o atendimento hostil se faz presente e em que, provavelmente, um não-indígena não teria sofrido, caracteriza-se como crime de racismo, que é inafiançável e imprescritível, segundo a Lei Federal n.º 7.716/1989²⁷.

Em outro caso registrado, há o relato de uma mulher que estava usando medicamento caseiro, e a agente de saúde mandou suspendê-lo, afirmando que deveria utilizar apenas medicamentos da farmácia. Compreende-se a importância de seguir protocolos médicos para tratamento de doenças diagnosticadas, mas é importante questionar: até que ponto um profissional de saúde (não-indígena) ou a medicina hegemônica está preparada para considerar a importância do diálogo intercultural e respeito aos saberes indígenas sobre plantas medicinais, portanto conhecimentos tradicionais associados à biodiversidade? O que se sabe é que, quando se refere a aprendizados e ensinamentos dos povos indígenas, o pensamento hegemônico os desconsidera e ridiculariza, tratando-os como superstição, trazendo à tona o que Quijano (1992) chama de colonialidade do saber.

Apesar do avanço da saúde como um direito fundamental na Constituição Federal de 1988 e, no plano internacional, o rompimento do caráter assimilacionista com a Convenção 169 da OIT, tais normas não foram capazes de sanar as mais

²⁶ Art. 5º, caput, CF (BRASIL, 1988).

²⁷ Lei Federal n.º 7.716/1989. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7716.htm. Acesso em: 8 fev. 2023 (BRASIL, 1989).

variadas ilegalidades praticadas pelo Estado brasileiro contra os povos indígenas. O racismo institucional faz-se presente quando o serviço ofertado é precário e nas interações dos servidores do Estado com os Guarani e Kaiowá.

Problemática semelhante acontece na dinâmica da interação da sociedade colonizadora com os povos indígenas pela exploração laboral. As reservas indígenas do Mato Grosso do Sul foram demarcadas pelo SPI na perspectiva de “integrar” o indígena à sociedade nacional na condição de trabalhador precarizado. No Mato Grosso do Sul a “mão de obra” guarani e kaiowá foi amplamente explorada nos ervais da Companhia Matte Larangeira e também no estabelecimento de fazendas de gado, ao longo do século XX. Na década de 1970, passamos a ser recrutados para os trabalhos de colheita da cana-de-açúcar nas usinas de álcool. Também aqui a Convenção 169 buscou superar o paradigma integracionista e alcançar uma abordagem mais integral da temática, com respeito à autodeterminação dos povos. Ocorre que a observância dessa norma protetiva ainda é limitada.

Vivendo confinados nas pequenas reservas, sem acesso à demarcação territorial, os nossos parentes Guarani e Kaiowá por vezes se veem induzidos a ter que trabalhar nas fazendas ou em serviços na cidade para conseguir um sustento mínimo. Assim como a monocultura, a organização do trabalho que dela advém também impõe uma forma de conhecimento que inviabiliza a ciência e espacialidade Guarani e Kaiowá, ao separar o espaço, tempo e força de trabalho, denominado pela perspectiva ocidental como “recurso humano”. Nesses trabalhos, os Guarani e Kaiowá são primordialmente alocados nos cargos mais inferiores e menos remunerados, e muitos relatos indicam a negação dos direitos trabalhistas mais básicos, ou seja, situações que caracterizam a escravidão contemporânea (SAKAMOTO, 2020)²⁸.

Outros relatos de violações obtidos por nossos pesquisadores indicam a existência de preconceito dentro de empresas, usinas e também dentro das aldeias. A falta de demarcação territorial obriga muitos indígenas a procurarem obter renda em situações de precarização trabalhista. Há relatos de indígenas

²⁸ É comum encontrar notícias sobre resgates de trabalhadores indígenas de Mato Grosso do Sul em situação análoga à de escravidão. Vide: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/historia-hoje/escravidao-moderna-em-mg-indigenas-sao-resgatados-de-fazenda.phtml> ou <https://noticias.uol.com.br/colunas/leonardo-sakamoto/2021/01/04/nove-indigenas-kaiowa-sao-resgatados-da-escravidao-em-fazenda-de-gado-no-ms.htm>. Acesso em: 20 out. 2022.

que trabalham em hortas de Dourados por cerca de 16 horas diárias para colher 1.000 alfaces por dia, obtendo refeições com apenas ovo e arroz. Outra estratégia de agenciadores de trabalho escravo é o deslocamento de trabalhadores, para facilitar a exploração. Quando ocorrem “resgates” de trabalhadores em situações análogas à escravidão, eles são feitos geralmente por meio de força tarefa entre auditores fiscais do trabalho, com o apoio do Ministério Público do Trabalho e da Polícia Federal.

Nesse sentido, o agronegócio é o maior escravizador da mão de obra indígena na região, sendo que muitas empresas usam de artimanhas jurídicas para escravizar os indígenas e obter cada vez mais lucro. No Mato Grosso do Sul há trabalhadores que são resgatados sem possuírem certidão de nascimento e carteira de trabalho, pois muitos “gatos”, ou “cabeçantes”,²⁹ recrutam pessoas em vulnerabilidade para esses postos de trabalho, situação parecida à retratada no filme “Aprisionados por promessas” da Comissão Pastoral da Terra (CPT, 2006)³⁰. Com a reforma trabalhista de 2017 vigente, o contrato de trabalho tem mais valor que a legislação em si, o que deixa ainda mais frágil a relação de trabalho, mesmo que o patrão tenha a obrigação de cumprir a legislação contra o trabalho escravo.

Há, por exemplo, um relato específico de um indígena que trabalhava com sua esposa em uma fazenda próxima a Pirajuí e sofreu um acidente de trabalho, vindo a falecer. Encontramos, ainda, casos em que indígenas desistiram de denunciar essas violações por medo de sofrer retaliações. Lideranças indígenas denunciam as situações degradantes de muitos parentes nas usinas da região e também relatam que os Kaiowás vão para o sul do Brasil colher maçã periodicamente em situações de precariedade trabalhista.

Apesar de as práticas tradicionais indígenas serem atacadas pelo agronegócio, na retomada de nossos territórios tradicionais, buscamos recuperar o cultivo da terra. Dessa maneira persistimos na busca pelo Teko Joja, a vida em comunidade, ouvindo uns aos outros e buscando soluções coletivas para os problemas que atacam as estruturas familiares e comunitárias.

Diante da não demarcação de seus territórios tradicionais, muitas famílias kaiowá e guarani dependem de certas políticas de Estado para ter uma

²⁹ Termos populares que designam os intermediários responsáveis por aliciar os trabalhadores

³⁰ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_WeAVSoycMI . Acesso em: 20 out. 2022.

alimentação digna. Para que se tenha uma ideia, em pesquisa anteriormente realizada na Reserva de Dourados – a mais populosa das terras indígenas com presença kaiowá e guarani – constatou-se que cerca de 80% da população local é beneficiária do Programa Bolsa Família. A título de comparação, nacionalmente, cerca de 20% das famílias recebem o benefício (SAGI; MDSA, 2016). Como esse mesmo estudo demonstra, é grande, também, o impacto da distribuição de cestas de alimentos por parte dos governos estadual e federal.

A discussão sobre assistência social que faremos nesta seção está relacionada às políticas de alimentação e assistência direta fomentadas pelo Estado brasileiro. Pretendemos abordar a visão da autora Leila Rocha, liderança em Yvy Katu, e de algumas outras lideranças e pesquisadores e pesquisadoras indígenas guarani e kaiowá. Eles discutem a problemática dessas políticas, entendidas como necessárias para garantir a sobrevivência de nossa população em um contexto de confinamento em reservas superpopulosas, mas ao mesmo tempo problemáticas, por interferirem em práticas tradicionais de alimentação, em parte pela não viabilização de fomento à agricultura tradicional amplamente praticada pelos Guarani e Kaiowá em nossos *tekoha* tradicionais anteriormente à espoliação de nossas terras.

Leila Rocha: Antigamente, nós Guarani e Kaiowá não dependíamos de nada porque tínhamos a roça, a kokue. Escolhíamos e guardávamos as sementes, já que essa era uma semente natural (sementes crioulas, ou seja, sem alteração genética e sem aditivos químicos). Depois plantávamos de novo, por exemplo, a mandioca, batata, abóbora, melancia (diferente da que usamos hoje). Isso servia como comida para as crianças, para todos os indígenas que viveram antes de chegar a cesta básica, antes do Governo. Os indígenas não dependiam do Governo, nós mesmos construíamos a roça, a gente carpia e plantava.

A kokue, a roça tradicional indígena, era cultivada no tekoha, os alimentos colhidos eram utilizados na alimentação da família mais próxima, mas também compartilhados com os parentes. No passado, nós indígenas tínhamos o teko joja. Por que teko joja? Por exemplo, se mata um tatu então chamávamos todos, o vizinho, a vizinha, com a família toda. Então, era colocado o tatu no caldo, colocávamos a mandioca e era dividido para todo mundo. É isso é o teko joja, porque ali temos um grande amor uns pelos outros. No meio do teko joja, não existe briga, não existe fuxico, não existe nada disso. Os indígenas antigos foram deixando seus lugares de sobrevivência para serem levados para a reserva para sofrer, para ficar no "chiqueiro", a bem

dizer. Uma reserva, para nós, é um chiqueiro. Mas nós, nossos avós, os indígenas antigos, a família dos indígenas antigos jamais vamos esquecer aquele tekoha onde está o cemitério dos nossos avós, do bisavô, do tataravô. Jamais vamos esquecer.

Nos últimos 40 anos, a luta pela terra entre os Guarani e Kaiowá se intensificou, no entanto a retomada e recuperação de nossas terras ancestrais esbarra nos processos lentos e por vezes paralisados de regularização fundiária, de responsabilidade da União. As pessoas falam que nós indígenas somos os invasores, que nós que invadimos. Não é isso não. Nós, indígenas, nunca iríamos fazer isso, porque eles (os karaí) é que são os invasores. Os karaí é que foram os invasores. Eles que tiram, nós indígenas, de cada lugar que vivíamos, onde nós tínhamos a nossa sobrevivência, porque ali havia pesca, caça, ali a gente não dependia de ninguém.

A rememoração desse lugar onde se vivia de forma harmoniosa, onde se plantava, caçava e pescava, em que o compartilhamento dos alimentos e os momentos de comunhão não eram uma exceção, contrasta com a vivência atual nas reservas indígenas, onde há concentração de indígenas em terras escassas e degradadas, onde o plantio se torna difícil sem o auxílio de maquinaria para arar a terra tomada pela braquiária e pelo colônio (capins invasores, utilizados pelo agronegócio) e infestada por agrotóxicos que se espalham nas terras adjacentes às fazendas onde são pulverizados.

Esse processo de confinamento em pequenas terras indígenas ao longo do século XX trouxe consequências evidentes para nossos povos; uma série de conflitos fundiários, violência interna e suicídios de jovens são decorrentes disso. A partir desse cenário, a dependência de programas de assistência social, de alimentação e transferência de renda não é uma questão de escolha para muitas famílias.

Os programas de distribuição de cestas básicas, de forma efetiva, entraram em vigor em meados da década de 2000. A publicização dos casos de morte por desnutrição entre crianças Guarani e Kaiowá entre 2005 e 2007 alcançou a opinião pública geral, o que resultou em comissões parlamentares para a análise da situação de calamidade vivida por nossos povos e a criação do Comitê Gestor de Ações Indigenistas Integradas da Grande Dourados que determinou o cadastramento de famílias indígenas no Bolsa Família, um programa social de transferência de renda direta, na época em fase de implementação pelo governo federal (Cf. SAGI; MDSA, 2016).

Os critérios de manutenção da família no Bolsa Família são a realização do pré-natal pela mulher e a vacinação das crianças de acordo com o calendário vacinal, além da obrigatoriedade da matrícula das crianças na escola e o cumprimento da frequência escolar mínima. Há múltiplos relatos de famílias em que o benefício foi cortado apesar do cumprimento das condicionalidades. Esse tipo de situação se tornou frequente, segundo algumas lideranças, durante a pandemia do coronavírus em que aulas foram suspensas.

Esses cancelamentos arbitrários possuem um forte impacto nesses beneficiários que por vezes possuem somente o valor do Bolsa Família como renda familiar e necessitam se deslocar para localidades distantes para resolver o problema. A minimização dessas situações poderia se dar com o esclarecimento, inclusive na língua guarani, dos critérios de elegibilidade do programa, bem como o acesso facilitado aos motivos do corte e a instrução de como proceder para a sua rápida resolução.

Outra prática relatada com frequência em diversas localidades é a retenção do cartão de benefícios sociais por comerciantes locais para a quitação de “dívidas adquiridas” na aquisição de alimentos. Essa “dívida”, salvo raras exceções, é resultado de uma cobrança de preços superfaturados aos indígenas, juros abusivos e, dependendo do local, uma taxa sobrevalorizada de transporte da aldeia ao mercado. Com isso, o comerciante retém o cartão e a senha do beneficiário, realizando saques mensais para o abatimento da suposta dívida. Essas práticas criminosas revelam um racismo disseminado nas comunidades locais, entre aqueles que se aproveitam de quem não fala a língua portuguesa com fluência ou que desconhece seus direitos e o funcionamento monetário da sociedade de mercado, bem como a matemática dos *karai*.

Os programas de distribuição de alimentos passaram por diversas mudanças ao longo dos anos, inclusive com alternância nas responsabilidades pela distribuição entre o estado e a União. Atualmente, em geral, o estado de Mato Grosso do Sul é responsável pela entrega de cestas básicas em terras indígenas regularizadas, e a Funai, órgão do Governo Federal, atende as famílias das “áreas em litígio” (acampamentos e retomadas).

As principais queixas relatadas referentes aos programas de distribuição de alimentos estão relacionadas à desatualização do cadastro de beneficiários

e subnotificação de famílias nas aldeias, a má qualidade dos alimentos da cesta básica e a quantidade de alimentos insuficiente para a manutenção mensal das famílias, que em geral possuem um grande número de membros. A falta de cestas básicas para todos por diversas vezes implica na necessidade de as lideranças indígenas indicarem as famílias mais necessitadas do recebimento da cesta básica, o que em geral contribui para disputas e conflitos internos.

Apesar de envolver, por vezes, soluções imediatistas e emergenciais, como as cestas de alimentos, a questão da alimentação perpassa por problemáticas também relacionadas aos hábitos culturais e práticas tradicionais de cultivo. Lideranças indígenas entendem que, junto à luta pela terra, o incentivo à agricultura tradicional seria uma solução a longo prazo. Sem esse apoio, as famílias indígenas ficam vulneráveis às ofertas de plantadores de soja que "arrendam" suas terras em troca de pequenas quantias em dinheiro. O arrendamento é ilegal, mas é praticado de maneira informal, sobretudo na Reserva de Dourados (PEREIRA, 2018). Anastácio Peralta, ativista e professor indígena atualmente residente na TI Panambizinho, foi enfático em entrevista concedida em 2021:

Se não investir na produção de alimentos não resolve, fica sempre na mão do Estado. Fui até a Secretaria de Agricultura, e eles só mandam o técnico, mas precisa preparar o solo e manter, e também precisamos de sementes. Se [as famílias] tivessem uma horta durante essa pandemia, poderiam ficar cuidando dela e ter alimentos sem depender tanto do Estado. O arrendamento te dá dinheiro a cada seis meses, e nesse ano vai dar pouco. Por conta do arrendamento todos só plantam soja aqui, ninguém quer fazer a sua própria horta para ter o que comer.³¹

De acordo com os Guarani e Kaiowás escutados na pesquisa, os subsídios estatais para a agricultura tendo indígenas como público-alvo são escassos. A situação relatada pelo autor deste texto, Kunumi Apyka Rendyju, de falta de condições para trabalhar a terra, necessidade de sementes e preparação da terra, é disseminada nas aldeias kaiowá e guarani. O plantio hoje depende de tratores oferecidos pelas prefeituras e que são, em geral, compartilhados com outros agricultores familiares não indígenas de um dado município. Por questões políticas locais (que poderiam ser apuradas como possível racismo institucional), os indígenas costumam esperar mais para o uso do trator, ficando ao "final da fila", o

³¹ Entrevista concedida aos autores via internet, em 2021.

que inviabiliza o plantio e a colheita em momentos adequados. O uso de tratores é extremamente necessário, visto que a maioria das terras indígenas possui seu solo degradado pelo uso anterior na monocultura intensiva e pastagens.

Atualmente, o apoio à agricultura na forma como vem sendo executado é extremamente ineficiente e insuficiente. É urgente que ouçam nosso povo para construirmos uma solução conjunta por meio do diálogo. Não é só alimentação, mas condições para trabalhar que nós pedimos, ferramentas para trabalhar a terra também. Precisamos pensar na produção de alimento dentro da aldeia, mandar sementes, fazer a preparação do solo e a análise da terra. Se só mandarem cesta básica nós nos acostumamos com isso. Nós, Guarani e Kaiowá, somos agricultores, nós dávamos comida para os europeus e agora estamos dependentes do Estado. Precisamos plantar nas aldeias. O governo nos trata como bois e não como seres humanos e como cidadãos. Precisam dar oportunidades de verdade, e não oferecer oportunidade para plantar soja ou fazer garimpo. Precisamos de terra e condições para plantar. Queremos plantar abóbora, amendoim, cará, feijão. Precisamos plantar árvores que são frutíferas. Precisamos da demarcação para melhorar a educação, a saúde e a alimentação. E não aceitamos o marco temporal³².

Todos os relatos apresentados nesta seção indicam a presença cotidiana e recorrente do racismo institucional na vida do nosso povo Guarani e Kaiowá. Desde quando nos expulsou de nossas terras tradicionais, o Estado brasileiro tem causado o processo de genocídio e etnocídio sofrido pelo nosso povo. Por isso, entendemos que o enfrentamento ao racismo que sofremos só é possível se mudarmos a estrutura da sociedade e do Estado brasileiro.

³² Trata-se de uma tese jurídica segundo a qual os povos indígenas somente teriam direito a pleitear a demarcação de terras que efetivamente estivessem ocupando na data da promulgação da Constituição – 5/10/1988. Para uma compreensão sobre essa tese, ainda em disputa, e seus possíveis efeitos sobre as terras indígenas em Mato Grosso do Sul, Cf. Eloy Amado (2020). Silva e Souza Filho (2016) apontam para a inconstitucionalidade da invenção jurídica do critério do marco temporal com base na fundamentação dos direitos originários dos povos indígenas e quilombolas às terras que dão origem a própria existência da coletividade e identidade étnica, posição esta também adotada e referenciada no voto do Ministro Edson Fachin no julgamento da ADI 3239 (Supremo Tribunal Federal, em 08 de fevereiro de 2018), não aplicando o marco temporal aos direitos territoriais indígenas e quilombolas assegurados pela Constituição Federal.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A luta pela demarcação dos territórios para os Guarani e Kaiowá é vista como a busca para retomar a grande viagem interrompida com a chegada dos não indígenas. Com a expulsão de suas terras originais, diversos outros elementos de racismo institucional se constroem na relação do Estado Brasileiro com os povos indígenas. A restituição da terra é o primeiro passo da retomada dos modos de ser dos antepassados – o *tekoymã* – como forma de recompor os múltiplos sistemas que o *tekoha* outrora recendia a todos como os caminhos das divindades. Assim, o grande objetivo é retomar este modo antigo como referência na construção do futuro no diálogo sistemático com as novas tecnologias disponíveis, dando suporte para repor as energias da terra e, assim, conseguir a volta dos guardiões, como já descrevemos acima.

Nesse contexto, a filosofia do *teko joja* entra em cena, porque é visto como velho/novo caminho que possibilita a rearticulação de todos os sistemas que estavam inertes no *tekoha*, devido à imposição pelo mundo não indígena. O *teko joja* emerge na observação da natureza (*tekoha*) através do tempo e indica que a existência de todos os seres, incluindo vivos e não vivos, necessita de movimento, porque, assim, *Ñanderuvusu* (divindade suprema) edificou o universo no percurso da sua grande viagem aos céus nos primórdios do tempo. No *teko joja* os sistemas do universo foram se conectando para estabilizar (*joja*) o mundo na possibilidade da vida, movendo-se como a dança, sendo a harmonia o resultado do movimento em conexão. É o oposto da dinâmica do sistema capitalista contemporâneo, baseado no racismo e na suposição de que haveria culturas inferiores e superiores, primitivas e civilizadas.

A proposta apresentada neste texto, então, é a introdução do conceito Teko Joja para balizar o caminho de hoje, para que possamos reconectar as novas gerações (como as crianças e os jovens) com os mestres tradicionais para o (re) fluxo dos saberes retidos, na ânsia de reconstruir o novo *tekoha*, baseados nos pilares do *tekoymã* e novas tecnologias. Para isso, *teko joja* necessita das forças (*mbarete*) vindas da terra (*yvy*) para que os novos líderes se levantem e, retomem, os conhecimentos e os valores tradicionais para o diálogo entre os diversos sistemas do mundo. Estes líderes são como esteio (estrutura) de uma casa ou uma coluna vertebral de um corpo (*jekoha*) para que todos os componentes do

tekoha se sustentem no processo do movimento por um objetivo comum. *Teko joja* depende do *mbarete* (forças), do *jekoha* (esteio, estrutura) e do *oguata* (movimento) para que o corpo (os elementos que compõem o território, incluindo o social) seja harmônico como um canto-reza³³.

No nosso cotidiano enfrentamos várias barreiras para o nosso *teko joja*, muitas delas construídas pelo próprio Estado Brasileiro. O racismo institucional contra os povos indígenas está presente em um conjunto de políticas, normas, práticas e omissões do Estado, como relatamos neste texto. Sob a aparência da neutralidade, as instituições reproduzem desigualdades e exclusões ao basear seus procedimentos nas normas e vontades dos grupos de maior poder socioeconômico. Enquanto não for promovida uma análise e transformação dessas instituições e políticas públicas em uma perspectiva descolonizadora, elas seguirão refletindo o racismo institucional.

Trata-se de uma estratégia política de re-existência, conforme nos ensinam os próprios povos; reexistir significa resistir para existir, uma luta pela vida em seu sentido amplo e coletivo. Nos processos de retomadas dos *tekoha*, retomar a ideia fundamental do *teko joja*, na atualidade, é uma estratégia política para reexistir, na luta pela vida em seu sentido amplo e coletivo, ligado aos direitos originários, que dão origem à harmonia da vida com a natureza e entre os povos.

Retomar a ideia fundamental do *teko joja*, na atualidade, é uma estratégia política de re-existência na construção sistêmica de ações concretas, estabelecendo a própria coletividade de hoje, produzindo uma nova sociedade e reverberando nas novas gerações. As respostas germinadas neste bojo serão de caráter coletivo, estruturante e alicerçado na cosmologia tradicional, além de estimular o exercício contínuo do *tekoymã* no cotidiano para que as suas somas produzam nova identidade e novos caminhos intergeracionais. É um novo modo de caminhar (*oguata*) como humanidade, na garantia de uma sustentabilidade planetária em que os sistemas sociais e não sociais localizados serão energizados pela força da terra intermediada pelas florestas, pelos rios e principalmente pelos *tekoha*.

³³ Os cantos xamânicos têm importância fundamental para a vida espiritual, social e política dos Kaiowá e Guarani (Cf. JOÃO, 2011; PIMENTEL, 2012b; PERALTA, 2022)

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Antonio Armando Ulian do Lago. Princípio constitucional da ecodignidade pluralista: breve introdução aos caracteres do processo de etnodemocratização. *Revista Direitos Fundamentais e Democracia*, Curitiba, v. 24, n. 1, 2019.

APRISIONADOS POR PROMESSAS. [Goiânia: Youtube], 2015. 1 vídeo (17:20). Publicado pelo canal Videoteca Virtual Gregório Bezerra. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_WeAVSoycMI. Acesso em: 20 out. 2022.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL [APIB]. *Nossa luta é pela vida: Covid-19 e povos indígenas, o enfrentamento das violências durante a pandemia*. Brasília: Comitê Nacional pela Vida e Memória Indígena, 2020. Disponível em: https://emergenciaindigena.apiboficial.org/files/2020/12/APIB_nossalutaepelavida_v7PT.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BENITES, Eliel. *A busca do teko araguyje (jeito sagrado de ser) nas retomadas Territoriais Guarani e Kaiowá*. 2021. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

BENITES, Tonico. *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. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BOMBARDI, Larissa. *Geografia do Uso de Agrotóxicos no Brasil e conexões com a União Europeia*. 2017. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BRAND, Antonio. *O Impacto da Perda da Terra sobre a Tradição Kaiowá/Guarani: os Difíceis Caminhos da Palavra*. 1997. Tese (doutorado em História Ibero-Americana) – Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 1997.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria de Consolidação n. 4, de 2017. Consolidação das normas sobre os sistemas e os subsistemas do Sistema Único de Saúde*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2017. Disponível em: <https://www.saude.al.gov.br/wp-content/uploads/2022/09/Portaria-consolidada-4-de-28-de-setembro-de-2017.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Secretaria de Defesa Agropecuária. *Instrução Normativa n. 2*, de 12 de fevereiro de 2009. Ministério da agricultura, pecuária e abastecimento. Brasília, DF: Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento; Secretaria de Defesa Agropecuária, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/suasa/sisbi-1/legislacao/instrucao-normativa-02.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2023.

BRASIL. *Lei n. 7.802*, de 11 de julho de 1989. Dispõe sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem e rotulagem, o transporte, o armazenamento, a comercialização, a propaganda comercial, a utilização, a importação, a exportação, o destino final dos resíduos e embalagens, o registro, a classificação, o controle, a inspeção e a fiscalização de agrotóxicos, seus componentes e afins, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República; Csa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1989a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7802.htm. Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. *Lei Federal n. 7.716*, de 05 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1989b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7716.htm. Acesso em: 8 fev. 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988.

CARRION, Dirce; TIAGO, Gustavo Aires; THOMAZINHO, Gabriela; BENITES, Eliel; ROCHA, Gabriel Dourado; OLIVEIRA, Guilherme. *Relatório Teko Joja: garantia de direitos da população Guarani e Kaiowá*. São Paulo: Reflexo Texto e Foto, 2020.

CLASTRES, Pierre. *Arqueologia da violência: pesquisas de antropologia política*. São Paulo, Cosac & Naify, 2004.

CLAVERO, Bartolomé. *¿Hay genocidios cotidianos? y otras perplejidades sobre América indígena*. Copenhague: IWGIA, 2011.

COMISSÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS [CIDH]. *Resolución 47/2019*. Medida Cautelar No. 458-19. Miembros de la comunidad Guyaroká del Pueblo Indígena Guarani Kaiowá respecto de Brasil. São José: CIDH, 2019. Disponível em: <https://www.oas.org/es/cidh/decisiones/pdf/2019/47-19MC458-19-BR.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO [CIMI]. STF julga caso da Terra Indígena Guyaroka, anulada com base no marco temporal e sem que comunidade fosse ouvida. *Conselho Indigenista Missionário* [online], Brasília, DF: 2021.

DÍAZ-POLANCO, Héctor. *Autonomía regional*. La autodeterminación de los pueblos indios. Madrid: Siglo XXI editores, 2006.

Teko Joja: o caminho dos povos Kaiowá e Guarani como re-existência frente ao racismo e genocídio cotidianos

DOURADO, Gabriel. *Um olhar antropológico sobre a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre povos indígenas e tribais em países independentes*. 2022. 209 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2022.

DUARTE, Henrique. *As representações sociais da violência envolvendo “as juventudes indígenas” na imprensa de Dourados (MS)*. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2016.

ELOY AMADO, Luiz Henrique. Situação jurídica das terras Terena em Mato Grosso do Sul. *Tellus*, Campo Grande, ano 20, n. 41, p. 11-34, 2020.

GONÇALVES, Carlos Barros; LOURENÇO, Renata. Missão Evangélica Caiuá: um ideário de fé e “civilização” nos “confins” de Mato Grosso (1929-1970). In: CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle (Org.). *Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais*. Dourados: Ed. UFGD, 2015. p. 587-611.

IBORRA-MALLENT, Juan Vicente; MONTAÑEZ-PICO, Daniel. Los orígenes de la idea del 'colonialismo interno' en el pensamiento crítico del comunista afroamericano Harry Haywood: crónica de una conversación con Gwendolyn Midlo Hall. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 35, p. 89-114, 2020.

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

KALCKMANN, Suzana; SANTOS, Claudete Gomes dos; BATISTA, Luís Eduardo; CRUZ, Vanessa Martins da. Racismo institucional: um desafio para a equidade no SUS? *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 16, n. 2, 2007.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das letras, 2020.

LIMA, Emanuel Fonseca; SANTOS, Fernanda Fernandes dos; NAKAHIMA, Henry Albert Yukio; TEDESCHI, Losandro Antonio. (Org.). *Ensaio sobre racismos*. São José do Rio Preto: Balão Editorial, 2019.

LÓPEZ-BÁRCENAS, Francisco. Autonomías indígenas en América Latina. In: ADAMOVSKY, Ezequiel et al. *Pensar las Autonomías*. México, DF: Bajo Tierra/Sísifo, 2011. p. 67-102.

LÓPEZ, Laura Cecilia. O conceito de racismo institucional: Aplicações no campo da saúde. *Interface: Communication, Health, Education, Botucatu*, v. 16, n. 40, 2012.

Eliel BENITES; Erileide DOMINGUES; Gabriela THOMAZINHO; Gabriel DOURADO; Guilherme Oliveira SILVA; Gustavo Aires TIAGO; Kunumi Apyka RENDYJU; Leila Rocha RIQUELME; Liana Amin Lima da SILVA; Spensy K. PIMENTEL

LOTTA, Gabriela. Práticas, interações, categorização e julgamentos: análise da ação discricionária dos agentes comunitários de saúde. In: PIRES, Roberto Rocha. *Implementando Desigualdades: reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas*. Brasília: IPEA, 2019.

MALDONADO, Caroline Hermínio. *O conflito entre os Guarani e Kaiowá e fazendeiros em MS: análise de discurso na mídia online*. 2014. Dissertação (mestrado em Comunicação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

MELIÁ, Bartomeu. *El Guaraní Conquistado y Reducido – Ensayos de Ethnohistoria*. 3. ed. Asunción: Ceaduc, 1994.

MILANEZ, Felipe; SÁ, Lucia; KRENAK, Ailton; CRUZ, Felipe Sotto Maior; RAMOS, Elisa Urbano; JESUS, Genilson dos Santos de. Existência e Diferença: o racismo contra os povos Indígenas. *Revista Direito e Práxis*, Botucatu, v. 10, n. 3, 2019.

MILANEZ, Felipe; SÁ, Lucia; KRENAK, Ailton; JESUS, Genilson dos Santos de. (Org.). *Racismo e antirracismo no Brasil: o caso dos povos indígenas*. Salvador: EDUFBA, no prelo.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO [OIT]. *Convenção n. 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais*. Genebra: OIT, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10088.htm#anexo72. Acesso em: 8 fev. 2023.

PAJOLLA, Murilo. Guarani Kaiowá: massacre de Guapoy escancara histórico de confinamento e escalada da violência. *Brasil de Fato* [online], São Paulo, 6 jul. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/07/06/guarani-kaiowa-massacre-de-guapoy-escancara-historico-de-confinamento-e-escalada-da-violencia>. Acesso em: 14 dez. 2022.

PERALTA, Anastácio. *Tecnologias espirituais: reza, roça e sustentabilidade entre os Kaiowá e Guarani*. 2022. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade)- Faculdade Intercultural Indígena, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

PEREIRA, Levi Marques. A Reserva Indígena de Dourados: a atuação do Estado brasileiro e o surgimento de figurações indígenas multiétnicas. In: CHAMORRO, Graciela; COMBÊS, Isabelle (Org.). *Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais*. Dourados: Ed. UFGD, 2018. p. 781-94.

PIMENTEL, Spensy. Notícias de uma assembleia tempestuosa: a ecologia política segundo os kaiowa e guarani. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 35, n. 102, p. 125-40, 2021.

PIMENTEL, Spensy. Aty Guasu, as grandes assembleias kaiowá e guarani: os indígenas de

Teko Joja: o caminho dos povos Kaiowá e Guarani como re-existência frente ao racismo e genocídio cotidianos

MS e a luta pela redemocratização do país. In: CHAMORRO, Graciela; COMBÉS, Isabelle (Org.). *Povos Indígenas no Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais*. Dourados: Ed. UFGD, 2018.

PIMENTEL, Spensy. *O índio que mora na nossa cabeça - sobre as dificuldades para entender os povos indígenas*. São Paulo: Prumo, 2012a.

PIMENTEL, Spensy. *Elementos para uma teoria política kaiowa e guarani*. 2012. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012b.

PINTO, Luís Fernando Guedes *et al.* Quem são os poucos donos das terras agrícolas no Brasil- O mapa da desigualdade. *Sustentabilidade em debate*, Brasília, n. 10, maio 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. In: BONILLA, Hercílio (Comp.). *Los Conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas*. Ecuador: Libri Mundi; Tercer Mundo, 1992.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

SAKAMOTO, Leonardo (Org.) *Escravidão contemporânea*. São Paulo: Contexto, 2020.

SANTOS, Anderson de Souza; AMADO, Luiz Henrique Eloy; PASCA, Dan. "É muita terra pra pouco índio?" Ou muita terra na mão de poucos? Conflitos fundiários no Mato Grosso do Sul. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2021. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/e-muita-terra-pra-pouco-indio-ou-muita-terra-na-mao-de-poucos-conflitos>. Acesso em: 19 out. 2022.

SECRETARIA DE AVALIAÇÃO E GESTÃO DA INFORMAÇÃO [SAGI]; MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E AGRÁRIO [MDSA]. *Estudos etnográficos sobre o Bolsa Família entre Povos Indígenas - Sumário Executivo*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social, 2016.

SILVA, Julia Izabelle. Língua e racismo institucional na CPI do Genocídio/MS: o caso Paulino Terena e o direito dos povos indígenas ao uso da língua tradicional em procedimentos judiciais. In: ELOY, Luiz Henrique Amado (Org.). *Justiça Criminal e Povos Indígenas no Brasil*. São Leopoldo: Karywa, 2020.

SILVA, Liana Amin Lima da. *Consulta prévia e livre determinação dos povos indígenas e*

ElieI BENITES; Erileide DOMINGUES; Gabriela THOMAZINHO; Gabriel DOURADO; Guilherme Oliveira SILVA; Gustavo Aires TIAGO; Kunumi Apyka RENDYJU; Leila Rocha RIQUELME; Liana Amin Lima da SILVA; Spensy K. PIMENTEL

tribais na América Latina: re-existir para co-existir. 2017. Tese (Doutorado em Direito)- Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

SILVA, Liana Amin Lima da; SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. Marco temporal como retrocesso dos direitos territoriais originários indígenas e quilombolas. *In*: WOLKMER, Antonio Carlos; SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de; TARREGA, Maria Cristina Vidotte Blanco. *Os direitos territoriais quilombolas: além do marco territorial*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2016. p. 55-84.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de; MAMED, Daniele de Ouro; CALEIRO, Manuel Munhoz; BERGOLD, Raul Cezar. *Os Avá-guarani no oeste do Paraná: (re) existência em Tekoha Guasu Guavira*. Curitiba: Letra da Lei, 2016.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. *O renascer dos povos indígenas para o Direito*. Curitiba: Juruá, 2010.

TEIXEIRA, Ava Ñomoandyja Atanásio; JOÃO, Izaque (Org.). *Cantos dos animais primordiais – Guyra guahu ha mymba ka'aguy ayvu*. São Paulo, Hedra, 2021.

TERENA, Taily. O direito a existir e ser quem somos. *In*: LIMA, Emanuel Fonseca; SANTOS, Fernanda Fernandes dos; AKAHIMA, Henry Albert Yukio; TEDESCHI, Losandro Antonio (Org.). *Ensaio sobre racismos*. São José do Rio Preto: Balão Editorial, 2019. p. 70-8.

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

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 25, n. 3, 2016.

Sobre os autores:

ElieI Benites: Doutor em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professor indígena da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu (FAIND/UFGD). **E-mail:** eliel.benites@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0034-4589>

Erileide Domingues: Liderança e pesquisadora indígena do teko-ha Guyraroká. **E-mail:** Erileydedomingues733@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6357-8836>

Gabriela Thomazinho: Doutoranda em Administração Pública pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e integrante do Núcleo de Estudos

da Burocracia (NEB). **E-mail:** gabriela.thomazinho@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5599-723X>

Gabriel Dourado: Doutorando em Direito Internacional na Universidade Russa da Amizade dos Povos (RUDN). Mestre em Antropologia (PPGant) pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Bacharel em Direito (FADIR/UFGD). Bolsista (PUCPR/ Ford Foundation) do Observatório de Protocolos de Consulta Prévia: direitos territoriais, autodeterminação e jusdiversidade. **E-mail:** gabriel_drocha@hotmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7641-9997>

Guilherme Oliveira Silva: Doutorando em Direito pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Fronteiras e Direitos Humanos (PPGFDH) pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Bacharel em Direito (FADIR/UFGD). Pesquisador (PUCPR/ Ford Foundation) do Observatório de Protocolos de Consulta Prévia: direitos territoriais, autodeterminação e jusdiversidade. **E-mail:** guigoliveiras@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5776-7470>

Gustavo Aires Tiago: Mestrando em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (PPGAS-USP). **E-mail:** gustavo.tiago@usp.br, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8496-7961>

Kunumi Apyka Rendyju: Graduado em Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu (UFGD). Líder e pesquisador indígena. **E-mail:** otonielricardo01@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-0966-3228>

Leila Rocha Riquelme (Kunha Kuarahy): Líder e pesquisadora indígena do tekoha Yvy Katu. **Email:** diegorochariquelme07@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-7661-6771>

Liana Amin Lima da Silva: Doutora em Direito Econômico e Socioambiental pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Professora de Direitos Humanos e Fronteiras (FADIR/PPGFDH) na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Vice-presidenta do Centro de Pesquisa e Extensão em Direito Socioambiental (CEPEDIS). **E-mail:** lianalima@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6476-9236>

Spensy K. Pimentel: Doutor em Antropologia pela Universidade Estadual de São Paulo (USP), com estágio na Universidad Nacional Autónoma de México (Unam). Antropólogo e jornalista. Professor da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e pesquisador do Centro de Estudos Ameríndios (Cesta-USP). Líder do grupo de pesquisa Comunidades e(m) Autonomia. **E-mail:** spensy@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7256-9384>

Recebido em: 03/11/2022

Aprovado para publicação: 20/12/2022

A síndrome de Simão Bacamarte como obstáculo para reprodução social do conhecimento tradicional indígena frente ao estado brasileiro

The Simão Bacamarte syndrome as an obstacle to the social reproduction of traditional indigenous knowledge in front of the Brazilian state

Prof. Dr. Juliano Moreno Kersul de Carvalho¹

DOI: 10.20435/tellus.v23i50.921

Resumo: O presente artigo pretende enfrentar as tendências etnocidas do Estado brasileiro que geram obstáculos a reprodução social do conhecimento oral das comunidades tradicionais no Brasil, a partir do desenvolvimento do conceito de Síndrome de Simão Bacamarte para identificar essa atitude estatal tornando-a verificável e visível, a partir da análise do processo nº 0004747-33.2014.4.02.5101, que correu na 17ª Vara – Justiça Federal – RJ do Ministério Público federal contra o Google pedindo a retirada de 17 vídeos da igreja universal de Deus que tratavam de forma preconceituosa as religiões de matriz africana em 2014. E a decisão de negar um intérprete às testemunhas Kaiowas no processo da justiça federal de São Paulo- nº 2003.60.02.000374-2 que trata do homicídio de Marco Veron são exemplos de um ato estatal resultante da “síndrome de Simão Bacamarte” que se dá pela crença em valores próprios ao cientificismo do século XIX e que pode levar a atitudes etnocêntricas da administração pública gerando conflitos culturais e diminuição de acesso a cidadania.

Palavras-chave: etnocídio; Simão Bacamarte; Machado de Assis; comunidades tradicionais; povos originários.

Abstract: The present article intends to face the ethnocidal tendencies of the Brazilian state that generate obstacles to the social reproduction of the oral knowledge of the traditional communities in Brazil, from the development of the concept of Syndrome of Simão Bacamarte to identify this state attitude making it verifiable and visible, the from the analysis of case nº 0004747-33.2014.4.02.5101, which ran in the 17th Court – Federal Justice – RJ of the Federal Public Ministry against Google asking for the removal of 17 videos of the universal church of God that treated in a prejudiced way the religions of

¹ Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat), Cáceres, Mato Grosso, Brasil.

African origin in 2014. And the decision to deny an interpreter to the Kaiowas witnesses in the federal justice process of São Paulo- nº 2003.60.02.000374-2 that deals with the murder of Marco Veron are examples of a state act resulting from the “syndrome of Simão Bacamarte” that is due to the belief in values inherent to scientism of the 19th century and that can lead to ethnocentric attitudes of public administration g erasing cultural conflicts and reducing access to citizenship.

Keywords: ethnocide; Simão Bacamarte; Machado de Assis; traditional communities; original people; Brazil.

1 INTRODUÇÃO

Quase todos os projetos coloniais começam com o pressuposto do atraso e da inaptidão dos nativos para serem independentes, “iguais” e capazes. (SAID, 1995, p. 129)

A linguagem organiza nossa Percepção e memória, narrar constitui mundos, constrói realidades. O território da literatura é onde essa potência cognitiva se realiza plenamente. Um narrador tem o poder de nos fazer viver situações e condições que não podemos viver pela distância do tempo e da geografia ou da particularidade psicológica de seus personagens. Pela literatura nos tornamos capazes de acessar a complexa oficina ética humana. Um conto, uma novela, ou um romance nos permitem observar na totalidade um fragmento do real intensificado pelo poder da arte. Se espantar com as decisões e atitudes de um personagem e ver as consequências de sua ação sem ser capaz de interferir e se perguntar: Porque ele agiu assim? Que leitor ao conhecer a história de Édipo não se espanta com a inevitabilidade de seu destino.

Para Walter Benjamin:

O narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como o provérbio, mas para muitos casos como o sábio. Pois pode recorrer ao acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador assimila à sua subsistência mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la por inteira. (1987, p. 221).

Machado de Assis nos ofereceu a mão cheia esse espanto em relação ao Brasil. Seus personagens nos lançam ao encontro de nossa história e não poucas

vezes ao nosso próprio encontro. Simão de Bacamarte é a síntese da ressonância do racismo científico na formação de nossos intelectuais. Essa pesquisa aproveita uma intuição de Sidney Chaloub e propõe desenvolver o conceito de “Síndrome de Simão Bacamarte”, não como um conceito psicológico, e sim uma tipologia para identificação do funcionário público que por alguma convicção técnica ou ideológica, contra-legis, pratica atos jurídicos que podem ter consequências etnocida. Podemos resumir esta tendência por uma cristalina frase de Pierre Clastres: “A espiritualidade do etnocídio é a ética do humanismo” (CLASTRES, 2004, p. 57).

Vamos usar para este fim o processo nº0004747-33.2014.4.02.5101, que correu na 17ª Vara –Justiça Federal – RJ do Ministério Público federal contra o Google pedindo a retirada de 17 vídeos da igreja universal de Deus que tratavam de forma preconceituosa as religiões de matriz africana em 2014. E a decisão de negar um interprete as testemunhas Kaiowas no processo da justiça federal de São Paulo- nº 2003.60.02.000374-2 que trata do homicídio de Marco Veron.

O direito tem epistemologicamente dialogado com a literatura de três formas: O direito na literatura, o direito como literatura, e o direito da literatura. A primeira forma se concentra em estudar as formas como o direito é representado em obras literárias, a segunda diz do estudo estético de peças jurídicas e o terceiro fala do complexo universo de direitos que compõe a relação da literatura com o Estado, a Sociedade, e o mercado.

Andre Karam nos diz que:

A literatura pode servir como importante instrumento mediante o qual ocorre o registro- histórico e temporal- evidentemente, de um lugar ou época- dentre os quais se inscreve a representação do sistema jurídico, do poder, da justiça, das leis, das funções jurisdicionais, etc, no interior do imaginário coletivo e social. (TRINDADE, 2008, p. 49).

Aqui penso que mais que estudar uma representação estamos propondo a literatura como ferramenta de pensamento hermenêutico, que ela nos revele o sentido da atitude dos profissionais do direito. Então propomos uma quarta forma de abordagem dessa relação entre direito e literatura: a literatura como conceito hermenêutico.

Shoshana Felman nos diz sobre a relação entre literatura e direito que:

O dramático espelhamento entre os fatos duros da lei e os fatos imaginários da literatura resultará, portanto, em uma lição de longo alcance, que consiste, entre outras coisas, em um novo modelo de percepção de eventos jurídicos e na articulação conceitual de uma nova ferramenta analítica (com foco na relação entre a natureza traumática de um caso e sua repetição jurídica compulsiva). Na vida real, as entidades vivas do direito e da literatura- julgamento e narrativa- se relacionam entre si não como realidade e ficção ou como empirismo e esteticismo, mas como duas narrativas de trauma, dois enigmas de destruição emocional e física, duas respostas humanas ao choque ao choque de uma realidade insuportável de morte e de dor, e dois atos lingüísticos de intervenção cultural e social. (FELMAN, 2014, p. 91-92).

Há muitos ganhos quando nos propomos essa interface entre direito e literatura e o primeiro deles é a possibilidade de pensar o Brasil a partir de sua literatura o que nos propicia metáforas para lidar com os sentidos e gestos historicamente construídos na relação entre Estado e sociedade. Seja bem-vindo a Casa Verde.

2 AS TEORIAS RACIAIS EUROPEIAS E A IDENTIDADE NACIONAL

A república nascente no Brasil em 1889 surgia plena em contradições. Queria modernizar o país e se colocar como grande potência estrangeira, mas acreditava que sua composição étnica tornaria isso impossível. Essa diferença cultural era essencializada pela medicina da época como causadora da degenerescência se houvesse cruzamento entre as raças. A mestiçagem, no início do século XX, foi tratada como uma questão de saúde pública. O negro e o índio eram considerados como raças em transição que desapareceriam, não sendo necessário se preocupar com eles.

E como se posicionava o Estado e a intelectualidade brasileira diante dessa visão do mundo no período entre 1890 e 1920? Queríamos ser europeus, mas não podíamos em razão da nossa trajetória histórica. Mas as teorias raciais europeias influenciaram profundamente as políticas públicas desse período como também a produção intelectual.

Neste contexto, o Brasil estava "naturalmente" condenado à dependência cultural e financeira da Europa. Então, nessa perspectiva, a ideia de uma república democrática pautada no livre arbítrio e na igualdade com um povo com essa formação biológica seria uma ilusão inventada pelos juristas que nos levaria a um abismo histórico sem volta.

O universo do debate nacional aceitava plenamente que a boa administração da esfera pública passava pelo planejamento das relações entre meio e raça. No entanto dentro de um cenário estratégico nesta perspectiva teórica europeia do evolucionismo histórico havia o desalento de sermos representados como num estágio inferior em razão da mestiçagem como um país sem povo.

A crença no determinismo provocado pelo meio ambiente desemboca numa perspectiva pessimista em relação às possibilidades brasileiras; as considerações a partir das teorias raciais vigentes vão agravar este quadro ainda mais. O mestiço enquanto produto do cruzamento entre raças desiguais encerra para os autores da época, os defeitos e taras transmitidos pela herança biológica. A apatia, a imprevidência, o desequilíbrio moral e intelectual, a inconsistência seriam dessa forma qualidades do elemento brasileiro. A mestiçagem simbólica traduz, assim, a realidade inferiorizada do elemento mestiço concreto. (ORTIZ, 2004, p. 21).

Os gestores e intelectuais da época tentaram explicar o nosso atraso e criar ações na esfera pública que o remediassem. Por outro lado, tínhamos a escola do Recife que, numa outra perspectiva, propunha que tudo era uma questão de tempo, não de raça, pois todos os seres humanos tinham condição de chegar ao mesmo estágio. Raimundo Nonato Rodrigues foi identificado com esta perspectiva darwiniana social e Silvio Romero com o evolucionismo social de Comte.

No momento em que as teorias raciológicas entram em declínio na Europa, elas se apresentam como hegemônicas no Brasil. Torna-se, assim, difícil sustentar a tese da "imitação", da "cópia" da última moda; existe na realidade uma defasagem entre o momento de produção cultural e de consumo. (...) O processo de "importação" pressupõe portanto uma escolha da parte daqueles que consomem produtos culturais. (...) Essas teorias são demandadas a partir das necessidades internas brasileiras, a escolha se faz, assim "naturalmente". O dilema dos intelectuais do final do século é o de construir uma identidade nacional. Para tanto é necessário se reportar as condições reais da existência do país. (ORTIZ, 2004, p. 29-30).

Essas perspectivas vão influenciar fortemente as políticas públicas em relação às práticas culturais tradicionais no Brasil justificando desde a criminalização de práticas terapêuticas caboclas e indígenas como curandeirismo; à proibição da capoeira, como também das práticas religiosas de matriz africana. O estímulo à migração europeia, a promulgação do código civil, do código penal, as pesquisas

médicas sobre o homem brasileiro e sua catalogação seguindo o modelo de Cesar Lombroso são exemplos dessa busca de seguir a cartilha imperialista.

Dentro desta perspectiva a miscigenação moral, intelectual e racial do povo brasileiro só pode existir enquanto possibilidade. O ideal nacional é na verdade uma utopia a ser realizada no futuro, ou seja, no processo de branqueamento da sociedade brasileira. É na cadeia da evolução social que poderão ser eliminados os estigmas das “raças inferiores”, o que politicamente coloca o desenvolvimento do Estado nacional como meta e não como realidade presente. (ORTIZ, 2004, p. 21).

Essa ideologia também se traduziu nas estratégias de mediação de conflito com as comunidades tradicionais. A chacina de Canudos e a violência da intervenção na revolta da Chibata foram impulsionadas pela mesma estrutura de sentimento que fazia funcionar os rifles ingleses na Índia: a ideia de superioridade étnica.

Quem eram os mortos em Canudos? Nordestinos pobres. Mas isso é uma resposta rápida. Canudos assustava por sua habilidade de consolidar comunitariamente, dentro de uma mesma ordem, famílias afrodescendentes recém libertas, indígenas que tiveram suas aldeias transformadas em vilas, mestiços pobres das cidades. Em sua maioria, essas pessoas eram analfabetas, assumindo como sistema normativo o cristianismo popular sintetizado nas pregações de Antônio Conselheiro.

De que serve citar Canudos? Serve para mostrar que o Estado brasileiro no início do século XX se construiu institucionalmente contra a diversidade étnica e cultural que, a partir de 1988, se tornou um valor constitucional. Nesse período, entre 1890 e 1920, podemos dizer que:

A questão da raça é a linguagem através da qual se apreende a realidade social, ela reflete inclusive o impasse da construção de um Estado nacional que ainda não se consolidou. Nesse sentido as teorias “importadas” têm uma função legitimadora e cognoscível da realidade. Por um lado, elas justificam as condições reais de uma República que se implanta como nova de organização político-econômica, por outro possibilitam o conhecimento nacional projetando para um futuro a construção de um Estado brasileiro. (ORTIZ, 2004, p. 30-31).

O evolucionismo histórico europeu, e a sociologia de August Comte se mostraram pouco hábeis em responder de forma eficiente as necessidades ideológicas do Estado brasileiro, no que diz respeito a identidade nacional. Não é ao sabor dos ventos que, a partir de 1920, a Arte e as ciências sociais no Brasil vão

valorizar uma interpretação cultural do país numa espécie de revisionismo crítico das ideias irradiadas pelos impérios Francês e Britânico.

Essa vontade de afirmar-se como nação promoveu um impulso de valorização dos processos culturais e narrativas identitárias dos grupos subalternos. Então, ao invés de dizer que o Brasil é formado pela ação do índio e do branco, como os românticos propuseram no século XIX, a partir de 1920 vai se falar da influência da cultura europeia, indígena e africana as quais, num processo de síntese, cristalizariam a essência do brasileiro e sua manifestação histórica; a civilização brasileira. Para Ortiz:

A escravidão colocava limites epistemológicos para o desenvolvimento pleno da atividade intelectual. Somente com o movimento abolicionista e as transformações profundas por que passa a sociedade é que o negro é integrado às preocupações nacionais. Pela primeira vez pode-se afirmar, o que hoje se constitui num truísmo, que o Brasil é produto da mestiçagem de três raças: a branca, a negra, e a índia. (ORTIZ, 2004, p. 38).

Essa construção mítica de sermos uma sociedade mestiça, fruto da colaboração de três raças, se dará de forma poderosa durante a Era Vargas, de 1930 a 1945. Da genética pulamos para antropologia, e isso acaba por ter efeito na administração pública das políticas culturais. Finalmente havia se consolidado a invenção da nossa tradição iniciada no romantismo com José de Alencar. Roberto da Matta afirma:

Na nossa ideologia, temos um mito de três raças formadoras. Não se pode negar o mito. Mas o que se pode indicar é que o mito é precisamente isso: uma sociedade que não se sabe hierarquizada e dividida entre múltiplas possibilidades de classificação. Assim, o “racismo à brasileira”, paradoxalmente, torna a injustiça algo tolerável, e a diferença, uma questão de tempo e amor. Eis, numa cápsula; o segredo da fábula das três raças. (MATTÁ, 2001, p. 47).

As políticas culturais da era Vargas vão ser caracterizadas pelo dirigismo (COELHO, 1997, p. 229). O dirigismo cultural está vinculado a Estados fortes, a regimes totalitários que encontram na diversidade cultural um grande problema para o controle social. É baseado em programas construídos de cima para baixo, visando à segurança nacional ou a ideia de desenvolvimento da nação que valorizam, sobretudo, a homogeneização cultural sem se preocupar com os desejos e necessidades dos grupos sociais a quem são direcionados. Se pautam numa razão

anterior que se representa como voz da civilização diante da barbárie. O dirigismo no Brasil pode ser nomeado de Tradicionalismo patrimonialista.

O Tradicionalismo patrimonialista valoriza a ideia de preservação, a difusão e o fomento do folclore como centro irradiador da identidade e da memória nacional. Seus agentes são tanto o próprio Estado, quanto os partidos políticos e as instituições civis ligadas ao Estado. Em nosso país, podemos citar o Estado novo de Getúlio Vargas e o período da ditadura militar de 1964 a 1984, do século XX. No entanto, podemos perceber nos governos Estaduais brasileiros, ainda hoje, a presença forte deste tipo de gestão da cultura.

Nesta época é criada a Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN, a guardiã da religião civil nacional encarnada na arquitetura do século XVIII e no Folclore popular. O governo de Vargas vai se preocupar com sua política populista, em fabricar o inexistente brasileiro. O “brasileiro” será fabricado a partir dos usos da língua, da gastronomia, das festas populares, da catalogação de saberes e sua identificação no uso cotidiano, na construção de rituais e narrativas oficiais da história e geografia por meio de institutos.

Essa “essência” brasileira, ao fim, será roupa de loja customizável, pronta para vestir e disciplinar com o seu mesmo corte os sentidos e significados sobre as comunidades tradicionais no território brasileiro. A diversidade cultural domesticada não será mais problema, contanto que não afete as relações de trabalho e propriedade, que não interfira com o desenvolvimento nacional e, teoricamente, respeite a “natural” prevalência do europeu no processo civilizatório.

O esforço de formação identitária de uma Nação moderna fez com que fosse eleito um conjunto de práticas e símbolos como parte da trajetória nacional. Inventar para si um passado e uma tradição era considerado importante para se lançar ao ilusório futuro desenhado pela razão europeia. E nesse processo, as comunidades tradicionais no continente foram sofrendo violento apagamento social, fruto de uma relação de subalternidade e exploração que lentamente foi construindo um silêncio cultural e uma invisibilidade desses grupos étnicos “não assimilados”.

Em grande parte de sua existência, a SPHAN, que depois na década de 1980 se torna Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, foi dedicado a tombar exemplos de arquitetura portuguesa.

Essa política de preservação que norteou a prática do SPHAN objetivava passar a ideia de uma memória mítica, de um passado homogêneo e uma História sem conflitos e contradições sociais. A concepção predominante era a de se construir um passado unívoco, forjar uma memória nacional única para o País, excluindo as diferenças e a riqueza de nossa pluralidade cultural, evidenciada através de outras matrizes étnicas que contribuíram na formação do “nacional”. Em síntese, podemos afirmar que, no Brasil, a preservação do Patrimônio Histórico nasceu sob a égide estatal, ou seja, em última instância, foi quase sempre o Poder Público quem determinou o que deveria ou não ser preservado, o que deveria ser lembrado ou esquecido. Construiu-se uma memória nacional oficial, excludente e celebrativa dos feitos dos “heróis nacionais”. Privilegiou-se o barroco como ícone da identidade nacional e excluíram-se outros estilos estéticos, como o neoclássico, o *art-nouveau*, o neocolonial e o ecletismo. Elegeram-se determinados bens como representativos da memória nacional em detrimento de outros, que pudessem mostrar “a cara” multifacetada e pluriétnica deste país Brasil. (FERNANDES, 2017, s.p.).

Outra instituição Desse período que participou ativamente deste processo de apagamento e invisibilização da cultura relacionada às comunidades tradicionais em território brasileiro foi a Secretária de proteção ao Índio (SPI), que usou todas as estratégias possíveis para integração das etnias indígenas à cultura nacional, uma política aberta de etnocídio: desde o sequestro de crianças indígenas para internatos onde era proibido falarem a língua nativa, até o agenciamento de mão de obra.

Como exemplo desse processo no século XX, podemos falar da etnia Umutina, que tem sua terra indígena próxima a cidade de Barra do Bugres e viveu a violência do contato com o Branco. Sendo considerados índios bravios, “guerreiros”, sofreram estratégias de pacificação e, mesmo depois de pacificados, enfrentaram constantes conflitos com garimpeiros e seringueiros em suas terras. Em 1911 foram contadas 300 pessoas como integrantes da Etnia. Em 1919, após um surto de sarampo, foram reduzidos a 200 pessoas. Hoje são 515 pessoas, mas, não falam sua língua originária, segundo o Instituto Socioambiental:

Os Umutina não falam mais a língua indígena, classificada como pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê, da família Bororo. Sua perda está associada à violência do contato deste povo com os não índios, ocorrido a partir de 1911. Após alguns anos muitas epidemias assolaram a região, provocando a morte de quase todos os Umutina. Os sobreviventes passaram a viver junto

aos pacificadores do SPI (Serviço de Proteção ao Índio) que atuavam na região e foram educados em uma escola para índios, que ensinava somente a cultura dos brancos, sendo proibidos de falar sua língua materna e praticar qualquer tipo de atividade relacionada à sua cultura material e imaterial. Atualmente, o Português é a língua predominante, porém os membros da comunidade lutam, por meio do conhecimento dos idosos, de professores e universitários indígenas, para recuperar a língua Umutina. (ISA, 2018).

A história desse povo demonstra como o Estado brasileiro manteve, durante o século XX, políticas públicas de aculturação, constringendo as crianças a um rompimento com seu mundo de linguagem. O português devorou a língua Umutina e hoje, a partir de fragmentos, tentam montar o vitral de um mundo perdido.

Os Krenak, situados em territórios indígenas no Mato Grosso, em Minas Gerais, e em São Paulo, passaram pelo mesmo processo violento de constringimento e genocídio. O Borum, sua língua, é falada por poucas mulheres com mais de 40 anos que se mantêm bilíngues. O jornal Estado de São Paulo deu destaque ao caso da dona Juvelina Krenak de 110 anos, única falante de Krenak no Estado de São Paulo na Aldeia Vanuire, hoje considerada como um dicionário ambulante de Krenak, mas durante muito tempo se manteve em silêncio ocultando dos parentes seu conhecimento, simulando um esquecimento. Segundo a matéria do jornal paulista, Juvelina evitava falar em Krenak para proteger sua família dos constrangimentos que sofreu:

A árvore genealógica da centenária índia tornou-se grandiosa com o passar dos anos. Entre filhos, netos, bisnetos e tataranetos são mais de 140 pessoas. Nenhum deles aprendeu a língua. Todos foram “protegidos”. “Eu não quero que eles sofram. São minha família, a quem eu quero bem”, diz. (MACIEL, 2018).

Viveiros de Castro nos adverte:

O que aconteceu com a história do Brasil é que foi um processo circular de transformação de índio em pobre. Tira a terra, tira a língua, tira a religião. Aí o cara fica com o quê? Com a força de trabalho. Virou pobre. Qual foi sempre o truque da mestiçagem brasileira? Tiravam tudo, convertiam e diziam: agora, se vocês se comportarem bem, daqui a 200, 300, 400 anos, vocês vão virar brancos. Eles deixam de ser índios, mas não conseguem chegar a ser brancos. Pessoal, vocês precisam misturar para virar branco. Se vocês se esforçarem, melhorarem a raça, melhorarem o sangue, vai virar branco. O que chamam de mestiçagem é uma fraude. O nome é branqueamento.

E é o que estão fazendo na Amazônia. É re-colonização. O Brasil está sendo recolonizado por ele mesmo com esse modelo sulista/europeu/americano. Essa cultura *country* que está invadindo a Amazônia junto com a soja, junto com o boi. E ao mesmo tempo transformando quem mora ali em pobre. E produzindo a pobreza. O ribeirinho vira pobre, o quilombola vira pobre, o índio vai virando pobre. Atrás da colheitadeira, atrás do boi, vem o programa de governo, vem o Bolsa Família, vem tudo para ir reciclando esse lixo humano que vai sendo pisoteado pela boiada. Reciclando ele em “pobre bom cidadão”. E aí a Amazônica fica liberada. (apud BRUM, 2018, s.p.).

Essa “lumpenização” das pessoas pertencentes às comunidades tradicionais do Brasil começa com o empobrecimento e desvalorização de sua experiência cultural. Esse mundo seco e chapado em puro “progresso”, organizado a partir da formalização da razão em procedimentos sem a perspectiva das estratégias de rememoração próprias à formação de uma memória coletiva atualizada e transmitida geração após geração na forma de mito e ritual, será um lugar de empobrecimento da potencialidade humana, esse lugar histórico manifesta uma novo sintoma da expropriação capitalista, a “pobreza de experiência” (BENJAMIM, 1987, p. 115).

3 O DIREITO COMO FERRAMENTA ETNOCIDA

A sociedade industrial existe como mecanismo produtor e gerador de uma rede global, por onde incessantemente circulam recursos a transformados em capital; a garantia dessa circulação incessante é conferida por uma tecnologia de mediação de expectativas de justiça e ordenação social, a que historicamente denominamos direito, capaz de legitimar e autorizar ações que se auto-justificam em sua pretensão de racionalidade, na forma de comandos positivos.

Essa tecnologia também se estrutura a partir da desarticulação comunitária, mais precisamente a partir da instituição da oposição entre a sociedade natural e do homem como animal político. A ideia de sociedade natural de Aristóteles que se fundamenta na parentela ampliada foi contraposta pela ideia de sociedade contratual, onde cada indivíduo se vincula por seu interesse e desejo constituindo a vontade geral e a servidão voluntária que corresponde à força do soberano.

O direito é um pilar central da sociedade de massas contemporânea. Sua inteligência está na ancoragem ao paradigma racionalista, reivindicando a si

mesmo a natureza de razão científica e em reduzir a mediação dos horizontes comunitários à dinâmica de relações contratuais com o mínimo de barreiras geradas pelo Ethos de cada agrupamento humano.

O paradigma cartesiano e procedimental que legitima e sustenta a sociedade industrial nesse momento, alterou a natureza do direito contrapondo-o à autoridade tradicional, reconhecida e legitimada por sua sabedoria prática, na ordenação social comunitária a partir de um ethos. Para Marcos Heleno Barreto:

Na modernidade desarticula-se a relação essencial entre ethos e tradição devido a primazia do tempo quantitativo, que transfere do passado para o futuro a normatividade do tempo [...]. A prioridade da esfera econômica na sociedade da produção e do consumo, extensão da primazia da poesia ou do fazer técnico na concepção da ação humana que singulariza a modernidade, também destrói o vínculo com a tradição, ao atingir o núcleo do ethos. Pois o próprio conceito de ethos implica a afirmação de uma finalidade à práxis: a auto-realização do indivíduo, à qual tudo o mais se subordina, inclusive os bens exteriores materiais. O ethos se concretiza na práxis, que consolida o hábito (hexis), e este preserva a vigência do ethos e da tradição ética. Uma vez invertida essa relação na modernidade, pela absorção da práxis na esfera da poesia, ocorrem a exclusão e a supressão da objetividade dos fins próprios do domínio ético, com o conseqüente enfraquecimento desse domínio. (BARRETO, 2008, p. 153-154).

O direito se distancia dos fins da tradição em razão da primazia dos fins do contrato. Com isso, vê enfraquecido o conteúdo moral comunitário que o acompanha por séculos de civilização. O direito ganha conteúdo moral relativo e se apoia na primazia das formas, que ganha maior relevo na via de constituição da justiça. Nessa via, sobressaem as funções burocráticas e cartoriais, efetivadas por uma camada social de funcionários autorizados a executar procedimentos de controle social e a agir em nome do Estado, os quais, segundo padrões técnico-jurídicos, executam as políticas públicas, ou realizam os fins do Estado.

Um processo heterônomo, que amplia a perda de centralidade da tradição, que a inviabiliza; a ação técnica jurídica, articulada como oposição às tradições, desvela pressupostos indizíveis, para os quais, ao modelo da lei positiva dos três estágios, a comunidade tradicional é tida como um ponto zero da caminhada para civilidade. Os agentes públicos, na realidade, reproduzem modelos e fundamentos teóricos dominantes; sob o pretexto da modernização ou do desenvolvimento,

sequer percebem a oposição e o subjugar das culturas. Na realidade, não as veem por elas mesmas, em sua alteridade, mas a partir da disciplina que introduzem naqueles saberes. Uma pedagogia essencial para o mundo dos contratos do capitalismo, mas que é destrutiva para o modo de vida tradicional; se colocando num lugar de superação desse modo de vida.

Essas tecnologias sociais são ferramentas de um “diálogo” surdo, incapazes de conhecer e de respeitar o lugar da autoridade tradicional, que não o preserva, não o dignifica, que o viola e o submete, concorrendo para o etnocídio, uma vez que promovem a concorrência entre a autoridade estatal e a autoridade tradicional desarticulando o lugar onde se guarda e se reproduz socialmente o conhecimento tradicional.

O conceito de etnocídio foi desenvolvido por antropólogos após a década de 1950 do século 20, justamente para descrever a situação dos povos originários nas Américas, que além de sofrerem ameaça de assassinato em massa, sofrem também a fragilização das estruturas que permitem a reprodução social de seu modo de vida, precarizando a transmissão de sua memória coletiva do espírito de sua comunidade, ou de sua cultura. Para Pierre Clastres:

Se o termo genocídio remete à ideia de "raça" e à vontade de extermínio de uma minoria racial, o termo etnocídio aponta não para a destruição física dos homens (caso em que se permaneceria na situação genocida), mas para a destruição de sua cultura. O etnocídio, portanto, é a destruição sistemática dos modos de vida e pensamento de povos diferentes daqueles que empreendem essa destruição. Em suma, o genocídio assassina os povos em seu corpo, o etnocídio os mata em seu espírito. (CLASTRES, 2004, p. 56).

O genocida e o etnocida se assemelham na vontade de destruir o outro, mas diferem no método. O genocida apaga da existência o corpo físico desse outro porque não percebe utilidade e valor para sua força vital, e tem medo de ser contaminado pelo seu espírito. O etnocida vê como desperdício e irracionalidade a perda desse recurso, que é a força vital desse outro, então se propõe a destruir sua memória, seu modo de vida, apagando da existência as formas de linguagem nas quais sua comunidade se realiza.

O etnocida mantém vivo o indivíduo e sua força de trabalho, mas destrói o ser de sua comunidade pelo uso pontual da violência simbólica, força uma hierarquização entre a cultura do conquistador e a cultura do conquistado, da

Matriz e da colônia. E, quem sabe um dia, todos os índios se tornam cidadãos brasileiros.

É certo que há uma diferença fundamental entre o genocida e o etnocida. O primeiro desconhece a humanidade do outro e o identifica com a paisagem reduzindo-o a bicho. O segundo considera que, apesar da sua desorientação e selvageria, ele pode aprender a ser brasileiro. Na perspectiva do etnocida apenas:

Suprime-se a indianidade do índio para fazer dele um cidadão brasileiro. Na perspectiva de seus agentes, o etnocídio não poderia ser, conseqüentemente, um empreendimento de destruição: ao contrário, é uma tarefa necessária, exigida pelo humanismo inscrito no núcleo da cultura ocidental. (CLASTRES, 2004, p. 57).

Como projeção ideológica da modernidade, o direito no processo de funcionalização dos litígios vai “armando” o mundo com a lógica jurídica, com a proposta de controlar a ação humana tornando-a previsível e reversível. Esse processo de racionalização jurídica da ação humana que leva a sua burocratização, quando acontece com comunidades tradicionais, leva-as lentamente ao etnocídio. Esse processo é sempre um processo de assimilação ao sistema de produção capitalista que se alimenta da desarticulação das comunidades tradicionais.

Eis por que nenhum descanso podia ser dado às sociedades que abandonavam o mundo à sua tranquila improdutividade originária; eis porque era intolerável, aos olhos do Ocidente, o desperdício representado pela não exploração econômica de imensos recursos. A escolha deixada a essas sociedades era um dilema: ou ceder à produção ou desaparecer; ou o etnocídio ou o genocídio. (CLASTRES, 2004, p. 62).

Nessa perspectiva, o direito é uma ferramenta que concorre ao etnocídio, porque promove a homogenia da vontade e do desejo dominante, esvaziando a singularidade e historicidade do ser humano, cria o espaço da queda do ser, entificando-o. O ser, impedido de movimento, se coisifica e perde seu sentido de existir, se reduz a mais um recurso da natureza a ser explorado.

O que diferencia o Ocidente é o capitalismo, enquanto impossibilidade de permanecer no aquém de uma fronteira, enquanto passagem para além de toda fronteira; é o capitalismo como sistema de produção para o qual nada é impossível, exceto não ser para si mesmo seu próprio fim: seja ele, aliás, liberal, privado, como na Europa ocidental, ou planejado, de Estado, como na Europa oriental. A sociedade industrial, a mais formidável máquina

de produzir, é por isso mesmo a mais terrível máquina de destruir. Raças, sociedades, indivíduos; espaço, natureza, mares, florestas, subsolo: tudo é útil, tudo deve ser utilizado, tudo deve ser produtivo; de uma produtividade levada a seu regime máximo de intensidade. (CLASTRES, 2004, p. 86).

Desenvolvendo a mesma questão numa perspectiva da teoria do direito, Carlos Frederico Marés nos explica que toda sociedade surgida naturalmente de sua expansão parental tem o direito de existir. Este direito de existir é um direito coletivo. Com a existência este povo diante de qualquer outro povo ou contingência qualquer que seja tem direito a manter sua estrutura social, cultural e territorial, pois se existe um povo, ele existe em um determinado lugar.

Direitos coletivos são naturalmente existentes em todas as sociedades humanas. O singelo fato de unir-se em sociedade cria direitos coletivos, a começar pelo próprio direito de se organizar em sociedade. Existir em sociedade é, em si, um direito coletivo. Criada a sociedade, outros direitos coletivos passam a naturalmente existir, são os direitos de grupos, famílias, clãs e o direito de todos sobre a organização social, os conhecimentos, a cultura, a língua, a religião e a terra, o território e as riquezas (chamadas às vezes de recursos naturais) capazes de alimentar, vestir e abrigar a comunidade, produzir e reproduzir seus conhecimentos e cultura. Todos esses direitos são coletivos. (CUNHA, 2018, s.p.).

A modernidade na construção da teoria política do contrato social contrapôs a ideia de sociedade natural e a de sociedade civil. Segundo os jus naturalistas, só poderia haver sociedade civil na exclusão da sociedade natural. Ou seja, um contrato político deveria se dar pela vontade. Cada contratante perderia seus direitos coletivos originários, mas teria garantido direitos individuais. Este complexo processo histórico durará do século XV ao século XVII.

A modernidade europeia, para construir a sociedade civil, negou e desconstruiu os direitos coletivos, estabelecendo a exclusividade dos direitos individuais. Essa diferença entre a manutenção jurídica dos direitos coletivos ou sua desconsideração foi a marca da sociedade civil em contraposição com a sociedade chamada natural. A tradução de sociedade natural versus sociedade civil na filosofia política moderna, portanto, é o reconhecimento de direitos individuais em exclusão aos coletivos. (CUNHA, 2018, s.p.).

Apesar de essa ser uma construção europeia, ela foi largamente disseminada em suas colônias americanas num processo de negação e reconhecimento dos direitos coletivos dos povos nativos, o que ao fim, também significa a negação da

sua existência e territorialidade. Para justificar a expulsão e exploração do trabalho desses povos, desenvolveram-se teorias racistas de sua inferioridade.

Estes povos americanos, principalmente na América Latina, continuaram seus esforços de luta pela garantia de seus direitos coletivos até o século XX, quando seus esforços viajaram em importantes documentos legais internacionais. Como também influenciaram os textos constitucionais nacionais.

Além dos indígenas, muitos outros povos foram se formando ao longo do violento processo de colonização que teve continuidade depois da Independência. Às reivindicações coletivas indígenas se somaram as dos quilombolas, extrativistas, camponeses, pescadores e muitos outros com menor reconhecimento. A esses povos também foram reconhecidos direitos pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que os chamou de tribais, pela Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas, da ONU, e a Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas, da OEA. (CUNHA, 2018, s.p.).

No entanto, nesses sistemas jurídicos liberais não há o conceito de direito coletivo desenvolvido fortemente pela doutrina e teoria. Os profissionais do direito em litígios com estes povos originários leem seus direitos coletivos como direitos individuais, compreendendo-os como direitos patrimoniais

Dito de forma clara: ao existir um povo existe o direito, reconhecido ou não. Aliás, quando um direito ou um povo não é reconhecido por um Estado Nacional, já há instâncias internacionais para tentar reverter a situação de negação de direitos. Por isso, não é correto dizer que o reconhecimento de direitos coletivos sejam “novos” direitos; ao contrário, são velhos direitos agora reconhecidos. E esses direitos são basicamente dois. O primeiro é o direito a existir, que corresponde ao direito à vida. Nesse caso, não se trata da vida individual de cada pessoa (é claro que cada indivíduo tem direito à vida), mas do direito a existência como grupo, isto é, a viver segundo seus usos, costumes e tradições, a viver segundo a sua própria ordem. É o direito de ser povo, grupo, comunidade, população, tribo, sociedade, diferenciado da sociedade hegemônica nacional. E continuar sendo. Aqui, a essência do direito é a opção por continuar sendo o que é, não deixar de ser. (CUNHA, 2018, s.p.).

Mas esses direitos coletivos comunitários dos povos tradicionais não podem ser individualizados e nem considerados como direitos difusos, pois, antes de tudo, devem ser reconhecidos como povo e sua ordem cultural, social e jurídica

devem ser respeitadas e tratada de forma diferenciada em relação a sociedade nacional. Seus direitos surgem pelo seu modo de ser, por isso são originários e não do contrato político que os ignorava até então. A negação ao direito de existir pode levar a dois crimes internacionalmente reconhecidos: o genocídio e o etnocídio.

A tipificação dos crimes contra esse direito de existir enquanto grupo é chamado de genocídio, que é matar, exterminar pessoas da mesma etnia, motivado pela diferença, é o extermínio físico do povo, população, ou de parte dela. Mas há outro crime, nem sempre tipificado, que é o etnocídio, que é a destruição da possibilidade de um grupo étnico continuar existindo, que é tão grave quanto o genocídio, apesar de não se tratar da morte física individual de cada membro do grupo. Não raro, os dois crimes estão associados. O direito de existir como grupo diferenciado inclui usar o idioma, cultura a religião, praticar as festas, em liberdade. Portanto, não se trata do direito de não ser morto por causa da etnia, raça, prática religiosa ou grupo a que pertence, já tipificado no genocídio, trata-se do direito de praticar livremente seus usos, costumes e tradições, e mantê-los. O direito é de ser e continuar sendo. (CUNHA, 2018, s.p.).

Toda vez que agentes do Estado produzem normas ou políticas públicas que geram a negação dessa existência por artifício retórico ou político, o direito se torna uma ferramenta etnocida.

4 O INCONSCIENTE JURÍDICO E A COLONIALIDADE

Qual a necessidade de pontuar, historicamente, a ação do Estado brasileiro em relação à diversidade cultural?

O olhar para o reflexo do passado pode fazer fluir o presente. As representações criadas pela influência do evolucionismo histórico e pelo dirigismo cultural varguista ainda pontuam falas oficiais, e, por vezes, chegam a constituir a forma de argumentos jurídicos de magistrados ao se posicionarem diante de conflitos culturais envolvendo comunidades com o modo de vida tradicional.

A questão é que essa perspectiva colonial se efetiva, apesar de todo arcabouço constitucional para garantir aos povos originários deste território e às comunidades tradicionais, estruturados em leis decretos e portarias.

Há funcionários públicos do Judiciário e do executivo que agem a partir de valores do final do século 19 e início do século 20, aplicando a lei como instrumento

de precarização da existência dessas comunidades, como se elas pertencessem a um estágio anterior da história e precisassem de ser estimuladas a sair do seu lugar histórico transitório e se dirigir para o paraíso da ordem e progresso. Agem muitas vezes contra-lege em nome do processo civilizatório no Brasil, como se a diversidade étnica e cultural do Brasil fosse um problema de saúde pública, usando o Estado como uma ferramenta etnocida. Arendt nos explica que:

Esse processo de constante acúmulo de poder, necessário à proteção de um constante acúmulo de capital, criou a ideologia “progressista” de fins do século XIX e renunciou o surgimento do imperialismo. Não a tola ilusão de um crescimento ilimitado de propriedade, mas a compreensão de que o acúmulo de poder era o único modo de garantir a estabilidade das chamadas leis econômicas, tornou irresistível o progresso. A noção de progresso do século XVIII, tal como era concebido na França pré-revolucionária, pretendia que a crítica do passado fosse um meio de domínio do presente e de controle do futuro; o progresso culminava com a emancipação do homem. Mas essa noção tinha pouco ou nada em comum com a infindável evolução da sociedade burguesa, que não apenas não desejava a liberdade e autonomia do homem, mas estava pronta a sacrificar tudo e todos a leis históricas supostamente supra-humanas. (ARENDR, 2012, p. 213).

Adeptos ao darwinismo social ou ao evolucionismo social, se consideram sacerdotes em missão para esclarecer “este povo”. Então agem repetindo uma estrutura de sentimento que encontra respaldo apenas em sua livre convicção.

É como se a resiliência dos povos originários e comunidades tradicionais ao tal processo civilizatório tornasse mais insistente sua luta contra a barbárie. Metaforicamente poderíamos nos apropriar de Freud e dizer que estes funcionários são um recalque, o retorno do nosso reprimido e constrangedor imaginário da Primeira República, como se houvesse um inconsciente jurídico que insistisse em se manifestar repetidamente, uma pulsão que continuasse a ressoar no tempo. Cabe aqui uma advertência a esses homens de tão boa vontade:

Se a ideia de humanidade, cujo símbolo mais convincente é a origem comum da espécie humana, já não é válida, então nada é mais plausível que uma teoria que afirme que as raças vermelha, amarela e negra descendem de macacos diferentes dos que originaram a raça branca, e que todas as raças foram predestinadas pela natureza a guerrearem umas contra outras até que desapareçam da face da terra. Se for verdade que somos dominados pelo processo de Hobbes de infindável acúmulo de poder, então a organização

da raça levará inevitavelmente à transformação de nações em raças, pois nas condições da sociedade acumuladora não existe outro elo de ligação entre indivíduos, já que, no próprio processo de acúmulo de poder e expansão, os homens estão perdendo todas as demais conexões com os seus semelhantes. O racismo pode destruir não só o mundo ocidental mas toda a civilização humana. Quando os russos se tornaram escravos, quando os franceses assumiram o papel de comandantes da mão de obra negra, quando os ingleses viraram "homens brancos" do mesmo modo como, durante certo período, todos os alemães viraram arianos, então essas mudanças significaram o fim do homem ocidental. Pois, não importa o que digam os cientistas, a raça é, do ponto de vista político, não o começo da humanidade mas o seu fim, não a origem dos povos mas o seu declínio, não o nascimento natural do homem mas a sua morte antinatural. (ARENDR, 2012, p. 231-232).

Propor um inconsciente das instituições jurídicas, não é algo metafísico. É simplesmente dizer que instituições estatais, ao realizarem seus atos oficiais, constituem uma narrativa que é publicizada e reconhecida como verdade. Mas essa verdade, tão minuciosamente construída, esse monumento à civilização é esculpido com atos de barbárie.

Esses atos de barbárie ficam ocultos como o avesso de uma costura, esses atos constituem esse inconsciente institucional não declarado, por isso não percebido. Entender seus padrões, e dar visibilidade às suas estruturas possibilita uma verdade que também seja uma revelação capaz de redenção aos mortos e justiça aos vivos. Para Felman:

A memória jurídica é constituída, na verdade, não apenas pela "cadeia do direito" e pela repetição consciente de precedentes, mas também por uma cadeia esquecida de feridas culturais e por compulsivas ou inconscientes repetições jurídicas, de casos jurídicos profundamente traumáticos.(...) Essas repetições traumáticas ilustram, portanto, na história jurídica, a noção freudiana de "um retorno do reprimido"; no fantasma do retorno de um caso jurídico traumatizante, o que compulsiva e historicamente retorna do passado jurídico é o reprimido da instituição judicial. (FELMAN, 2014, p. 92).

Para tornar visível essas manifestações da ideologia colonial, fundamentadas no Darwinismo ou no evolucionismo, na sociedade contemporânea, precisamos de novos conceitos. Parodiando e revertendo para o próprio discurso racista sua ideia de doença social, vamos dizer que as instituições públicas no Brasil sofrem de dois males terríveis, duas pulsões que condicionam seu agir

gerando obstáculos institucionais a reprodução social do conhecimento oral das comunidades tradicionais do território brasileiro: a síndrome de Simão de Bacamarte e a Mania de Medusa. Neste artigo vamos tratar apenas da Síndrome de Simão Bacamarte.

5 A SÍNDROME DE SIMÃO BACAMARTE

Machado foi um dos críticos ao utilitarismo nascente nos intelectuais brasileiros vindos da Europa com o seu "Humanitismo", filosofia criada por sua personagem Quincas Borba em "Memórias póstumas de Brás Cubas" como uma caricatura dos cientificismos de sua época, mostrando o confuso lugar ideológico da ciência quando usada para naturalizar as desigualdades.

Leitor e discípulo de Jonathan Swift e Voltaire, se especializou a pensar a partir do "chiste", um jeito engraçado e espirituoso de mostrar, a partir de suas narrativas, o ridículo da institucionalização do que é humano. A escrita machadiana, principalmente em seus contos, pensa a realidade a partir de situações que podemos descrever como experimentações filosóficas.

"O Alienista" é um destes textos.

A crítica machadiana em sua fineza constrói uma alegoria sobre solipsismo cartesiano e seus efeitos colaterais sobre a sociedade, a partir das desventuras do povo de Itaguaí nas mãos do famoso médico vindo da Europa, especializado em psiquiatria, Simão Bacamarte.

A loucura, ou anomalias, dos habitantes de Itaguaí, tão bem justificadas dos pacientes da "casa verde", foram sempre mais um efeito de sentido da aplicação do método científico do que uma realidade. Ao fim, Bacamarte libera todos os pacientes e interna a si mesmo. O senso comum indicava que ele era o único doido da cidade. Sua loucura era o excesso de razão que deformava sua percepção da realidade.

Dizem os cronistas que ele morreu dali a dezessete meses, no mesmo estado em que entrou, sem ter podido alcançar nada. Alguns chegam ao ponto de conjecturar que nunca houve outro louco, além dele, em Itaguaí; mas esta opinião, fundada em um boato que correu desde que o alienista expirou, não tem outra prova, senão o boato; e boato duvidoso, pois é atribuído ao padre Lopes, que com tanto fogo realçara as qualidades do grande homem.

Seja como for, efetuou-se o enterro com muita pompa e rara solenidade. MACHADO DE ASSIS, 2006, s.p.).

Poderíamos pensar que Machado estava satirizando Raimundo Nina Rodrigues na figura de Simão Bacamarte, no conto “O Alienista”. No entanto, o conto foi escrito antes de Nina Rodrigues se tornar uma figura pública e nacional. O que o Bruxo do Cosme Velho faz é ironizar essa matriz de pensamento, o darwinismo social, que da Inglaterra espalhou-se pelo mundo se tornando uma doutrina para muitos médicos no Brasil do final do século XIX e início do XX. Roberto Schwarz nos diz que:

Positivismo, Naturalismo e diversas formas de evolucionismo disputavam a praça com outras escolas. A sua terminologia, tão prestigosamente moderna quanto estranha a vida corrente; anunciava rupturas radicais; prometia substituir o mecanismo atrasado de patronagem oligárquica por espécies novas de autoridade, fundadas na ciência e no mérito intelectual. Era natural que os entusiastas transformassem o espírito científico em panaceia e no contrário dele mesmo. Já Machado percebeu as ironias latentes na situação e tratou de explorá-las sistematicamente. Onde os deslumbrados enxergavam a redenção, ele tomava recuo e anotava a existência de um problema específico. No contexto brasileiro, a leitura e propagação de novas luzes ocorria de modo particular, com ridículos também particulares. (SCHWARZ, 1997, p. 143-144).

À maneira de Machado e seus chistes, podemos tratar com ironia esse personagem—metáfora que é Simão Bacamarte e dizer que seus gestos configuram uma síndrome, um desequilíbrio na psique coletiva que influencia a aplicação do ordenamento jurídico. Chaloub afirma que Machado, ao construir a personagem, queria refletir enquanto habitante da corte em 1880 sobre:

À ciranda infundável de epidemias de febre amarela, varíola, cólera, etc. e a luta inglória dos governos contra tais flagelos. O pior da experiência era que o fracasso contínuo das políticas de saúde pública, ou da higiene pública, como se dizia com mais frequência, provocava, paradoxalmente, o aumento do poder de médicos higienistas e engenheiros. Esses profissionais se encastelavam no poder público munidos da “ciência” e da técnica que poderiam renovar o espaço urbano de modo radical e “sanear” a sociedade. Demoliam-se casas populares, expulsavam-se moradores de certas regiões, reprimiam-se modos de vida tradicionais, regulava-se muita coisa sob o manto do burocratismo cientificista. E as epidemias continuavam. Machado de Assis refere-se a esse quadro como “despotismo científico”, em

“O alienista” mesmo, ao descrever “o terror” que tomara conta de Itaguahy diante das ações de Bacamarte. Havia inspetor de higiene e engenheiro da fiscalização sanitária a agir com convicção de Messias, cheios de autoridade, inebriados de seus pequenos poderes. (CHALHOUB, 2016).

Essa imagem do homem metódico, que quer reduzir a realidade às suas hipóteses cortando os fatos na cama de Procusto das suas ideias, sem se importar com os danos que produz as pessoas no presente em função de um ideal de raça ou sociedade, deixando claro que essa “doença” é apenas uma figura de linguagem com função heurística e hermenêutica que parte da própria linguagem do darwinismo social para apontar uma estrutura de sentimento que ainda persiste entre os profissionais do direito no Brasil e que os coloca em choque com os valores culturais expressos na Constituição Federal Brasileira de 1988 de respeito à diversidade étnica e do desenho jurídico de um sistema para proteção as comunidades tradicionais e aos povos originários do Brasil. Mas, também podemos pensar no que Felman (2014, p. 92) nos diz sobre o inconsciente jurídico e estender a magistratura brasileira nos momentos em que repete o discurso colonial do século XIX.

Um dos primeiros obstáculos para o Brasil efetivar uma democracia cultural é essa resiliência do discurso estruturado na crença no cientificismo do século XIX que alimentou ideologicamente a expansão do imperialismo moderno. Para tornar mais operacional a crítica a este conjunto de representações e hábitos, vou denominar este conjunto de práticas e representações relacionados ideologicamente com o cientificismo do século XIX de “Síndrome de Simão Bacamarte”, em homenagem a Machado de Assis, que foi o primeiro a diagnosticá-la.

6 O EVOLUCIONISMO COMO SINTOMA

Podemos verificar os “sintomas” da “síndrome Simão Bacamarte” na sentença do processo nº0004747-33.2014.4.02.5101, que corre na 17ª Vara –Justiça Federal –RJ, sentença que se tornou polêmica por afirmar que “as manifestações religiosas afro-brasileiras não se constituem em religiões.” (MIGALHAS, 2018).

No início de 2014, o Ministério Público Federal do Rio de Janeiro, após audiência pública sobre mídia e religião realizada em dezembro de 2013, protocolou uma ação civil pública contra Google Brasil Internet Ltda pedindo a retirada de

17 vídeos publicados no youtube pela Igreja Universal de Deus que, segundo a procuradoria federal, promovem o discurso de ódio à Religião Umbanda, o que poderia provocar violência entre pessoas dos dois segmentos religiosos envolvidos e depredação dos terreiros de Umbanda.

A sentença negando liminar a Ministério Público Federal sobre retirada de vídeos do youtube do ar contra o GOOGLE BRASIL INTERNET LTDA, nº0004747-33.2014.4.02.5101, 17ª Vara –Justiça Federal –RJ, resolve que:

Em primeiro lugar, revogo, em parte, a decisão de fls. 145/146 que determinou a formação de existência de litisconsórcio passivo necessário. Deverá, portanto, tramitar somente em face do GOOGLE BRASIL INTERNET LTDA. Em relação à retirada dos vídeos, bem como o fornecimento do IP dos divulgadores, indefiro a antecipação da tutela, com base nos seguintes argumentos. Com efeito, a retirada dos vídeos referentes a opiniões da igreja Universal sobre a crença afro-brasileira envolve a concorrência não a colidência entre alguns direitos fundamentais, dentre os quais destaco: Liberdade de opinião; Liberdade de reunião; Liberdade de religião. Começo por delimitar o campo semântico de liberdade, o qual se insere no espaço de atuação livre de intervenção estatal e de terceiros. No caso, ambas manifestações de religiosidade não contêm os traços necessários de uma religião a saber, um texto base (corão, bíblia etc.) ausência de estrutura hierárquica e ausência de um Deus a ser venerado. Não se vai entrar, neste momento, no pantanoso campo do que venha a ser religião, apenas, para ao exame da tutela, não se apresenta malferimento de um sistema de fé. As manifestações religiosas afro-brasileiras não se constituem em religiões, muito menos os vídeos contidos no Google refletem um sistema de crença são de mau gosto, mas são manifestações de livre expressão de opinião. Quanto ao aspecto do direito fundamental de reunião, os vídeos e bem como os cultos afro-brasileiros, não compõem uma vedação à continuidade da existência de reuniões de macumba, umbanda, candomblé ou quimbanda. Não há nos autos prova de que tais cultos afro-brasileiros- expressão que será desenvolvida no mérito, esteja sendo efetivamente turbados pelos vídeos inseridos no Google. Enfim, inexistente perigo na demora, posto que não há perigo de perecimento de direito, tampouco fumaça do bom direito na vertente da concorrência, não colidência de regular exercício de liberdades públicas. Não há, do mesmo modo, perigo de irreversibilidade, posto que as práticas das manifestações afro-brasileiras são centenárias, e não há prova inequívoca que os vídeos possam colocar em risco a prática cultural profundamente enraizada na cultura coletiva brasileira. Isto posto, revogo a decisão de emenda da inicial, indefiro a tutela pelas razões expostas e

determino a citação da empresa ré para apresentar a defesa que tiver no prazo legal. (BRASIL, 2014).

O que nos interessa no momento não é discutir a pertinência da decisão que o magistrado tomou pelo seu livre convencimento, afinal em 14/06/2014, após polêmica pública com as entidades que defendem o direito religioso das arbitrariedades do Estado e com o próprio MPF carioca, que recorreu da decisão, o juiz alterou em parte a decisão mantendo a negação da tutela antecipada, mas destacar que, nessa sentença, estão presentes os lugares discursivos da crença no cientificismo do século XIX.

Podemos destacar o conceito de estágio pertencente a sociologia estática de August Comte, pois, na argumentação utilizada na sentença são apresentadas duas categorias hierarquicamente constituídas:

1. Manifestações religiosas;
2. Religião;

As duas categorizações correspondem a distintos momentos de institucionalização do sentimento religioso que se diferenciam pela presença/ausência de:

3. Texto Base;
4. Um estatuto que defina burocraticamente uma estrutura hierárquica, assim como na igreja católica;
5. Um discurso teológico monoteísta;

A Umbanda, por venerar entidades que representam a natureza, estruturar seu conhecimento numa articulação entre memória e seu “clero” não seguir uma organização burocrática estatuída por um direito canônico como da igreja católica, voltados para difusão de um discurso monoteísta, por se aproximar da forma como as comunidades tradicionais organizam sua relação com a fé e com a natureza, o argumento proposto pela sentença reduz à religião a condição de manifestação folclórica esvaziando seu sentido religioso.

Além disso, podemos observar que a sentença não quer apenas dizer o direito, mas esclarecer o óbvio como uma aula. Ou seja, se a Umbanda é uma manifestação religiosa da cultura popular e as atividades da igreja Universal também, não há de se falar de liberdade religiosa ameaçada, mas de duas opiniões que concorrem. Tão claro?

Não, não é. Essa clareza, e “bom senso” é totalmente fora da moldura e desconhece dispositivos do Estatuto da igualdade racial, o Pacto internacional sobre os direitos civis e políticos, do Pacto de São José da Costa Rica, e da Constituição Federal brasileira, como também não cita posições anteriores do judiciário brasileiro ou carioca a respeito de situações iguais. Sua produção não levou em conta, por nenhum momento, o custo moral e emocional dessas palavras ditas oficialmente numa sentença de um juízo federal sobre a comunidade de crentes na umbanda. Diante disso, é necessário perceber que:

Apesar do direito assegurado nos textos constitucionais, a igualdade é construída no interior das instituições políticas, na relação entre as minorias e o Estado. Assim, quando um parlamentar desqualifica ou um membro do poder judiciário ou membros da Administração Pública não a reconhece enquanto religião, não são as pessoas que negam os elementos religiosos do outro, mas o próprio Estado. (SANTOS, 2018, p. 4-5).

O texto da sentença, sustentado em seu tecnicismo, busca um efeito de naturalidade sobre os enunciados jurídicos emitidos como se fossem irradiados de uma ordem natural. Para Geertz:

Se o bom senso é uma interpretação da realidade imediata, uma espécie de polimento desta realidade, como o mito, a pintura, a epistemologia ou outras coisas semelhantes, então como essas outras áreas, será também construído historicamente, e, portanto, sujeito a padrões de juízo historicamente definidos. Pode ser questionado, discutido, afirmado, desenvolvido, formalizado, observado, até ensinado, e pode também variar dramaticamente de uma pessoa para a outra. Em suma, é um sistema cultural, embora nem sempre muito integrado, que se baseia nos mesmos argumentos em que se baseiam outros sistemas culturais semelhantes: aqueles que os possuem têm total convicção de seu valor e de sua validade. (GEERTZ, 1997, p. 115-116).

Assim, o “bom senso”, de forma doutrinária, pode ocultar um provincianismo, uma visão etnocêntrica do que seria uma religião e esse etnocentrismo expresso num documento oficial como a sentença de um juiz federal pode produzir um sério prejuízo à comunidade.

Aquilo com que os chamados relativistas querem que nos preocupemos é o provincianismo- o perigo de que nossa visão seja embotada, nosso intelecto seja encolhido e nossas simpatias sejam restringidas pelas escolhas excessivamente internalizadas e valorizadas de nossa sociedade. (GEERTZ, 2001, p. 50).

Para Chaloub, o Brasil conheceu, no final do século XIX, o messianismo dos higienistas. No final do século XX, o messianismo dos economistas e agora no início do século XXI, o messianismo do judiciário como manifestação do despotismo científico:

Eis que surge, leve e fagueiro, o messianismo judiciário. De onde menos se esperava, a cousa veio. Simão Bacamarte encarnou de novo, vive-se a história como a realização radical da ficção, hiper-ficção. As operações de despolitização do mundo são as mesmas – no despotismo científico do XIX, no despotismo econômico do XX, no despotismo judiciário do século XXI. De repente, num processo que historiadores decerto explicarão no futuro, com a pachorra e a paciência daqueles que não vivem o presente às tontas, pois não sabem esquecer o passado, um determinado poder da república se emancipa dos outros, se desgarrá, engole tudo à sua volta. Em nome da imparcialidade, da equidade, da prerrogativa do conhecimento (tudo igualzinho aos higienistas e aos economistas de outrora), eles provincializam a nação inteira, e negam, a cada passo, o que professam em suas perorações retóricas: agem de forma partidária, perseguem determinados indivíduos e organizações, transformam a sua profunda ignorância histórica num poder avassalador. (CHALHOUB, 2018).

Ao não reconhecer uma ordenação social estruturada a partir de narrativas ancestrais articuladas com a oralidade na forma de sabedoria, o direito estatal nega a legitimidade de um sistema de conhecimento constituído pelo compartilhar de uma memória coletiva, que constitui a forma de organizar os saberes em uma comunidade tradicional. Quando se identifica a razão com o que está escrito, se invalida o que não se expressa por uma racionalidade ocidental.

Deve-se também levar em consideração que no Rio de Janeiro são 800 terreiros de Umbanda sofrendo esse discurso de ódio. Conflitos culturais não são fatos banais num país com a diversidade cultural do Brasil. Nunca sabemos da temperatura dos corações. Uma faísca pode fazer uma cidade arder em violência motivada pela intolerância.

Diante de tal fato é possível perceber que as instituições políticas brasileiras nem sempre atuam para construir positivamente a igualdade, pelo contrário, adotam ações de perseguição com projetos de lei e discursos contrários ao texto constitucional, e aos ditames da igualdade, com claras ações que podem resultar em etnocídio. (SANTOS, 2018).

A questão não é a opinião de um magistrado, mas esse cientificismo do século XIX, que faz par perfeito com o positivismo jurídico desenvolvido no

mesmo período, e que teve seu ápice teórico ainda durante a expansão do imperialismo moderno europeu. Essa matriz teórica se constituiu justamente para neutralizar os efeitos da diversidade étnico-cultural das colônias diante da metrópole. Um direito que se fundamenta a partir da autoridade do juiz e de sua convicção pode favorecer um processo etnocida de homogeneização cultural se pautando mais na manutenção da ordem do que na satisfação de um ideal de uma justiça multiétnica.

6.1 O impedimento de depor na própria língua

Em 2017 quando completaram 14 anos de luto pela morte do líder indígena Marco Veron. Julia Veron, viúva do cacique disse em entrevista: “Nos chamavam e chamam de selvagens. Mas desde que o Estado chegou aqui e trouxe os fazendeiros já mataram quase 300 lideranças do nosso povo. E nós, quantos fazendeiros nós matamos? Nenhum. Então, quem são os selvagens” (IELA, 2017).

Nessa mesma reportagem vemos a foto de perfil de um homem jovem em pé, vestido com uma camiseta laranja, short marrom, suas costas estão transpassadas por uma aljava de tecido também marrom. Arco e flecha armado mira um campo de pastagem coberto por um imenso céu azul. A foto produzida numa perspectiva de baixo para cima nos dá um tom épico para imagem. O guerreiro sustentado pela firmeza de seus pés na terra verde nos transmite persistência. Os guarani kaiowa ainda lutam em 2022 pela demarcação de das terras de Tekoha Takuara cujo processo de demarcação nesta data está suspenso. (TERRAS INDÍGENAS DO BRASIL, 2022).

O caso de sequestro e homicídio de Marcos Veron ocorrido em 2003 consta no processo da justiça federal de São Paulo- nº 2003.60.02.000374-2 tramitado na 1ª vara criminal, do júri e das execuções penais. Marcos tinha 73 anos, foi agredido com socos, pontapés, e coronhadas na cabeça. Morreu vítima de traumatismo craniano três seguranças da fazenda Brasília do sul foram julgados e condenados por prática, de sequestro, tortura e formação de quadrilha. O júri não reconheceu o crime de homicídio. O julgamento ocorreu em 25/02/2011, oito anos após o fato ter ocorrido

Este processo se torna de interesse ao nosso estudo porque a juíza alegando que as testemunhas indígenas que presenciaram a violência haviam dado

depoimento em língua portuguesa no inquérito não teriam direito a intérpretes não podendo testemunhar na própria língua. O promotor diante da decisão da juíza abandonou a sessão de julgamento. Lora Alarcon de forma exemplar nos descreve a situação:

A questão colocada em plenário que ocasionou a reação do órgão ministerial, segunda a magistrada, referiu-se ao indeferimento do pedido que pretendia que os depoimentos de vítimas e testemunhas indígenas fossem colhidos no idioma tupi-guarani, dialeto Kaiowá, através de intérprete. Ao indeferir a magistrada fundamentou que na fase inquisitorial e instrução criminal, todos os depoimentos foram colhidos em português, sem interferência de intérprete, sendo os réus pronunciados com base em tais provas, razão pela qual, no plenário, tais vítimas e testemunhas também poderiam se expressar em português, visto que igualmente, ao menos pelo consta nos autos, dominam o idioma oficial do país. Com relação ao ocorrido, o MPF juntamente com a Funai impetraram mandado de segurança, sustentando que, em sessão de Tribunal do Júri a magistrada obrigou os indígenas, que haviam sido vítimas de violência armada praticada pelos réus e que funcionavam como testemunhas do processo, a expressar-se em idioma que não dominavam e que, o abandono da sessão foi a única forma existente para que a ofensa ao direito constitucionalmente previsto dos indígenas guarani-kaiowá – à diversidade linguística – não viesse a prejudicar o desfecho do julgamento. (LORA, CORDAZZO, 2021, p. 80-98).

Segundo Silva (2019, p. 209) a questão do intérprete apenas se resolveu após a recusa das testemunhas de se comunicarem em português. A juíza na sentença em que redesigna a sessão e pede um intérprete se justifica assim:

Importante frisar que esta Juíza tem experiência suficiente em audiências, visto que já inquiriu inúmeras testemunhas e réus com auxílio de intérprete, tendo plenas condições de avaliar caso os indígenas, por insegurança, nervosismo ou mesmo por não dominar inteiramente a língua portuguesa, tivessem dificuldade em responder de forma coerente e isenta às indagações que lhes fossem feitas. (BRASIL, 2003).

Valdenice Veron, filha do Cacique Kaiowa assassinado declarou:

Estou muito brava e triste. Eles querem censurar minha língua. Não tenho o direito de falar, me expressar e me defender na minha própria língua? [...] com “tanta educação”, vocês não sabem respeitar as diferenças, como garantido pela lei? Onde está a educação daquelas pessoas que podem julgar pessoas diferentes como nós, indígenas? [...] censurar a nossa língua

acabará com a nossa história e com o povo Guarani-Kaiowá. (VITORELLI apud SILVA, 2019, p. 207).

Aras em texto publicado em seu blog aponta:

Qualquer brasileiro pode falar outras línguas e muitos podem fazê-lo com grande fluência. No entanto, aqueles indígenas não falam português corrente e são, quase todos, analfabetos funcionais. Se nas fases iniciais do processo depuseram em português, tiveram um direito violado. Isto não é desculpa para a repetição da ofensa. Se casei tua voz ontem, não estou autorizado a calar-te hoje. A língua materna daquelas pessoas é o guarani-kaiowá, idioma que não é oficial do País (art. 13, CF) mas que é reconhecido pelo Estado brasileiro (art. 231, CF) e por vários tratados internacionais dos quais esta República é parte. (ARAS, 2010).

A juíza interpretou como sendo disponível ao juízo a decisão sobre a performance da linguagem pensando o fato como algo puro e as palavras apenas como índice deste fato. Uma visão cartesiana da realidade.

Andrade sintetiza o fundamento legal de indígenas testemunharem em sua própria língua:

O direito de o índio se expressar na sua própria língua respalda-se nos seguintes documentos jurídicos: artigos 231 e 210 da CF/88; artigo 27 do Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos de 1966; artigo 13 da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas; artigo 12 da Convenção 169 da OIT; artigos II e XIX da Declaração Universal dos Direitos do Homem; artigo 13, n. 1 do Pacto de São José da Costa Rica e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. (ANDRADE, 2020, p. 236-258).

O agente estatal quando “contaminado” pela Síndrome de Simão Bacamarte torna a diversidade cultural um sintoma a ser curado ou corrigido infantilizando o outro a partir do seu lugar de poder. Desconsiderando que seu ser, é um ser de linguagem. Valorizando mais a perspectiva solipsista de quem administra a ordem do que a escuta do outro na realização de justiça.

Estes fatos envolvendo o julgamento do caso Marcos Veron ocorreram em 2011. Em 2015 a deputada federal Erica Kokay apresentou uma proposta de ementa ao Estatuto do índio assegurando as pessoas pertencentes aos povos originários o direito de se expressar em língua nativa durante a instrução de processos criminais. O projeto-lei 2397/2015 (BRASIL, 2015) estabelece em seu artigo 2º que:

A Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, passa a vigorar acrescida do seguinte artigo 56-A: “Art. 56-A. Durante a instrução criminal, o índio acusado, vítima ou testemunha de infração penal poderá se expressar na língua do grupo a que pertença e ser acompanhado por intérprete nomeado pelo juízo.

A justificativa do projeto fala desse tratamento que alguns juízes dão aos indígenas tratando-os como aculturados por terem conta no banco ou título de eleitor. Tratando como disponível seu direito de expressar-se em sua língua num momento emocional estressante como qualquer procedimento de instrução criminal, de certa forma, gerando prejuízo a sua comunicação. A deputada federal Joênia Wapichana concluiu seu relatório desde 20/12/2019. Hoje aguarda novo relator na comissão de justiça e de cidadania no congresso.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No dois casos exemplificados, o processo nº0004747-33.2014.4.02.5101, que correu na 17ª Vara –Justiça Federal –RJ do Ministério Público federal contra o Google pedindo a retirada de 17 vídeos da igreja universal de Deus que tratavam de forma preconceituosa as religiões de matriz africana em 2014. E a decisão de negar um intérprete às testemunhas Kaiowas no processo da justiça federal de São Paulo- nº 2003.60.02.000374-2 que trata do homicídio de Marco Veron temos em comum a falta de reflexão sobre as consequências sociais e culturais e imediatas dos atos processuais e além disso, e mais grave, a ideia de que definir o que é religião ou estabelecer os limites do uso da língua nativa de alguém no processo é algo disponível ao juízo. Essa falta de reflexão, imaginação e alteridade que desemboca na incapacidade de pensar os efeitos dos atos processuais sobre o outro, reduzindo o processo a um jogo lógico formal constitui o cerne do que Arendt nomeou de banalidade do mal (ARENDR, 1999). Ou seja, a mera realização burocrática do direito, como uma prática alienada de reificação do outro pode produzir cumulativamente na sua banalidade diária a destruição do outro.

A partir desta perspectiva cabe pensar que na articulação da reprodução social do capitalismo, não está apenas a alienação do homem, mas a alienação do mundo, a desarticulação das comunidades tradicionais, a perda da capacidade de compartilhar comunitariamente um sentido existencial, uma forma de ser, um caráter, um ethos. Mundos cercados pela voraz metrópole que quer engolir o

planeta e “Repetir a fossa/Repetir o inquieto/Repetitório” (DRUMMOND, 2013, p. 159-160). Sem a tradição, enquanto projeto do ser, memória entrelaçada à linguagem, com seus mitos, ritos; dança, música e poesia não há o ser, sem facticidade não há ser, sem experiência do passado para narrar não há o que projetar. Sem ser não há mundo. Benedito Nunes nos aponta que:

Mundo só há se e por quanto tempo um Dasein existe. Pode haver natureza mesmo na ausência de todo Dasein. A estrutura do ser-no-mundo revela essa particularidade essencial do Dasein, a saber que ele se projeta um mundo, não depois e acessoriamente, mas de tal sorte que o projeto de mundo pertence ao ser do Dasein. Com esse projeto, o Dasein já sempre sai de si, ele existe (ex-sistere), ele é no mundo. É por essa razão que nunca há alguma coisa como esfera interna. Se reservamos o conceito de “existência” ao modo de ser do Dasein, é porque o ser-no-mundo pertence a esse ser. (NUNES, 2002, s.p.).

A dominação burocrática, como espinha dorsal da produção desse sistema de objetos, reduz os seres situando-os no limite da voragem porque não se importa, em função do bom funcionamento do fluxo de bens e serviços, com os limites ecológicos do planeta e existenciais do ser humano. E de cálculo em cálculo a rede tecnológica e financeira que se prepara, como um ente-gafanhoto, para esvaziar os seres devorando os mundos que não estejam sobre a égide da racionalidade técnica, produzindo nesse processo um homem-coisa, um homem-máquina, sem projeto existencial e pronto ao comando.

O que há no coração do homem-máquina? As amarrações elétricas do comando positivo emitido pelo Estado promovendo um processo de auto-alienação na vida privada e na satisfação de suas necessidades vitais, que Arendt entendeu como laborais, reduzindo esse ser, para si mesmo, à condição de recurso, para si mesmo um servo, um servo para o senhor soberano, parte de um único corpo: o Leviatã que existe para promover não a paz, mas a ausência de guerra.

Não basta a concatenação lógica benevolente da legislação cultural nacional e internacional a respeito do patrimônio cultural imaterial e material quando sua efetivação produz em alta intensidade a institucionalização das práticas e discursos das comunidades tradicionais de matrizes popular, africana ou indígena que pela burocratização e concorrência entre autoridade legal e autoridade tradicional realiza o inverso de sua finalidade. Ao invés de proteger, destrói sistemas culturais

pelo desencantamento que seu conjunto de procedimentos produz em função de sua própria efetivação, pois na perspectiva instrumental do Estado brasileiro, "a verdade é serva da autoridade" (RIBEIRO, 2003, p. 51) formal do Estado e isso não poderia ser mais contrário ao Horizonte de uma política cultural que se interessa em manter íntegros os ambientes de reprodução social do conhecimento tradicional, onde só tem autoridade quem serve a verdade que a memória coletiva lega, quem permite fielmente sua transmissão, quem atualiza em ser no agora a linguagem- casa do ancestral.

Enquanto o Horizonte for o da verdade como uma certeza que serve à autoridade formal do soberano, as políticas culturais voltadas para memória material e imaterial não serão mais que um eficiente processo de institucionalização, com fins claros de sequestro do conhecimento tradicional e sua conseqüente redução à informação, e capital simbólico para legitimar o soberano sobre o território dominado diante das potências estrangeiras porque o que o Estado brasileiro deseja é alimentar a ideia romântica da sua fatalidade histórica. Inventar nessa ancestralidade sequestrada, sua monumental declaração de posse desse território,

É aceito que o etnocídio é a supressão das diferenças culturais julgadas inferiores e más; é a aplicação de um princípio de identificação, de um projeto de redução do outro ao mesmo (o índio amazônico suprimido como outro e reduzido ao mesmo como cidadão brasileiro). Em outras palavras, o etnocídio resulta na dissolução do múltiplo no Um. O que significa agora o Estado? Ele é, por essência, o emprego de uma força centrípeta que tende, quando as circunstâncias o exigem, a esmagar as forças centrífugas inversas. O Estado se quer e se proclama o centro da sociedade, o todo do corpo social, o mestre absoluto dos diversos órgãos desse corpo. Descobre-se assim, no núcleo mesmo da substância do Estado, a força atuante do Um, a vocação de recusa do múltiplo, o temor e o horror da diferença. Nesse nível formal em que nos situamos atualmente, constata-se que a prática etnocida e a máquina estatal funcionam da mesma maneira e produzem os mesmos efeitos: sob as espécies da civilização ocidental ou do Estado, revelam-se sempre a vontade de redução da diferença e da alteridade, o sentido e o gosto do idêntico e do Um. (RIBEIRO, 2003, p. 59-60).

Nesse sentido o direito cultural só é possível estritamente como proteção da memória enquanto informação e da Cultura como práticas artísticas. Essas dimensões são reduções a recurso dos legados culturais da humanidade, tornando-os administráveis. O exercício regular do Estado brasileiro tem sido de arquitetar

essa redução para poder reificar as práticas e narrativas orais ligadas a memória coletiva das comunidades tradicionais.

As políticas que realizam esse processo de reificação são viciadas. Estão inadequadas? Não. Elas só funcionam como devem funcionar numa perspectiva em que os enunciados jurídicos geram expectativas para envolver pessoas numa luta pelo reconhecimento do que consideram justo, canalizando essa força para um jogo de exaustão que apenas se desvaloriza por sua ineficiência em garantir o que anuncia colocando a autonomia de articulação social das autoridades responsáveis pelo patrimônio cultural imaterial de uma comunidade em xeque para fins práticos,

Isto é um funcionamento não mais possível hoje sem custos altíssimos. O direito, enquanto ferramenta de colonização do real, deve ser eticamente restringido. O zeramento da experiência que o capitalismo influencia no planeta vai chegando à fronteira do insuportável e o lugar vazio do que foi perdido prolifera Fantasmas como pus de um abscesso e esses Fantasmas querem, exigem vingança, e caem sobre o mundo na forma do sentimento de falta de sentido.

A sentença do processo nº0004747-33.2014.4.02.5101, da 17ª Vara – Justiça Federal – RJ, e a decisão de negar um interprete as testemunhas Kaiowas no processo da justiça federal de São Paulo- nº 2003.60.02.000374-2 que trata do homicídio de Marco Veron são exemplos de um ato estatal resultante da “síndrome de Simão Bacamarte” que se dá pela crença em valores próprios ao cientificismo do século XIX e que pode levar a atitudes etnocêntricas da administração pública gerando conflitos culturais e diminuição de acesso a cidadania.

Dessa forma a pergunta “Como se resolve este problema?” tem uma resposta na própria dinâmica do processo, pois, outra questão em comum nas duas situações é que os magistrados mudaram sua atitude durante o processo a partir dos argumentos da parte prejudicada, ou na forma de recurso ou na recusa de obedecer um ato processual.

A promoção da reflexão sobre o ato, tornando-o visível para o pensamento acadêmico e debate público evidencia a forma banal como a questão foi tratada evitando na medida do possível a concretização de um ato jurídico que seja meramente burocrático e assim perpetue o mal do etnocídio. Machado ensina que todo Bacamarte, ao fim, volta-se sobre si mesmo, se isola em sua Casa Verde, e desaparece em 17 meses.

Conflitos que envolvem expectativas de justiça relacionadas à religiosidade das comunidades tradicionais de matriz africana, e aos direitos culturais dos povos originários devem ser tratados pelas políticas judiciárias com mais cuidado, senão com varas especializadas para lidar com conflitos culturais, ao menos com treinamento e oficinas de sensibilização antropológica para os profissionais que forem encarregados dessas responsabilidades. E quando a atitude dos agentes de Estado levar a situações de risco de etnocídio, uma punição disciplinadora do Conselho Nacional de Justiça, pois devemos apreender, enquanto práxis, o cuidado, visto que:

O outro sempre será outro e é bom que assim seja para preservar a diversidade dos modos de ser humano. Sem o outro, sem o diferente, cada um deixa de ser singular, deixa de ser livre e igual em dignidade e direito, dotado de racionalidade e consciência. O ajuste a ser feito implica responsabilizar-se pelo outro e exige espírito de fraternidade. (REIS, 2013, p. 151).

Devemos ainda explicitar que a separação que fazemos entre etnocídio e genocídio tem fins organizacionais e de dosagem de pena. São um artifício para pensar a ação dos agentes do Estado Brasileiro. Há uma diferença entre a mão que empunha a caneta, e o dedo que aperta um gatilho na perspectiva jurisdicional da gestão pública da Justiça. Um o Conselho Nacional de Justiça pode resolver, o outro não. No entanto, é muito menos nítida essa diferença para os povos que sofrem essas violências (PALMQUIST, 2018). Essas distinções conceituais só servem se compreendermos que o acúmulo de práticas etnocidas levam cedo, ou tarde, ao genocídio.

Outra necessidade é a adoção de estratégias que valorizem outras formas de organização do saber, pessoas que estruturam seu conhecimento a partir da oralidade e da memória precisam de um judiciário pronto e sensível a esse contexto cultural, estando preparado para fazer pontes com outras formas de mediação de conflito etnicamente alternativas. O Estado brasileiro não deve fabricar institucionalmente uma identidade, mas oferecer condições para que cada um possa compartilhar a riqueza de sua experiência com a linguagem, com a terra, com os Deuses.

REFERÊNCIAS

ALARCÓN, Pietro de Jesús Lora; CORDAZZO, Karine. Violência, conflito e omissão na proteção dos indígenas no Brasil: o caso Veron, Estudios de la Paz y el Conflicto, *Revista Latinoamericana*, Honduras, v. 2, n. 4, p. 80-98, 2021.

ANDRADE, Tadeu Luciano Siqueira. As minorias linguísticas no Brasil: um estudo à luz dos direitos humanos e da ecolinguística. *Direito em Movimento*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 236-58, 2020.

ARAS, Vladimir. O caso Verón e o direito à diversidade linguística: ao lado das vítimas. *Blog do Vlad* [online], [s.l.], 2010. Disponível em: <https://vladimiraras.blog/2010/05/06/o-caso-veron-e-o-direito-a-diversidade-linguistica-ao-lado-das-vitimas/>. Acesso em: 3 nov. 2022.

ARENDDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARENDDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ASSIS, Machado de. *50 contos de Machado de Assis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. [E-book].

BARRETO, Marco Heleno. *Símbolo e sabedoria prática*. São Paulo: Loyola, 2008.

BENJAMIM, Walter. *Magia e técnica, arte e poética*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Ministério Público Federal [MPF]. *Processo Originário*: 00474733.2014.4.02.5101. Rio de Janeiro: MPF; Procuradoria da República no Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://s.conjur.com.br/dl/agravo-instrumento-interposto-mpf-rj.pdf>. Acesso em: 9 maio 2014.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988.

CHALHOUB, Sidney. Moro é o Alienista de Machado de Assis. *Diário do Centro do Mundo* [online], São Paulo, 19 mar. 2016. Disponível em: <http://www.diariodocentrodomundo.com.br/moro-e-o-alienista-de-machado-de-assis-por-sidney-chalhoub-de-harvard/>. Acesso em: 4 jan. 2018.

CLASTRES, Pierre. *Arqueologia da violência*. São Paulo: Cosac & Naif, 2004.

COELHO, Teixeira. *Dicionário Crítico de Política Cultural*. São Paulo: Iluminuras, 1997.

CUNHA, Manuela Carneiro (Org.) *Direitos dos povos indígenas em disputa no STF*. São Paulo: UNESP, 2018. [E-book].

BRUM, Eliane. Diálogos sobre o fim do mundo. *El País* [online], Madri, 29 set. 2104. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/29/opinion/1412000283_365191.html. Acesso em: 27 set. 2018

DRUMMOND, Carlos. *Nova reunião: 23 livros de poesia volume 1*. Rio Janeiro: Best Bolso, 2013.

FELMAN, Shoshana. *O inconsciente jurídico*. São Paulo: Édipro, 2014.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. *O direito à memória: análise dos princípios constitucionais da política de patrimônio cultural no Brasil (1988-2010)*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa. Disponível em: http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/palestras/Políticas_Culturais/II_Seminario_Internacional/FCRB_JoseRicardoFernandes_O_direito_a_memoria.pdf. Acesso em: 24 nov. 2017

GEERTZ, Clifford. *O saber local*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

INSTITUTO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS [IELA]. Há luta pela vida na Aldeia Takuara. *IELA* [online], Florianópolis, 13 jan. 2017. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/povos-originaarios/noticia/ha-luta-pela-vida-na-aldeia-takuara>. Acesso em: 03 nov. 2022.

JUIZ diz que culto afrobrasileiro não é religião. *Migalhas* [online], [s.l.], 2014. Disponível em: <http://www.migalhas.com.br/Quentes/17,MI201113,21048Juiz+diz+que+culto+afrabrasileiro+nao+e+religiao>. Acesso em: 21 fev. 2018.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MACIEL, Edgar. 'Não tenho mais ninguém para falar', diz idosa em tribo indígena. *O Estado de S. Paulo* [online], São Paulo, 14 mar. 2015. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,nao-tenho-mais-ninguem-para-falar-diz-idosa-em-tribo-indigena,1650883>. Acesso em: 29 set. 2018

MATTA, Roberto da. *O que faz o brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

NUNES, Benedito. *Heidegger e "Ser e tempo"*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. [E-book]

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

A síndrome de Simão Bacamarte como obstáculo para reprodução social do conhecimento tradicional indígena frente ao estado brasileiro

PALMQUIST, Helena. *Questões sobre genocídio e etnocídio indígena: a persistência da destruição*. 2018. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2018.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL [ISA]. *Umutina*. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Umutina>. Acesso em: 3 out. 2018

REIS, Helena Esser dos. “Dos princípios à ação: dificuldades do ajuste” In: LOPES, Ana Maria D’Ávila; MAUÉS, Antonio Moreira (Org.). *A eficácia nacional e internacional dos direitos humanos*. Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2013.

RIBEIRO, Renato Janine. *A marca do Leviatã*. Cotia: Ateliê, 2003.

SAID, Edward. *Cultura e Imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Walkyria Chagas da Silva. Direitos humanos, pilhagem e o povo de santo. In: ENCONTRO NACIONAL DE ANTROPOLOGIA DO DIREITO [ENADIR], 5., 2017, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo, 2017.

SCHWARZ, Roberto. *Um mestre na periferia do capitalismo-Machado de Assis*. São Paulo: Editora 34, 1997.

SILVA, Julia Izabelle da. *Direitos Linguísticos dos Povos Indígenas no acesso à justiça: a disputa pelo direito ao uso das línguas indígenas em juízo a partir da análise de três processos judiciais*. 376 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL [STF]. Autos n. 2003.60.02.000374-2/MS. Brasília, DF: STF, 2003.

TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL. Terra Indígena Taquara. Terras Indígenas no Brasil [online], [s.l.], 2010. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/4126>. Acesso em: 03 nov. 2022.

TRINDADE, André Karam. *Direito e literatura: reflexões teóricas*. Porto Alegre: Livraria do advogado, 2008.

SCHWARZ, Roberto. *Um mestre na periferia do capitalismo-Machado de Assis*. São Paulo: Editora 34, 1997.

SILVA, Julia Izabelle da. *Direitos Linguísticos dos Povos Indígenas no acesso à justiça: a disputa pelo direito ao uso das línguas indígenas em juízo a partir da análise de três*

processos judiciais. 376 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL [STF]. *Autos n. 2003.60.02.000374-2/MS*. Brasília, DF: STF, 2003.

TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL. Terra Indígena Taquara. Terras Indígenas no Brasil [online], [s.l.], 2010. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/4126>. Acesso em: 03 nov. 2022.

TRINDADE, André Karam. *Direito e literatura: reflexões teóricas*. Porto Alegre: Livraria do advogado, 2008.

Sobre o autor:

Juliano Moreno Kersul de Carvaho: Doutor em direitos humanos e meio ambiente pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre em história pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Professor do curso de direito da área de teoria de direito na Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat), campus Jane Vanini de Cáceres. Publicou o livro de contos “O açougueiro” em 2008 pela editora Carlini e Caniato. Em 2020 publicou o livro de poesia “Passageiro interior” pela editora entrelinhas. **E-mail:** juliano poeta@gmail.com, **ORCID:** 0000-0002-3703-4859

Recebido em: 07/11/2022

Aprovado para publicação: 21/12/2022

Reconhecimento, impermanência-impertinência e síndrome de procusto: outros quinhentos, outros fundamentos

Recognition, impermanence-impertinence and procrustis syndrome: other five hundred, other fundamentals

Antonio Armando Ulian do Lago Albuquerque¹

DOI: 10.20435/tellus.v23i50.919

Resumo: O ensaio "Reconhecimento, impermanência-impertinência e síndrome de Procusto: outros quinhentos, outros fundamentos" objetiva dialogar com a construção de uma interpretação jurídica fundada entre a confluência do monismo e pluralismo jurídico, sedimentada a partir da cosmogonia plural dos povos indígenas, originando um etnopluralismo jurídico estabelecido materialmente na pluriculturalidade brasileira, contudo, destruir os alicerces democráticos, garantindo a autodeterminação dos povos de modo a reconhecer os sentidos por estes atribuídos aos seus valores e princípios. Exemplificativamente alguns mitos serão analisados a fim de evidenciar a possibilidade interpretativa a partir do poder difuso que constituiu formalmente a carta constitucional, por isso mesmo, aplica-se método de análise dedutiva com revisão bibliográfica. Na primeira parte, se cuidará em desvelar o sentido da impermanência aliando-a à suposição de tempo indígena, descortinado entre a construção do presente com substrato no pretérito, mas a ele não condicionado - senão tão-apesas vinculado como aspecto da memória larga transmitida intergeracionalmente- e o futuro como porvir fundado nas ações presentes que visam a superação dos racismos institucionalizados e não institucionalizados. Na segunda parte, se situará a perspectiva do etnopluralismo jurídico a partir de possíveis interpretações advindas de algumas cosmogonias indígenas.

Palavras-chave: etnopluralismo jurídico; etnodemocracia pluralista; povos indígenas; interpretação material da Constituição.

Abstract: The essay "Recognition, impermanence-impertinence and Procrustean syndrome: other five hundred, other foundations" aims to dialogue with the construction of a legal interpretation based on the confluence of monism and legal pluralism, sedimented from the plural cosmogony of indigenous peoples, giving rise to a legal ethnopluralism materially established in the Tupiniquim

¹ Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Itabuna, Bahia, Brasil.

pluriculturalidade sem, contudo, destruir as fundações democráticas, garantindo a autodeterminação dos povos em ordem a reconhecer os significados atribuídos por eles aos seus valores e princípios. Por exemplo, alguns mitos serão analisados em ordem a destacar a possibilidade interpretativa decorrente do poder difuso que formalmente constituiu a Constituição, para este fim, aplica-se o método analítico dedutivo com revisão bibliográfica. Na primeira parte, tomará-se o cuidado de revelar o significado da permanência, aliando-o com a suposição de tempo indígena, revelada entre a construção do presente com um substrato no passado, mas não condicionada a ele - se apenas vinculada como um aspecto de memória transmitida intergeracionalmente - e o futuro como um futuro baseado em ações presentes visando superar o racismo institucionalizado e não institucionalizado. Na segunda parte, a perspectiva do legal etnopluralismo será situada entre possíveis interpretações decorrentes de algumas cosmogonias indígenas.

Keywords: legal etnopluralism; pluralistic ethnodemocracy; Indian people; material interpretation of the Constitution.

1 INTRODUÇÃO

“Reconhecimento, impermanência-impertinência e síndrome de Procusto: outros quinhentos, outros fundamentos” é um texto em forma de ensaio tendo como experimento possíveis interpretações sobre os mitos² (SILVA, 1995) indígenas e os fundamentos deles derivados que possam, hipoteticamente, auxiliar no processo de construção de outros pressupostos de interpretação constitucional, afirmativos da diversidade cultural, territórios e modos de vida indígenas, para um porvir harmônico com a natureza e refratário a quaisquer formas de racismo. Em hipótese afirma-se a possibilidade de conciliação entre fundamentos normativos monistas e pluralistas do direito para superar as violências e preconceitos em relação aos povos indígenas.

Os mitos ocupam espaço de reflexão, porque abordam dimensões complexas do ser humano na sua relação com o todo, defrontam o ser com complexos

² Mitos como narrativas orais, que contêm verdades consideradas fundamentais para um povo (ou grupo social), formando um conjunto de histórias a narrar peripécias de heróis que viveram no início dos tempos (no tempo mítico ou das origens), quando tudo foi criado e o mundo, ordenado. Pode também o mito ser compreendido como um modo específico de utilização da linguagem para expressar o pensamento, suas categorias, conceitos, imagens, facilmente visualizáveis. Ambos conceitos possuem pontos em comum, pois os a) mitos se referem a algo muito importante; b) são formulações a expressar e ordenar as ideias e imagens em que se forma o discurso narrado pela história; c) ocorre uma relação particular entre o mito (mitos), o modo de viver e pensar e a história dos povos produtores do mito.

problemas filosóficos. Perpassam por muitas interfaces de sentidos apresentadas ao longo da existência das pessoas e, por isso mesmo, no processo de construção coletiva do ser em amadurecimento de experiências novos significados se desnudam a partir da mesma narrativa. Vários tecidos de significações são justapostos um ao outro conforme transmitidos intergeracionalmente, formam assim um conjunto de sentidos dispostos em camadas como uma torta mil-folhas.

Essas reflexões e conhecimentos advindos das narrativas mitológicas indígenas, são expressos- para os ainda falantes da língua- com uma linguagem nativa acessível à educação infantil e, por isso mesmo, contactam questões complexas desde tenra idade, trabalhando-as internamente e coletivamente, permitindo que ao longo do tempo (re)descubram sentidos, promovendo a compreensão de si, do entorno e do todo ao qual se relaciona.

Essas compreensões contêm verdades e concepções sobre a humanidade, mas são articuladas e manifestadas a partir de valores e princípios associados a cada uma das ontologias diferenciadas em suas respectivas territorialidades. Acessar tais concepções exige um esforço em (re)conhecer contextos socioculturais dos quais afloram as referências à reflexão contida em cada mito.

Por tratar-se de uma proposta de ensaio, a literatura citada é eclética, limitando o manuscrito em seu alcance científico associado tanto, especificamente, ao Direito, como também à Antropologia, menos pela interdisciplinaridade da abordagem e mais pela limitação do Autor, um não Etnólogo, o que por certo traz muitas deficiências ao ensaio, razão pela qual são devidas as desculpas, ao leitor mais especializado, pelos equívocos cometidos, sob total responsabilidade do autor.

A inspiração de muitos parágrafos deste ensaio reside em autores que o Autor não possui uma leitura aprofundada e completa das obras apontadas³. Por essa razão há no texto autores muitas vezes incompatíveis entre si, se compreendidos a partir de um rigor científico, e, por outro lado, escritores da literatura e poesia. A busca de diversas leituras sobre os mitos, não necessariamente compatíveis entre si, se faz presente para apontar alternativas, ou mesmo os limites e as possibilidades, de uma contribuição reflexiva sobre o monismo.

³ Agradeço imensamente as generosas contribuições dos Pareceristas, com indicações precisas e aprofundadas que tornou mais inteligível os argumentos apontados neste ensaio.

Os mitos retratam sobre a vida e o modo como ela se organiza em sociedade. Não se pode caracterizá-los como uma narrativa espelhada da vida em comunidade, porque ocorre problematização da vida, questionando-a e incitando a pensar sobre as razões do coletivo, obviamente que muitas vezes pode ocorrer, como de fato ocorre, a afirmação do sentido do que se vive em sociedade, mas não se reproduz de um modo mecânico (LÉVI-STRAUSS, 1989).

Contactar outros processos culturais, permite desvelar os estereótipos e realinhar experiências, possibilitando não apenas uma compreensão sobre a identidade plural brasileira, mas também o fundamento para outra perspectiva político-jurídica pluralista. Dias e Gambini (1999), numa chave psicanalítica, afirma uma ausência do “pai” e da “mãe” da brasilidade, talvez porque o contato nunca tenha efetivamente ocorrido, como observa Ailton Krenak. Contato entre a “estabelecente” normativa e cultura estrangeira com o “estabelecido” insurgente normativo e cultural plural indígena.

Impermanência significa que nada é permanente ao longo do tempo (talvez nem mesmo o próprio tempo). Na filosofia budista nada é permanente, mesmo quando se retira o conceito de tempo. Causas e condições variam constantemente e o seu resultado também. A aquisição desse conhecimento associa-se à correta percepção da realidade. Conceito sinônimo de impermanência é o da “plena atenção, ou seja, “possibilitar ao seu praticante perceber a impermanência do mundo e assim se libertar de apegos àquilo que em sua essência é variante, e, portanto, causa de sofrimento” (ESCLAPES, 2014).

Em hipótese este ensaio afirma ser invariante/permanente desde o processo colonizador a percepção estereotipada e estigmatizante em relação aos povos indígenas. É necessário refletir como variável/impermanente a causa desse preconceito. Essa causa pode ser a modelagem de cultura indígena pelo outro-colonizador, tida como inalterável? Se positiva a resposta, então como realocar o espaço de identidade da gente brasileira a partir de uma experiência de contato real entre dois mundos?

Na mitologia Tikuna há uma narrativa que algo estava para acontecer, uma variação das causas e condições que alterariam o “mundo da vida” indígena pelo “não-contato” realizado entre os “brancos” e os povos indígenas.

Dois irmãos viviam sempre juntos. Um deles tinha o poder de transformar tudo o que pensasse e falasse em realidade. O outro, aterrorizado com os

danos que os pensamentos do irmão pudessem causar, ficava sempre de vigia. Até o dia em que o “profeta” sobe ao alto de uma palmeira, olha para muito longe e grita: ‘Lá vem os brancos, e eles vão acabar com a gente. (DIAS; GAMBINI, 1999).

O que se pensa, o que se fala pode construir a realidade, por isso mesmo o impulso criativo de um irmão e o freativo d’outro a gerar equilíbrio. Há uma subjetividade indígena, mas não absorvida, pois considerados desalmados. Um contato irrealizado, porque não permitida a troca concreta com as experiências do mundo da vida e organização indígena. Um contato por violência ao Outro não é um contato. Um contato por dissimulação e engano também não é. Quão forte assim é o uso da palavra, na escrita da história, ao estigmatizar nas narrativas a existência de um contato nunca ocorrido?

[...] na história do povo Tikuna temos dois irmãos gêmeos, são os heróis fundadores desta tradição, que estavam na fundação do mundo, quando ainda estavam sendo criadas as montanhas, os rios, a floresta. O mais velho Hi-pí e o mais novo Jo-í, companheiros de aventuras na criação do mundo Tikuna. Quando ainda estavam andando na terra e criando os lugares, iam andando juntos, e quando o Jo-í tinha uma ideia e a expressava, as coisas se criavam, surgindo da sua vontade. Hi-pí vigiava para ele não ter ideias muito perigosas, ao percebê-las avisava para não as pronunciar. Jo-í subiu num pé de açaí e ficou lá em cima da palmeira e falou: ‘Olha, lá muito longe está vindo um povo, são os brancos, eles estão vindo para cá e estão vindo para acabar com a gente’. (KRENAK, 1999, p. 25).

Para Darcy Ribeiro (1995) a maior herança recebida pelo Brasil não foi o território, mas a experiência de viver em sociedade, a nossa engenharia social. Mas, na realidade, essa experiência ainda está a se realizar. É preciso permitir a experiência nunca estabelecida para com os povos indígenas. Outro contato para outro porvir. Será tarde demais para isso? Para derivar da pluralidade cosmogônica indígena, de suas mitologias, o(a) “moral” (adjetivo de dois gêneros) possível a experienciar outra engenharia social e política? Moral referindo-se tanto ao que é ético, íntegro e decente, como ao plano espiritual elevado.

O diálogo com autores de matizes diferentes, como nos parágrafos acima, busca analisar, de um modo geral, algumas cosmologias indígenas a fim de subsidiar a apresentação da proposta deste ensaio teórico, bem como a continuidade de uma agenda de pesquisa multidisciplinar sobre o objeto em

constante desenvolvimento, qual seja: outra construção epistemológica para o direito fundada na ontologia indígena.

A primeira parte do ensaio cuidará em desvelar o sentido dessa impermanência aliando-o à suposição de tempo indígena, descortinado entre a construção do presente com substrato no pretérito, mas a ele não condicionado- senão tão-apenas vinculado como aspecto da “memória larga” transmitida intergeracionalmente- e o futuro como porvir fundado nas ações presentes que visam a superação dos racismos institucionalizados e não institucionalizados. Preturo, presente e futuro, como tempo bidimensional orientado ao porvir de outra engenharia social libertária, humanista e antirracista, ainda desconhecida, a ser construída ou em construção.

Lévi-Strauss antevia moral indígena implícita na mitologia, nos rituais e nos cuidados com o corpo. Moral em que “o mundo deixou de estar fora da política para estar dentro”. Uma moral com a qual temos muito a aprender. Neste sentido, os povos indígenas “não são aquilo que a gente não quer ser ou aquilo que a gente já foi, eles são aquilo que a gente talvez nunca foi e que a gente pode ser. Ou seja, eles estão no futuro e não no passado” (SZTUTMAN; MATAREZIO FILHO, 2015).

A segunda parte situa o debate sobre pluralismo jurídico a partir de possíveis interpretações advindas de algumas cosmogonias indígenas. Essa hermenêutica pode contribuir com a construção cosmopolítica⁴ apontando um conjunto de pressupostos e princípios para a linguagem jurídica que doravante denomina-se etnopluralismo jurídico. Entretanto, vários fatores devido a hegemonia política anti-indígena e racista, desde a colonização, impossibilitam a absorção do que “a gente pode ser”. Caminhos orientados por uma cosmopolítica indígena estão sendo tecidos neste instante pelos próprios povos indígenas.

⁴ Para Pimentel (2012, p. 138-139) a construção do termo “cosmopolítica(o)” se relaciona às pesquisas de Descola (1986), Viveiros de Castro (1999, 2002) e Latour (2001). “[...] pretende-se, ao empregar esse termo, chamar a atenção para o fato de que os pontos de vista envolvidos numa disputa política podem ter como referência diferentes mundos – o que fará muito sentido, veremos, se pensarmos nas dificuldades que surgem no diálogo dos ameríndios com governos de estados nacionais, seus sistemas de Justiça, e, também, setores econômicos como a mineração ou o agronegócio”.

2 A IMPERMANÊNCIA INDÍGENA ENTRE O MONISMO E O PLURALISMO JURÍDICO

O tempo simplesmente foge da gente, mas a gente está e age no tempo. Essa ação no presente descortina véus antes fechados ou apenas entreabertos, uma pequena fissura entre as cortinas da vida ou um fechamento sem porvir. É lá que se busca a vitalidade necessária para novos amanheceres. Jung educou a interpretar por algumas categorias a entrever essas fissuras ou ausências delas: a) a sombra na sua definição é o inconsciente, aquele lado adormecido, mas que contrabalança b) o ego, o exposto, aquele que está pleno.

A partir da sombra muito se alonga uma não-história indígena, porque contada a partir dos quinhentos apenas por um lado. Olhar para a ação pretérita do tempo, na gente, oferece pistas da atualidade sobre o porvir nosso, mas interpretar a ação passada do tempo no Outro oferece rascunhar pluralidades de amanheceres. Esse Outro habita nos povos indígenas e afrodescendentes. Nosso amanhã no Outro Eu para que saibamos onde estão os companheiros que faleceram, ou melhor, “onde está a nossa identidade”.

Não saber onde “estão nossos companheiros falecidos” associa-se a saber como foram forjadas nossas raízes na sombra. Muitos estudiosos⁵ têm dialogado sobre essa identidade. O descaso e menosprezo a que o Brasil relega os povos originários se associa à ausência de construção de uma identidade a partir do ego. É dessa permanência de identidade formada pela sombra (DIAS; GAMBINI, 1999) que se quer equilibrar com outra ainda não cumprida. Tornar aquela impermanente, tanto quanto esta ainda em construção.

É preciso insistir que o País se recusa a reconhecer a riqueza da sua própria singularidade, pois mais voltado ao que falta e não ao que se tem (VIANNA; CARVALHO, 2004, p. 223). É desse pretérito a recuperar no presente, para o porvir do Outro, que se busca construir. Nada falta, sempre se teve, mas nunca experienciado. Quem faz esse “porvir Outro” são os povos diferenciados em suas teias de ações, símbolos e significados a multiplicar elos pluriétnicos.

⁵ (ARAÚJO, 1994; BOMFIM, 1993; OLIVEIRA, 1976; DEBRUN, 1990; DOMINGUES, 2003; FREYRE, 2019; HOLANDA, 1995; MATTA, 1979; MUNANGA, 2019; ORTIZ, 2003; REIS, 2003; RIBEIRO, 1995; SODRÉ, 2010.)

Pistas desse Outro imaginado do imaginário estão sendo coletadas nas retomadas das terras e das culturas plurais em reconstrução. Galeano acenou a esse trajeto da América Latina em *Memoria del fuego* (GALEANO, 1982), por meio dos mitos fundantes indígenas. O Brasil indígena é apenas uma parte a se constituir, conjuntamente aos mitos fundacionais da pluralidade identitária, a fim de rascunhar o esboço originário e imaginado a partir do próprio ego e seu inconsciente coletivo (sombra).

Os princípios alicerçadores da modernidade liberal, explicados a partir da teoria contratualista, desconsideraram o Outro enquanto partícipe de um novo mundo a construir. No máximo foram ao longo do tempo adquirindo direitos individuais e coletivos incluídos no pacto do estado. Embora seja importante a participação efetiva no contexto do estado republicano e democrático, por si só não propicia processo autonômico, próprio e diferenciado, entre e pelos Povos Indígenas, pois o pressuposto fundante não radica num fundamento epistemológico associado à pluralidade cultural existente desde “formação” do País.

É disso que se trata quando se opta por reinterpretar os muitos mitos fundantes indígenas (aqui apenas exemplificativamente) que possam servir de matrizes para o alvorecer de novas possibilidades de uma hermenêutica, tanto em relação para com o estado como também a possibilidade de autodeterminação dos povos. O mito levado a sério para (re)interpretações, porque embora atemporal recepiona e aceita renovações de sua “escrita” no tempo⁶.

As interpretações dos direitos fundamentais não se orientam desse modo? A diferença é a atribuição de sentido final pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Porém, tanto melhor será essa interpretação quanto mais próximo estiverem, essas decisões últimas, de pressupostos epistemológicos concretos/materiais/

⁶ “Não ando longe de pensar que, nas nossas sociedades, a História substitui a Mitologia e desempenha a mesma função, já que para as sociedades sem escrita e sem arquivos a Mitologia tem por finalidade assegurar, com um alto grau de certeza – a certeza completa é obviamente impossível –, que o futuro permanecerá fiel ao presente e ao passado. Contudo, para nós, o futuro deveria ser sempre diferente, e cada vez mais diferente do presente, dependendo algumas diferenças, é claro, das nossas preferências de caráter político. Mas, apesar de tudo, o muro que em certa medida existe na nossa mente entre Mitologia e História pode provavelmente abrir fendas pelo estudo de Histórias concebidas não já como separadas da Mitologia, mas como uma continuação da mitologia”. (LÉVI-STRAUSS, 1987, p. 74-75, traduzido).

substanciais fundantes do País, notadamente quando objetivam desvendar assuntos indígenas.⁷

Lévi-Strauss (1987) oferece campo fértil interpretativo em suas *Mitológicas* (2004, 2005, 2006), passando por *Via das Máscaras* (LÉVI-STRAUSS, 1981) e *História de Lince* (LÉVI-STRAUSS, 1993a). Bartolomé de Las Casas (1984) também oportuniza outras associações contra-modernas, incluídas dos povos indígenas latino-americanos, a possibilitar o diálogo entre o monismo jurídico e o pluralismo.

Considerar apenas o sentido homogêneo de povo a afirmar o estado, ante a rica diversidade cultural, significa corroborar com a permanência do sentido excludente a respeito da pluralidade de povos em um mesmo território. Contrariamente, analisar essa homogeneidade a partir de sua construção histórica fictícia, criticando-a devido a omissão da pluralidade cultural originariamente existente possibilita, a partir d'outros fundamentos, não apenas enfrentar as consequências do uso da linguagem homogênea culturalmente carregada de estereótipos, mas reorientá-la para um processo explicativo com pressupostos radicados na pluralidade cultural, nesta pesquisa, indígena.

É possível que novas interpretações das “Mitológicas”⁸, por exemplo, no presente, possam enfatizar variáveis de análise desconsideradas, pois descontextualizadas ao período como, por exemplo, a questão de gênero. Se não totalmente ausente, com extrema certeza estava fora do âmbito de interesse de Lévi-Strauss analisar os mitos a partir do gênero. Ou seja, é possível explorar novas relações ainda não realizadas nas interpretações sobre a cosmogonia indígena (LAGROU; BELAUNDE, 2011, p. 26).

Há distanciamento enorme entre mito e ciência, forjado, sobretudo, na modernidade, para afirmar o conhecimento científico, sobrepondo-o a qualquer outra interpretação sobre a realidade. A partir da hegemonia do pensamento científico passou a ser desconsiderado o estudo do mito, reputado de menor importância, pois pautado em dados sensoriais. Lévi-Strauss preocupou-se em evidenciar o contrário, afirmando o mito como outra linguagem com significados totalizantes (LÉVI-STRAUSS, 1987, p. 25-29).

⁷ Se se está, por meio do controle de constitucionalidade, a aproximar a tradição *civil law* à *common law*, melhor que sejam então estabelecidos os fundamentos de outro direito calcado na história dos povos do Brasil.

⁸ Agenda de pesquisa a se realizar em cooperação com Etnólogos.

Lévi-Strauss propõe uma abordagem estruturalista, porque consiste num método em que o problema está na tradução. Traduzir o que está expresso numa linguagem. Desentranhar o que há de comum em todos os códigos de uma linguagem. A ciência produz conhecimento a partir de modelos não correspondentes à realidade, que se traduzem em outros campos do conhecimento (código genético). Trata-se de uma “búsqueda de invariables o de elementos invariables entre diferencias superficiales” (LÉVI-STRAUSS, 1987, p. 29).

Essa capacidade de atribuição de um significado (tradução) é realizada a partir de regras que possibilitem a interpretação e a aplicação de um sentido. Essas regras se aplicam tanto para a forma como para o conteúdo do objeto de análise, pois estão ambos interligados. Inexiste um sentido atribuído para a forma e outro para o conteúdo, assim como um não prepondera em relação ao outro, pois são indissociáveis. A rigor o estruturalismo não é tão-somente formalista, porque na forma insere-se o conteúdo. A mitologia seria uma lógica do concreto da qual parece existir uma necessidade de retomada pela ciência (LÉVI-STRAUSS, 1987, p. 31-34).

A análise sobre “direitos dos povos indígenas e tradicionais” não se dissocia das cosmogonias desses povos, principalmente por meio de interpretação associada aos direitos fundamentais. Na Constituição brasileira, o art. 231 (BRASIL, 1988), combinado com o Decreto n. 10.088/2019 (BRASIL, 2019), reconhece a “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” dos povos indígenas, proporcionando atribuir sentidos que contrariem os significados estereotipados e invariáveis, estabelecidos em tempo pretérito, que obstaculizam uma releitura no tempo presente para ações futuras, de políticas plurais e diferenciadas.

É da invariância dos caracteres homogêneos da política e da estrutura estatal que se repetem no mundo político-jurídico preconceitos de toda ordem em relação aos Povos Indígenas, por exemplo, o de impedirem os processos de desenvolvimento, porque possuem terras não sujeitas ao processo de produção. Ao contrário, trata-se de um processo de etnodesenvolvimento pluralista, pautado na relação dos povos com a natureza, suas necessidades e anseios, ou seja, outra forma e modo de desenvolvimento a partir e com a natureza.

Além de não obstaculizar, podem apresentar alternativas alvissareiras frente ao mercado, cada vez mais exigente por produtos não agressores do meio ambiente, além de novas práticas como etno-eco-turismo indígena, etnoagricultura florestal, piscicultura.

No século XVI, Bartolomé de Las Casas (1984) enunciava o reconhecimento de um governo republicano confederado entre as lideranças indígenas e o governo espanhol, permitindo aduzir a formação de uma identidade plural não reduzida a um único povo.

O sentido de uma unicidade de povo reduzido a um território como pressuposto ideológico da modernidade (WOLKMER, 2017) forjou uma homogeneidade, quando na realidade havia profusa heterogeneidade. Em muitos países ainda se mantém essa riquíssima diversidade, mesmo com inúmeros casos de violências contra os povos indígenas. É nesse sentido que Lévi-Strauss afirma que “[...] cuanto más homogénea se torna una sociedad, tanto más visibles será las líneas internas de separación, y lo que se ganó en un nível se perderá inmediatamente, en el otro” (LÉVI-STRAUSS, 1987, p. 46).

Wolkmer (2017) educa a entender que esses pressupostos fundantes da modernidade, estruturantes do direito moderno, também foram alicerces de princípios universais que se tornaram invariáveis ao longo do tempo, mas nada mais representam que a perpetuação de certo modo de pensar e autorizar a própria elaboração de regras e normas.

Noutros campos esses princípios também se inscreveram de modo a marcar universalmente um postulado do qual muitos pesquisadores ainda partem para proceder a análise. Assim foi com a separação entre natureza e cultura, ambiente e pessoas, distanciando-se da interpretação, por exemplo, proposta pelo “perspectivismo ameríndio”⁹, segundo a qual cada espécie no planeta se constitui como centro de consciência (CASTRO, 1996, 2002).

⁹ Eduardo Viveiros de Castro, mais atualmente, tem preferido a expressão multinaturalismo em vez de perspectivismo ameríndio, embora reconheça ter este se tornado mais corrente que aquele. Multinaturalismo surge na obra do Autor como uma crítica às análises (modistas) acerca do multiculturalismo, pois entende que esta posição sempre acarretará certa hegemonia de uma cultura em relação a outra, justamente porque certas culturas têm um acesso privilegiado à natureza, por isso cunhou o termo multinaturalismo. Não há apenas um sentido de multiculturalismo, Lago Albuquerque (2003, 2008a) apresentou estudo sobre as várias concepções de multiculturalismo, apontando caminho crítico a partir da escola freireana, desenvolvido por Peter McLaren (1997). Assiste razão a Viveiros de Castro, pois o termo “multinaturalismo” foi cunhado para politizar a discussão sobre a natureza, em vez de politizar a de cultura, considerado para ele um projeto de maior rendimento. Por exemplo, sobre o conceito: “trata-se da concepção, comum a muitos povos do continente, segundo a qual o mundo é habitado por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas, humanas e não humanas, que o apreendem segundo pontos de vistas distintos (CASTRO, 2002, p. 347).

O perspectivismo não é um relativismo, mas um multinaturalismo. O relativismo cultural, multiculturalismo, supõe uma diversidade de representações subjetivas e parciais, incidentes sobre uma natureza externa, uma e total, indiferente à representação; os ameríndios propõem o oposto: uma unidade representativa ou fenomenológica puramente pronominal, aplicada indiferentemente sobre uma diversidade real. Uma só “cultura”, múltiplas “naturezas”; epistemologia constante, ontologia variável – o perspectivismo é um multinaturalismo, pois uma perspectiva não é uma representação.” (CASTRO, 2002, p. 379).

Viveiros de Castro não toma para si essa filosofia sobre as naturezas distintas a partir de uma perspectiva mais política que cultural, ao contrário atribui essa análise às cosmologias ameríndias, pois “[...] o perspectivismo ameríndio procede segundo o princípio de que o ponto de vista cria o sujeito; será sujeito quem se encontrar ativado ou ‘agenciado’ pelo ponto de vista.” (CASTRO, 2002, p. 373) O ponto de vista dos indígenas não do intérprete.

Normativamente, o reconhecimento da proteção constitucional da diversidade cultural e do meio ambiente¹⁰ amplia a possibilidade de uma interpretação integradora dessa perspectiva multinaturalista e de suas relações com o meio ambiente (LAGO ALBUQUERQUE, 2019).

Para além de um antagonismo entre monismo e pluralismo jurídico, os problemas enfrentados pelos povos indígenas exigem uma conciliação entre tais perspectivas, para prover interpretação constitucional apta a etnodemocratizar e pluralizar a democracia e suas instituições.

A insurgência e “plena atenção” (impermanência) dos povos indígenas ante todos os desmandos governamentais e imposições de estereótipos e preconceitos favorece a interpretação de um sentido de humanidade mais alargado, porque inserido em contextos de relações entre povos diferenciados que possuem modos outros de filosofia com a natureza, alterando o paradigma antropocêntrico para o ecocêntrico.

¹⁰ Uma agenda de pesquisa de interpretação analógica entre os significados dos mitos indígenas brasileiros/latino-americanos, entrelaçados com os significados atribuídos pelas interpretações judiciais a respeito dos direitos indígenas, pode proporcionar a decolonização dos estereótipos e preconceitos traduzidos desde tempos pretéritos, contribuindo assim para uma retomada, no presente, de outros fundamentos para prover políticas e decisões mais adequadas aos interesses e processos culturais dos povos indígenas.

Ainda que se possa aduzir que tanto os colonizadores como os povos indígenas relativizam a noção de humanidade ao restringi-la a si mesmos, Lévi-Strauss (1993b) lembra que toda ação e reflexão no mundo sobre a diferença cultural, etnocêntrica ou não, pode resultar na identidade, e assim reciprocamente.

O respeito às cosmogonias¹¹ indígenas, reconhecido constitucionalmente, autoriza, na teoria-prática, a construção do “político e da política” (POGREBINSCHI, 2009) a partir dessa amplitude plural reunificadora da natureza e cultura: as bases para outras epistemologias. A existência dessa pluralidade cosmogônica num mesmo território exige certa assunção de etnocentrismo relativo a fim de promover um respeito recíproco entre os povos.

É essa complexa teia de cosmogonia indígena que se estende para além das fronteiras do universalismo do humano, inclinando-se para uma sabedoria ecosófica, que deve ser matizada nos limites do materialismo desencantado. O mundo indígena é movido por um ideal epistemológico no qual o paradigma de conhecimento consiste em conceber todo objeto como um sujeito em potência. E o saber é aquele capaz de determinar num objeto a sua parte subjetiva (sujeito-sujeito). A questão não é o quê, mas quem. O mundo não índio, ao contrário, tem o modo de conceber o conhecimento na sua relação com o objeto, com a coisa (sujeito-objeto).

O modelo de conhecimento indígena pode advir da Ciência Política, e talvez menos da ciência newtoniana, pois, sem desconsiderar o mosaico cultural e, portanto, a pluralidade de percepções, que pode diferenciar-se desta, podemos supor que em certa etnia (ou outras) se algo ocorreu, é porque alguém o desejou, apontando para a necessidade de descobrir a intenção que jaz em relação à causa. A partir desse prisma, toda causa é uma razão, podendo assim traduzir o ideal do saber indígena para certo povo. Para este saber, a forma do Outro não é a coisa, mas a pessoa. Nessa circunstância, sob suposição do modelo ser verificável em

¹¹ Cosmologia são teorias do mundo que abarcam uma explicação da ordem das coisas, seus movimentos no tempo e no espaço dos quais a humanidade apenas constitui mais um dos muitos personagens em cena. Por meio da cosmologia define-se o lugar dos seres no espaço e no tempo, expressando concepções comumente interdependentes e em reciprocidade constante de trocas de energias, forças vitais, conhecimentos e habilidades, tornando-se fonte de renovação, preservação e invenção. São essas concepções que exercem no cotidiano dos povos indígenas uma orientação interpretativa das coisas e ações derredor, permitindo prudência e ponderação em suas decisões (SILVA, 1992, 1995).

uma situação de pluralidade étnica dos povos, o objeto pode ser tomado como uma causa particular do sujeito (um sujeito), e o conhecimento consiste em subjetivá-lo ao máximo, sendo assim, talvez para a formação do saber indígena, tudo que não for subjetivável pode ser considerado como desinteressante.

Lévi-Strauss (1987, p. 78) incursionou a compreender os mitos indígenas a partir de uma estrutura global de explicação comparativa sobre diferentes narrativas e contextos. Para o antropólogo é tarefa impossível compreender o mito como sequência contínua e linear. É por essa razão que faz analogia entre as partituras de músicas e os mitos. Assim como as partituras, os mitos não podem ser interpretados por meio de uma sucessão de fatos, com uma linha temporal clara e contínua estabelecida em decorrência dos acontecimentos que ocorreram. A interpretação se dá em grupos de acontecimentos, a formar uma totalidade para se compreender, independente de uma linha temporal marcada por fatos sucessivos e alinhados historicamente (consequenciais).

À medida que a Ilustração foi avançando, promovendo a secularização e a aurora da modernidade, os mitos deixam de ser uma possibilidade explicativa sobre as “coisas” no mundo. A razão é alçada a essa condição e estereotipa o saber do “senso comum” como inepto a compreender os fenômenos.

Os direitos passam a compor e a estruturar essa ordem social moderna a partir de princípios e valores da classe social que ocupa o poder, oprimindo pela força e violência, outros princípios e valores de povos diferenciados. Entretanto, a fruição da “liberdade, igualdade e fraternidade”, agora jurídicas e classistas, já se faziam concretas no cotidiano indígena, mantendo a segurança entre as organizações sociais, notadamente por meio das narrativas mitológicas transmitidas intergeracionalmente. Por meio delas se interpretavam, espontaneamente, princípios e valores a estruturarem o cotidiano da vida desses povos em suas respectivas territorialidades (EHRlich, 1986; LAGO ALBUQUERQUE, 2008b).

O nascedouro dos direitos fundamentais, para a modernidade, cumpriu a função que os mitos sempre mantiveram nas comunidades diferenciadas. Possibilitar uma interpretação desses princípios e valores associados à pluriculturalidade indígena significa descortinar alguns possíveis sentidos dispostos nas cosmogonias indígenas que apresentem uma normatividade costumeira, cuja principiologia cosmogônica pode propiciar a elaboração de analogias quando

colocada em questão lides indígenas. Trata-se, pois, de entrelaçar a possibilidade interpretativa tanto assentada numa normatividade positiva de reconhecimento constitucional da diversidade cultural, como numa ordem interna das próprias organizações indígenas pautada em suas cosmogonias como fonte de princípios e valores.

Essa perspectiva amplia as limitações da interpretação jurídica, atualmente sem quaisquer possibilidades interpretativas a partir de analogias aos princípios e valores indígenas consagrados inclusive no art. 231 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Trata-se, pois, da construção de uma hermenêutica que se distancia das “castrações” preconceituosas a respeito dos povos indígenas, estabelecidas desde o “achamento”. Por isso mesmo um enfrentamento ao leito de Procusto¹². Uma ruptura com a forçada adaptação a um mundo desconhecido pelos povos indígenas, e, ao mesmo tempo, uma despedida do mundo, um fim do mundo como se conhecia até o “achamento”.

Os mitos e os direitos fundamentais são formados por conteúdo filosófico e sócio-histórico que sedimenta certos valores e princípios contextualizados ao tempo e espaço (tempaço). Originariamente mantém-se invariável a memória larga¹³. E, por isso mesmo, também se tornam impermanentes as adequações e modificações ao longo do tempo e devido a novas conjunturas.

Tais modificações no tempo e espaço (tempaço) não significam apagamento, exclusão ou distorção da memória larga, pois as memórias permanecem como

¹² Procusto apresenta-se como gentil, oferecendo sua casa como alojamento a qualquer viajante necessitado. Com duas camas de leito, uma curta e outra comprida, cabia ao viajante escolher em qual repousar. Procusto então valia-se de um instrumento que alongasse as extremidades ou diminuísse o comprimento do viajante de acordo com a cama eleita. Teseu desafia Procusto a deitar na cama para medir seu próprio tamanho, amarrando-o, aplica a ferramenta e faz Procusto experimentar seu próprio remédio. Estar no leito de Procusto significa forçar adaptação a uma situação que provoca muito sofrimento e sacrifícios.

¹³ Houve um despertar das raízes culturais indígenas que se associou ao passado colonial e à unificação entre camponeses e indígenas em meio ao processo conflituoso de opressão militar, impulsionando a recuperação da memória indígena e articulação política”. Pode-se dizer uma recuperação da memória larga (ALBUQUERQUE, 2017, p. 123). [...] en una arqueología epistemológica, por ejemplo, la memoria larga se representaría como un nivel profundo, pero quién sabe, posible campo de tendencias más bien regresivas; en cambio, en el modelo dinámico propuesto por Silvia Rivera Cusicanqui, se trata ciertamente de algo más que un mero sistema de referencia. Sería en rigor, un activo mecanismo cognoscitivo —en sentido amplio— capaz de reformular hechos y procesos: una otra manera de ver la historia [...]” (RIVERA, 2003, p. 13).

núcleo originário, fundante, da construção de camadas interpretativas e de suas novas reconstruções. Essas novas camadas, derivadas das primeiras originárias, provocam outros sentidos que são atribuídos devido às novas relações materiais, alteradas ao longo do tempo. Essas novas relações suscitam novas interpretações, tanto para manter o equilíbrio na e da comunidade como para garantir a manutenção do núcleo de sentido originário. É dessa preservação interpretativa fundante que torna possível a restrição/limitação de atribuições de novos sentidos que possam subverter ou inverter o núcleo fundante do mito. Ocorre, portanto, um empilhamento de várias camadas interpretativas ao longo do tempo e do espaço, que, ao mesmo tempo, possibilitam a manutenção do núcleo interpretativo originário do mito, mas também a sua constante atualização.

A percepção de certa continuidade, no tempo presente, de aspectos coloniais na relação com os povos indígenas revela o predomínio de uma “memória larga” sobre a memória curta por parte dos não-indígenas. Enquanto a “memória curta” reestabelece em conjunto com o tempo pretérito sentidos de re(x) sistências afirmativas de identidade política autônoma e plural não se admitindo suplantação. (RIVERA, 2003, p. 214)

A violenta ação inicial impositiva sobre os territórios e territorialidades, bem como a sobreposição a uma nova linguagem, fazendo cessar o uso das línguas nativas não foram suficientes para impedir a transmissão intergeracional das cosmogonias de muitos povos.

O território indígena e o modo como nas suas mitologias vem sendo tratado lembra, por analogia, uma interpretação de relação com o meio ambiente não depredadora e extenuante dos recursos naturais, embora possibilite o uso dos recursos para a manutenção do equilíbrio social nas próprias comunidades, pois a sua extinção coloca a própria vida em risco. Quando se nega o pertencimento territorial aos povos indígenas se está a aplicar uma base interpretativa que significa a terra como propriedade particular e individualizada, como objeto, uma coisa de valor pecuniário aferível.

Promover uma comparação análoga ao direito à terra pelos indígenas, a partir dessa lógica, suprime direito originário e usurpa o sentido que o próprio texto constitucional, no art. 231, expressamente consagrou (indigenato). A fortaleza das interpretações dos mitos indígenas proporciona essa comparação com

seus próprios princípios e valores, sua cosmogonia, a partir de seus próprios significantes. Trata-se de direito territorial por pertencimento coletivo e formação da identidade coletiva para além de uma relação objeto-sujeito.

A estrutura de um mito condiz com a estrutura de um direito fundamental enquanto conjunto de proposições aptas a orientar e ordenar ações presentes e do porvir. Ambos se formam a partir de um conjunto coletivo de valores a estabelecerem um convívio compreensível entre os membros de uma comunidade falante. Os significados concretos formados por um conjunto de palavras a estruturarem uma frase produzem significantes a tornarem inteligível o significado das coisas, que se inscrevem em tempos e espaços diferentes, mas não deixam de possuírem sua originariedade¹⁴ constitutiva.

Ao significante terra, por exemplo, se atribui o mesmo significado para povos que possuem princípios e valores diferenciados na produção do significante? Existe “pensamento ameríndio” que atribui sentidos diferentes, variáveis em razão dos processos culturais que os povos possuem sobre a terra. Admitir sentidos de terra não atribuídos tão-apesar pelos códigos normativos que afastaram, *ab initio*, o significante indígena sobre terra é condição primeira para qualquer tradução inteligível de direito ao território dos povos indígenas.¹⁵

Colocar na centralidade da interpretação sobre os direitos indígenas as narrativas cosmogônicas que enunciam os próprios valores e princípios desses povos possibilita a formação de argumentos que se apropriam da relação sujeito-sujeito ao invés de permanecer na díade sujeito-objeto, invertendo a lógica argumentativa de tomada do território.

¹⁴ Originariedade no sentido de tanto permanecer, ao longo do tempo e espaço, a possibilidade de preservação originária das interpretações cosmogônicas, mesmo com o seu empilhamento de sentidos e atualizações, como também sua originalidade diferenciada em razão da pluralidade cultural e linguística dos povos indígenas.

¹⁵ Orlandi (1990) elaborou primorosa análise do discurso sobre o sentido da terra desde o descobrimento.

3 INTERPRETAÇÃO DE COSMOGONIAS A APOIAR AS INTERPRETAÇÕES JURÍDICAS NO “PRETURO”

O campo discursivo de aplicação dessa interpretação modifica a compreensão hegemônica para estabelecer diferente discurso em que as inter-relações cotidianas tomam as “coisas” como sujeito em estado de potência em que as explicações factuais se associam à construção da subjetividade nelas presentes (CASTRO, 2002), nos usos da natureza e nas relações com a flora e fauna não como objetos, mas parte subjetivável do cotidiano na vida dos povos indígenas.

Wright (2005) adentrou na cosmogonia do povo Baniwa habitantes da região do Alto e Médio Rio Negro, em conjunto com vários outros povos, apresentando que os Baniwa possuem uma cosmogonia composta por mais de 20 mitos protagonizados por *Nhiãperikuli*, que se inicia com o seu aparecimento e termina com a criação dos primeiros antepassados das linhagens Baniwa e seu afastamento do mundo. *Nhiãperikuli* foi responsável pela forma e essência do mundo. O universo compõe-se de múltiplas camadas vinculadas a muitos espíritos e também “outra gente”. Basicamente o cosmos compõe-se de *Wapinakwa* ("o lugar de nossos ossos"), *Hekwapi* ("este mundo"), *Apakwa Hekwapi* ("o outro mundo") e *Apakwa Eenu* ("o outro céu"). (WRIGHT, 1996)

A interpretação ao mensurar análises sobre o território Baniwa tem de considerar essa multitude ocasionada devido um mundo em camadas, tentando apreender um significado integrado entre elas que, tanto pode percorrer relações entre as camadas, como também totalizante. É por isso que a cosmogonia indígena, base das relações materiais e imateriais estabelecida nas comunidades foi reconhecida na ordem jurídica, para possibilitar compreensões inter-entre mundos diferenciados.

Para os Baniwa, no início dos tempos, os grupos de animais devoravam as pessoas. Um dia o chefe dos animais pegou um osso do dedo de uma dessas pessoas devoradas e o jogou rio abaixo. Uma velha estava chorando pela perda de seus parentes, então o chefe mandou-lhe buscar o osso no rio. Tinha três pequenos camarões dentro, que ela catou e levou para casa. Lá eles se transformaram em grilos. Ela deu-lhes comida e eles começaram a cantar e crescer. Depois ela os levou para a roça e deu-lhes novamente comida. Eles continuaram se transformando, crescendo e cantando, até que apareceram como gente: três

irmãos chamados Nhiãperikunai ("Eles dentro do osso"). A velhinha os advertiu para que ficassem quietos, mas eles começaram a transformar tudo e assim eles fizeram o mundo. Quando terminaram, voltaram para se vingar dos animais que mataram seus parentes. (WRIGHT, 1996)

A história continua a narrativa de uma série de atos de vingança em que os heróis acabaram restabelecendo a ordem no mundo. Entretanto, depois de um tempo, o chefe dos animais- querendo matar os três irmãos- fez uma roça nova e chamou os irmãos para queimá-la. Enquanto eles se deslocavam para o centro da roça, o chefe tocou fogo nas bordas. Mas, os irmãos fizeram um pequeno buraco numa árvore de embaúba, entraram e o tamparam. Quando o fogo (descrito no mito como uma conflagração que queimou o mundo inteiro) se aproximou, a embaúba estourou e os três irmãos saíram voando, salvos das chamas e imortais. Desceram no rio, sopraram sobre o chefe dos animais, e lá tomaram banho. (WRIGHT, 1996)

A narrativa apresenta uma situação de catástrofe no começo, mas também um preâmbulo para uma nova ordem uma vez dominando-se as forças caóticas. O osso é o meio simbólico dos seres que recriam a ordem no novo mundo. Entretanto, permanece a possibilidade destrutiva que só se afastará quando o caos insuportável dominar tudo, instante em que as condições serão suficientes para a destruição e a renovação. Uma persistente acolhida da resistência indígena ante as constantes agressões de toda ordem desde o período de contato. Um mito fundacional em que a ação indígena frente à criação se faz renovada ante o enfrentamento ao caos.

Persistência e resistência nas ações dos Baniwa, portanto, estão inscritas no modo como se mantêm na terra e se relacionam, muito além de qualquer marco temporal e renitente esbulho, a condição interpretativa do mito já apresenta a impossibilidade linear, pois em constante relação entre "destruição" e "renovação", tal qual a deusa Kali indiana. Presentes, portanto, a insurreição, a indignação e a impertinência ante o caos que dele se apropria a recompor a ordem.

Outro ciclo na história do cosmos diz respeito aos mitos de Kuwai, com importância central tanto para a cultura Baniwa como para outros povos de língua aruak (Tariana, Werekena, Piapoco). Esses mitos explicam quatro questões sobre a natureza do mundo: 1) como foram transmitidas a ordem e os modos de

vida dos antepassados para as gerações futuras; 2) como as crianças devem ser educadas sobre a natureza do mundo; 3) como as doenças e o infortúnio entraram no mundo; 4) sobre a natureza da relação entre seres humanos, espíritos e animais. (WRIGHT, 1996, p. 79)

Os meios de transmissão da ordem e dos modos de vida dos antepassados para as gerações futuras possibilita analogia, fundante na tradição Baniwa, por exemplo, de uma interpretação do direito-ordem de cunho culturalista a partir de Goffredo Telles Junior¹⁶ (1973), integrando outros modos de percepção sobre a vida, por meio de analogia, às regras e princípios dispostos nos direitos fundamentais.

De “como as crianças devem ser educadas sobre a natureza do mundo” constitui um ingresso no universo educacional indígena a reportar diferente realização de aprendizagem em relação aos não-índios, possibilitando uma fluência e intercâmbio sobre compreensões educativas diferenciadas entre e intra comunidades indígenas e não-indígenas.

A compreensão dos Baniwa de “como as doenças e o infortúnio entraram no mundo” estrutura um modo peculiar, apenas dos Baniwa, de promover o acompanhamento e tratamento dos membros da comunidade, com a utilização de seus saberes tradicionais tanto em relação à materialidade do conhecer a terra (natureza) e suas plantas em usos medicinais, como também a relação com a espiritualidade a proteger a comunidade.

“Sobre a natureza das relações entre homens e animais” o Xamã, liderança espiritual do povo, é encarregado de garantir o fluxo e o volume de energia vital compartilhada entre as pessoas e os animais, mantendo-as em níveis adequados. O exagero de caça ocasionaria, em contrapartida, epidemias e malefícios entre os homens provocados pelo desrespeito às forças naturais que protegem os animais.¹⁷

¹⁶ “O primeiro fundamento das tábuas morais, dos sistemas axiológicos de referência, dos usos e costumes, das ordenações jurídicas se encontra nos elementos quânticos, de que se compõem as moléculas do ácido nucleico, no núcleo das células humanas. Ora, o patrimônio genético de cada ser é produto da experiência. Não, é certo, da exclusiva experiência de cada indivíduo. Mas da longa experiência dos cromossomos, através das gerações.” (p. 54)

¹⁷ Essas interpretações sobre os mitos dos Baniwa foram aprofundadas por Wright (1996), razão pela qual indica-se para melhor compreensão antropológica, para além da possibilidade deste breve artigo.

As interpretações sobre os mitos Baniwa (WRIGHT, 1996), como exemplo cosmogônico, traduzem uma compreensão do cosmos, do lugar que as pessoas ocupam dentro dele e das relações que deveriam existir entre os diferentes povos, entre eles e com outros seres.

Quando se está a dimensionar a importância do território aos povos indígenas é porque nele se assenta toda essa cosmogonia da qual deriva a ordem e desordem, de onde flui a vida cotidiana desde tempos originários, espaço em que se constituíram suas origens de pertencimento enquanto povo. Por isso, não se pode tratar terra, em processo de demarcação, como categoria em que os juristas aplicam aos direitos reais, pois o sentido é mais amplo que tão-apenas uma "coisa" objeto de aferição econômica.

Os Yanomamis denominam seu chão e floresta como "*urihi*" que também possui significado de território. *Ipa urihi*, "minha terra", pode referir-se à região de nascimento ou à região de moradia atual do falante. *Yanomae thëpë urhipë*, "a floresta dos seres humanos", é a mata que *Omama*¹⁸ deu para os Yanomami viverem de geração em geração; seria, em nossas palavras, "a terra yanomami". *Urihi* pode ser, também, o nome do mundo: *urihi a pree*, "a grande terra-floresta".¹⁹

Fonte de recursos, *urihi*, a terra-floresta, é um ser vivo um sopro de vida como imaginário fundamental imaterial de fertilidade.

Os animais (*yaropë*) que abriga são vistos como avatares dos antepassados míticos homens/animais da primeira humanidade (*yaroripë*) que acabaram assumindo a condição animal em razão do seu comportamento descontrolado, inversão das regras sociais atuais. Nas profundezas emaranhadas da *urihi*, nas suas colinas e nos seus rios, escondem-se inúmeros seres maléficos (*në waripë*), que ferem ou matam os Yanomami como se fossem caça, provocando doenças e mortes. No topo das montanhas, moram as imagens (*utupë*) dos ancestrais-animais transformadas em espíritos xamânicos *xapiripë*. (WRIGHT, 1996, s.p.)

Essa cosmogonia traduz a ideia de alianças com seres vivos ampliando o sentido de humanidade para humanidades, compartilhando uma ética de respeito à vida de todos os seres, como vários entes, que formam aquilo que chamamos de mundo. A *urihi* se materializa como sujeito em potencial, mas não significa que

¹⁸ "A *Omama* é atribuída a origem das regras da sociedade e da cultura yanomami atual."

¹⁹ Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Yanomami>. Acesso: 31 out. 2022.

para os povos indígenas todas as coisas possuem alma, mas que todas as relações são relações sociais (são sociedade), porque todas as espécies (incluindo objetos não vivos) se relacionam.

Cada povo possui suas próprias narrativas fundacionais a partir dos mitos que auxiliam a manter suas relações internas para com seu próprio povo, para com outros povos e para com o território que habitam. Há uma pluralidade de cosmogonias, mas entre as já conhecidas ocorre uma centralidade na relação entre natureza e cultura, devido uma ausência de diferenciação entre ambas como invenção ocidental. Se há uma diferenciação em que a natureza engloba a cultura, em perspectiva filosófica política, como em Viveiros de Castro, não se estabelece preponderância da condição humana em relação a outras espécies, mas tão-apesas como outra espécie, como as demais, em que o “natural, corporal e imaterial” se correspondem a uma mesma dimensão.

Em "A queda do céu", Davi Kopenawa, liderança Yanomami, apresenta uma narrativa sobre o Brasil fazendo referência ao mito do fim da primeira humanidade, que entendem os Yanomamis que irá acontecer novamente, devido às ações que extenuam os recursos naturais e matam a *uríhi*, dentre as quais o garimpo e os combustíveis, desencadeando um desequilíbrio do meio ambiente (KOPENAWA, 2019, p. 547). As memórias largas recuperam as trágicas ações governamentais da década de cinquenta e sessenta na Amazônia, fortalecidas pela campanha de expansão nacional da ditadura militar.

Em meio ao caos de destruição da vida na terra, Kopenawa formula a expressão que se tornou notória em todo o mundo "os brancos não sabem sonhar, é por isso que destroem a floresta desse jeito" (KOPENAWA, 2019, p. 531). É no sonho que se manifesta a relação com o plano espiritual, em que se relacionam o passado ao presente e futuro, estabelecendo interpretações do saber proteger a terra. Ao não saberem os brancos como fazer dançar as imagens de seus antepassados, não conseguem associar os tempos e coisificam o todo ao ter e se apropriar, tornando-se o "povo da mercadoria".

Levar a sério uma epistemologia jurídica que privilegie a pluralidade cultural brasileira exige apreender sentidos cosmogônicos plurais como valores e princípios advindos dos processos culturais originários, identidade a se reconstruir. Uma estratégia interpretativa dos Brasis, abertas e propositais, materialmente, a motivar

interpretações sobre os direitos fundamentais radicadas na pluralidade cultural. Trata-se de fugir do leito de Procusto para não se adaptar a quem ou além de si próprio, autorizando constituir um processo peculiar desde e a partir do reexame do passado a reorientar o porvir.

Etnopluralizar o direito a fim de reorientá-lo à sua matriz material, a partir de sentidos plurais normativos/éticos originários, sempre presentes durante todo o processo colonial, tanto quanto a violência do não reconhecimento e das exclusões de toda ordem. Essa re(x)istência apresenta vitoriosas águas que afluem pelos rios a oceanar o mar das incertezas interpretativas do direito, mas margeadas por valores e princípios próprios a assentar identidade da qual se parte o sentido plural de povo em sua dimensão material. Assim Procusto é contido na sua ação mórbida adaptativa aos seus próprios propósitos, pois irrompe poder não único a centralizar tomada de decisões.

As margens dos rios que levam às certezas no fluxo de interpretação de regras plurais são várias, sinuosas, materiais, e não destrutivas da mata ciliar que a observa com parâmetros kelsenianos a limitar os influxos do transbordar. Basta considerar o inundar como partilha a semear novas florestas que retroalimentam sentidos outros.

A hipótese originária de validação dos princípios e valores a fundarem as bases interpretativas do direito não é tão-apesas fictícia, mas demonstrada, e formalmente afirmada na ética do convívio humano, tornando concreto o direito como a arte da convivência humana assentada na pluriculturalidade brasileira (ALBUQUERQUE, 2019). A atribuição de sentido de terra, território, povo, bem viver, respeito, identidade, meio ambiente, o todo inter-relacionado como teia, habilita pluralizar significados quando juridicamente estão em questão demandas advindas da diversidade cultural.

A natureza do poder a se estabelecer uma pirâmide de validação não se concentra unitariamente, como educou Kelsen (2016), mas plúrimo e difuso, caracterizando instituições que incorporam no seu fazer sentidos vários em que a relação autorizativa entre as pessoas no cotidiano é atribuída pelas consequências de negação dos viveres. Não é outro o fundamento material do poder constituinte a se estabelecer, formalizado pela carta escrita da qual?? tais valores e princípios plurais estão em potência solicitando interpretações materiais, não distanciadas do mosaico cultural brasileiro.

Ainda que se possa autorizar interpretação do direito a partir de uma modalidade de poder, sua materialidade sempre esteve assentada numa pluralidade cultural, cujo dissenso qualificativo na composição estatal não deixou de existir com sua validação formal, por isso mesmo, sendo necessário seu desvelamento em casos complexos, envolvendo valorações e juízos aplicados às culturas que atribuem, por vezes, sentidos diferenciados. Participar de um processo de etnodemocratização plural da democracia tem urgência e necessidade de atribuir sentidos outros para além das cristalizações advindas do estado moderno sem, contudo, exasperar na inversão de sentido a liquidar o próprio valor ou princípio, algo mais afeito a formações reacionárias fascistas.

Convive a um só tempo e simultaneamente o fluxo das águas jurídicas margeadas pelo monismo e pelo pluralismo, cuja correnteza de sentidos são atribuídos por validação material e identitária, reconhecedora da necessidade de não conter a riqueza de caminhos a serem abertos, e, por outro lado, limitadora do alagamento derredor de supressão e inversão de sentidos afirmativos do bem viver de todos.

Não incorre o intérprete a materializar os sentidos do direito culturalmente, numa cláusula aberta destruidora dos alicerces democráticos, mas tão-apenas a sua capacidade de apreensão de outros sentidos também sedimentados no próprio texto constitucional e no poder difuso que o concretizou. O etnopluralismo jurídico se constitui assim como um âmbito de interpretação do direito fundado numa hermenêutica, visão de mundo, plural a partir do mosaico cultural originário e ainda presente no País.

Não se trata de reconhecimento de outro direito contrário ao estado, mas de outra interpretação do direito a partir da materialidade da vida de ontologias diferenciadas quando provocadas no âmbito judicial, um processo de autodeterminação caracterizados por reconhecer e interpretar as normas jurídicas a partir dos modos originários, cosmogonia, forma de viver e valorar o espaço e tempo pelos próprios povos indígenas. Autodeterminação no sentido que nenhum sentido deve ser atribuído à materialidade da vida dos povos originários estranho aos seus próprios processos culturais, significantes e significados. No mínimo é preciso que o direito se volte a compreender outros processos culturais para a devida aplicação do sentido a partir deles próprios.

7 CONCLUSÃO

Este ensaio inicia com a pretensão de revisar as Mitológicas de Lévi-Strauss acurando sua interpretação para as dimensões jurídicas, reputando a possibilidade de exsurgir princípios e valores que possam ser traduzidos como fundamentos para um modo de refletir o direito a partir do mosaico cultural brasileiro, portanto, objetivando apresentar argumentos para uma interpretação material/cultural dos direitos fundamentais.

A dificuldade de operar conceitos antropológicos de Lévi-Strauss a compreender a possibilidade de associação com o direito, levou a análise a maior aprofundamento em agenda de pesquisa a ser realizada interdisciplinarmente com antropólogos. No entanto, algumas associações foram realizadas com mitos de alguns povos indígenas de modo a exemplificar tanto as dificuldades como as limitações de tensionar a interpretação jurídica para além de sua dimensão monista, de poder estabelecido por uma "autoridade" competente.

A pluralidade cultural originária em suas cosmogonias foi compreendida como um conjunto de possibilidades interpretativas que se sobrepõem umas às outras de modo a atender as demandas do tempo presente sem, contudo, olvidar do pretérito. Um grupo de camadas interpretativas e de atribuição de sentidos sempre aptas a serem apreendidas quando necessárias para a solução de um dado conflito ou compreensão.

Tanto a dimensão jurídica constituída formalmente como materialmente está indissociável na aplicação de sentidos, entretanto apenas a partir de uma tomada de sentido pluricultural pode se estabelecer significados a partir de significantes diferentes sobre a mesma expressão, dentre as quais, terra, povo, território, meio ambiente e tantas outras.

Para tal mister é preciso que a materialidade difusa e plural do poder, ao se consagrar no momento originário do poder constituinte, não seja afastada para possibilitar outros fundamentos interpretativos. É por essa razão que o trabalho do jurista se aplica, ao se dedicar às dimensões pluriculturais, numa constante impermanência de atribuição de sentido que tem se mantido aprisionado desde o achamento com toda sorte de preconceitos e discriminações. Significa possibilitar a não permanência desses sentidos, ponderando-os a partir da materialidade dos viveres do mosaico cultural dos povos originários.

Trata-se de uma construção impertinente, pois incompreendida quando segmentada a partir das noções monistas de estado e poder ainda presentes no manejo jurídico, num cotidiano aberto às valorações e princípios plurais. Impertinente, porque não se atém a deitar no leito de Procusto objetivando adaptar-se a partir de exclusões da cultura do outro, mas partilhar em diálogo intercultural permanentes tensões argumentativas entre visões de mundo homogêneas e heterogêneas, entre núcleos de poder descentralizado e difuso.

Consiste assim o etnopluralismo jurídico numa construção interpretativa assentada na pluralidade cultural a partir das cosmogonias indígenas, habilitando sentidos jurídicos materialmente pautados na re(x)istência dos povos originários do País, distanciando-se, por isso mesmo, dos racismos institucionalizados e não institucionalizados.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Antonio Armando Ulian do Lago. Princípio constitucional da ecodignidade pluralista: breve introdução aos caracteres do processo de etnodemocratização. *Revista Direitos Fundamentais & Democracia*, Curitiba, v. 24, n. 1, p. 91-125, 2019.

ALBUQUERQUE, Antonio Armando Ulian do Lago. *Comparação entre a participação indígena boliviana e brasileira: a inserção da atuação indígena brasileira no debate democrático radical-descolonial latino-americano*. 2017. Tese (Doutorado em Ciência Política)- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/12464/1/tese%20Antonio%20Armando%20Albuquerque.pdf>. Acesso: 20 dez. 2022.

ALBUQUERQUE, Antonio Armando Ulian do Lago. *Multiculturalismo e direito à autodeterminação dos Povos Indígenas*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2008a.

ALBUQUERQUE, Antonio Armando Ulian do Lago. *A Sociologia jurídica de Eugen Ehrlich e sua influência na interpretação constitucional*. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 2008b.

ALBUQUERQUE, Antonio Armando Ulian do Lago. *Multiculturalismo e o direito de autodeterminação dos povos indígenas*. 2003. 353f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2003.

ARAÚJO, Ricardo Benzaquen de. *Guerra e paz: casa-grande & senzala e a obra de Gilberto Freyre nos anos 30*. São Paulo: Editora 34, 1994.

Reconhecimento, impermanência-impermanência e síndrome de procusto: outros quinhentos, outros fundamentos

BOMFIM, Manoel. *A América Latina: males de origem*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.

BRASIL. *Lei n. 10.088*, de 05 de novembro de 2019. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal que dispõem sobre a promulgação de convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho- OIT ratificadas pela República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10088.htm. Acesso: 11 fev. 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. *A Inconstância da alma selvagem e outros ensaios de Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. "Etnologia Brasileira". In: MICELLI, Sergio (Org.). *O Que Ler na Ciência Social Brasileira (1970-1995): volume 1 – Antropologia*, 109-224. Brasília, Sumaré/Anpocs, 1999.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, 1996.

DEBRUN, Michel. A identidade nacional brasileira. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 4, n. 8, 1990.

DESCOLA, Philippe. *La nature domestique. Symbolisme et praxis dans l'écologie des Achuar*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme, 1986.

DIAS, Lucy; GAMBINI, Roberto. *Outros 500: uma conversa sobre a alma brasileira*. São Paulo: SENAC, 1999.

DOMINGUES, José Maurício. "Identidades, culturas e instituições". In: DOMINGUES, José Maurício. *Do ocidente à modernidade: intelectuais e mudança social*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

EHRLICH, Eugen. *Fundamentos da Sociologia do Direito*. Brasília: UNB, 1986.

ESCLAPES, Alexandre. O conceito de impermanência no Budismo e na psicanálise. *Monjacoen* [online], [s.l.], 2014. Disponível em: <https://www.monjacoen.com.br/textos/textos-diversos/309-o-conceito-de-impermanencia-no-budismo-e-na-psicanalise>. Acesso: 14 abr. 2020.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda, 2019.

GALEANO, Eduardo. *Memoria del fuego I: los nacimientos*. Madrid: Siglo XXI de España editores, 1982.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KELSEN, Hans. *Teoria Geral do Direito e do Estado*. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. Editora Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. "O Eterno Retorno do Encontro". A outra margem do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 23-31.

LAGROU, Elsje; BELAUNDE, Luisa Elvira. Do mito grego ao mito ameríndio: uma entrevista sobre Lévi-Strauss com Eduardo Viveiros de Castro. *Sociologia & Antropologia*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2011.

LAS CASAS, Bartolomé de. *De Regia Potestate: o derecho de autodeterminacion*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1984.

LATOUR, Bruno. *A Esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos*. Bauru: EDUSC, 2001.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Mitológicas: a origem dos modos à mesa - mitológicas 3*. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2006.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Do mel às cinzas- mitológicas 2*. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

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

LÉVI-STRAUSS, Claude. *História de Lince*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993a.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Antropologia estrutural dois*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1993b.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. Campinas: Papyrus, 1989.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Mito y significado*. Madrid: Alianza Editorial, 1987.

Reconhecimento, impermanência-impertinência e síndrome de procusto: outros quinhentos, outros fundamentos

LÉVI-STRAUSS, Claude. *A via das máscaras*. Lisboa: editorial Presença, 1981.

MATTA, Roberto da. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro, Rocco, 1979.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Autêntica Editora, 2019.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *Identidade, etnia e estrutura social*. São Paulo: Pioneira, 1976.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Terra à vista, discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

ORTIZ, Renato. "Da raça à cultura: a mestiçagem e o nacional". In: ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PIMENTEL, Spensy. Cosmopolítica kaiowá e guarani: uma crítica ameríndia ao agronegócio. *Revista de Antropologia da UFSCar*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 134-50, jul./dez. 2012.

POGREBINSCHI, Thamy. *O enigma do político: Marx contra a política moderna*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2009.

REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil: de Varnhagen a FHC*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

RIVERA, Silvia Cusicanqui. *Oprimidos pero no vencidos: luchas del campesinato aymara y qhechwa 1900-1980*. La Paz: La Mirada Salvaje, 2003. Disponível em: https://issuu.com/educacionintercultural/docs/oprimidos_pero_no_vencidos. Acesso: 20 dez 2022.

SILVA, Maria Aracy de Padua Lopes da. Mito, razão, história e sociedade. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). *A Temática Indígena na Escola*. Brasília: MEC/MARI/Unesco, 1995.

SILVA, Maria Aracy de Padua Lopes da. Mitos e cosmologias indígenas no Brasil: breve introdução. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). *Índios no Brasil*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

SODRÉ, Muniz. Sobre a identidade brasileira. *IC Revista Científica de Información y Comunicación*, Sevilla, n. 7, 2010.

SOUZA, Jessé. *A modernização seletiva: uma reinterpretação do dilema brasileiro*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000.

SZTUTMAN, Renato; MATAREZIO FILHO, Edson Tosta. Sobre Lévi-Strauss e Filosofias Indígenas. Entrevista Com Renato Sztutman. *Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP*, São Paulo, n. 16, 2015. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pontourbe/2753>. Acesso: 13 abr. 2020.

TELLES JUNIOR, Goffredo da Silva. "O direito quântico". *Revista da Faculdade de Direito*, São Paulo, v. 68, n. 1, p. 45-69, 1973. Disponível: <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/66689>. Acesso: 26 nov. 2020.

VIANNA, Luiz Werneck; CARVALHO, Maria Alice Rezende de. "Experiência brasileira e democracia". In: CARDOSO, Sérgio (Org.). *Retorno ao republicanismo*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

WOLKMER, Antonio Carlos. *Pluralismo Jurídico: fundamentos de uma nova cultura do Direito*. São Paulo: Saraiva Educação SA, 2017.

WRIGHT, Robin Michel. *Aos que vão nascer: uma etnografia religiosa dos índios Baniwa*. 1996. Tese (Mestrado em Livre Docência) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1996. Disponível em: <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/TESES/MFN-485.pdf>. Acesso: 20 dez. 2022.

Sobre o autor:

Antonio Armando Ulian do Lago Albuquerque: Doutor em Ciência Política (IESP) pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Teoria e Filosofia do Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialista em Curso de Formação On-Line de Pesquisadores em Álc pela Universidade Estadual de São Paulo (EERP-USP). Professor da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Advogado. **E-mail:** antonio.armando@unemat.br, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0215-7450>

Recebido em: 07/11/2022

Aprovado para publicação: 20/12/2022

Saúde Indígena: Racismo Estrutural/Institucional, Colonialismo Interno e Necropolítica¹

Indigenous Health: Structural/Institutional Racism, Internal Colonialism and Necropolitics

Cláudia Maria Guimarães Lopes de Castro²

Maristela Carneiro³

DOI: 10.20435/tellus.v23i50.917

Resumo: Várias ações que caracterizam nosso cotidiano político constituem marcos de uma Necropolítica, isto é, uma política pautada na morte como dano colateral aceitável alicerçada pelo Racismo Estrutural/Institucional. Exemplo disso é o uso de bactérias e vírus como estratégia de eliminação de indígenas, que foi relatado por vários pesquisadores ao longo da história da relação do Estado brasileiro com estes povos, de maneira que não se trata de algo episódico, mas uma opção política de tratá-los como descartáveis. Este artigo tem por objetivo contextualizar a ação do Estado através de sua Política Indigenista na área da saúde, traçando uma linha de análise entre o Racismo Estrutural/Institucional e o Colonialismo Interno, evidenciando a ação do Estado na pandemia da COVID-19 como uma estratégia de uma Necropolítica. Utilizamos a Análise Documental como procedimento metodológico para analisar textos escritos, quais sejam, documentos oficiais, entrevistas e jornais. A análise foi feita a partir de recortes dos documentos, problematizando os discursos enunciados a partir da Teoria Decolonial. O recente governo federal (2018-2022) orquestrou um grande retrocesso na política indigenista do Brasil, ameaçando direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988, e a Pandemia da COVID-19 desvelou diversas mazelas sociais e econômicas, sobretudo o uso de estratégias de Necropolítica e do Colonialismo Interno, evidenciando a preponderância de uma lógica absolutamente racista/xenofóbica frente aos povos originários.

Palavras-chave: saúde indígena; Racismo Estrutural/Institucional; colonialismo interno; covid-19; Necropolítica.

¹ Artigo elaborado a partir de partes da tese “(Des)Mundos: Colonialidade do Poder e do Saber no Campo da Saúde Indígena (defendida em 2020), a qual teve a publicação pelo Editora CRV, 2022.

² Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Cáceres, Mato Grosso, Brasil.

³ Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

Abstract: Various actions that characterize our political daily lives constitute hallmarks of a Necropolitics, meaning a policy based on death as acceptable collateral damage founded on Structural/Institutional Racism. An example of such is the use of bacteria and viruses as strategy of elimination of indigenous peoples, which was reported by several researchers throughout the history of the relations between the Brazilian state and these peoples, so it is not an issue of episodic events, but of a policy of treating them as disposable. This article aims to contextualize the actions of the State through its Indigenist Policy in the area of Health, drawing a line of analysis between the Structural/Institutional Racism and the Internal Colonialism, exposing state action during COVID-19 Pandemic as a Necropolitics strategy. We use documental analysis as methodological procedure to analyze written texts, such as official papers, interviews and newspapers. The analysis was made from excerpts of these documents, problematizing the enunciated discourses through Decolonial Theory. The recent federal government (2018-2022) orchestrated a great setback in indigenous policy in Brazil, threatening rights previously assured by the Federal Constitution of 1988, and the Pandemic unveiled several Necropolitics and Internal Colonialism strategies, exposing the prevalence of an absolutely racist/xenophobic logic towards the indigenous peoples.

Keywords: indigenous health; Structural/Institutional Racism; internal colonialism; COVID-19; Necropolitics.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a saúde indígena em nosso país vem sendo negligenciada. Segundo a antropóloga Edir Pina de Barros (2002, p. 155) “[...] durante o longo período que abrange desde o início da colonização portuguesa até a metade do século passado, não se registram políticas públicas voltadas para o atendimento à saúde da população indígena” que desde o primeiro contato vem sendo vitimada por inúmeras epidemias, segundo o Instituto Socioambiental (ISA) “[...] a primeira grande epidemia ocorrida em 1554 registrada por Monteiro (1995) [...] epidemias de varíola e sarampo em 1562 e 1564 que dizimaram várias aldeias, registradas por Carneiro da Cunha (1994).” (MONTEIRO, 1995; CUNHA, 1994 apud ISA, 2020a).

[...] os Krahô foram aldeados em 1849 com o objetivo de liberar áreas para a ocupação colonial. De mais de mil indígenas, em 1852 somente 620 haviam sobrevivido às epidemias (Karasch 1992) [...]. Em 1977, após 'contato' com a Funai, a população arawaté foi reduzida quase pela metade pelas epidemias, indo de 200 para 120 pessoas. De várias aldeias na margem direita do Xingu, só sobrou uma. (ISA apud CASTRO, 2022, p. 115).

São vários os registros de epidemias que assolaram os indígenas ao longo dos séculos. A atual pandemia da covid-19 vem causando várias óbitos, chegando em 2022, segundo o Ministério da Saúde⁴, com o espantoso número de 691.015 óbitos, destes, 928 são de indígenas aldeados, segundo a Secretária Especial de Saúde Indígena (SESAI)⁵; ressaltamos que não estão inclusos os óbitos de indígenas que estão morando nas cidades ou estão em terras ainda não homologadas.

Este artigo tem por objetivo traçar uma linha de análise entre o Racismo Estrutural/Institucional, o Colonialismo Interno, a Covid-19 e a Necropolítica na Saúde Indígena. Não pretendemos esgotar este assunto, mas realizar uma primeira aproximação, contextualizando a ação do Estado através de sua Política Indigenista para a área da Saúde Indígena, pois as estratégias/ações que o Estado brasileiro, através de suas instituições marcadas pelo Racismo Estrutural/Institucional, alicerçado pelo Colonialismo Interno que o Estado e parte da sociedade brasileira estabelecem como relação com os indígenas, precisam ser explicitadas para que se desvele a estratégia da Necropolítica engendrada ao longo dessa relação, principalmente utilizando agentes bacteriológicos e virais como estratégia para o genocídio. Utilizamos a Análise Documental como procedimento metodológico para analisar os documentos textuais: documentos oficiais, entrevistas e jornais. Foram realizadas as análises dos documentos através de recortes dos discursos produzidos que foram problematizados a partir da Teoria Decolonial, base para as análises do discurso do Estado e das Organizações Indígenas.

Cabe ressaltar que o indigenismo brasileiro é marcado pela ambivalência “[...] todos esses agentes circulam no terreno movediço da ambivalência interétnica, pois a riqueza simbólica da interetnicidade, ao menos no caso brasileiro, está, precisamente, na nebulosa que permeia esse campo do político” (RAMOS, 2012, p. 3). Esse “terreno movediço da ambivalência” produz, a nosso ver, uma confusão, já que o Estado cria leis para assegurar os direitos indígenas, mas toma atitudes anti-indígenas: a igreja apresenta-se com o discurso de respeito à cultura indígena, mas prega a conversão; as ONGs projetam uma expectativa de comportamento indígena e, quando este não é obtido, desarticula o apoio.

4 <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/informes-diarios-covid-19>

5 https://emergenciaindigena.apiboficial.org/dados_covid19/

Acreditamos ser necessário uma breve incursão na constituição do campo da Saúde Indígena para que se possa contextualizar a ação do Estado, através da Política Indigenista.

2 A CONSTITUIÇÃO DO CAMPO DA SAÚDE INDÍGENA

No início do século XX foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN). Em 1942 o SPILTN foi reestruturado, passando a se chamar Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e tinha como objetivo o controle das fronteiras e sertões. Na educação indígena, com ênfase na preservação, conservação e desenvolvimento do patrimônio indígena (terras e recursos naturais de posse dos índios), a prática assistencial prestada se mantinha quase inalterada e os indígenas continuavam morrendo de doenças evitáveis.

Em 1967 o SPI deixa de existir em meio a denúncias e investigações de maus tratos às populações indígenas. Ironicamente, a última coisa que essa instituição fazia era proteger os indígenas. O Ministro do Interior nomeou uma comissão que em seu relatório registra “inúmeras atrocidades, inclusive a introdução deliberada de varíola, tuberculose e sarampo entre os indígenas” (DAVIS apud BARROS, 2004, p. 3).

Em 1997, foi criada a Fundação Nacional de Índio (FUNAI) com o objetivo de engendrar uma nova política para os povos indígenas remanescentes em resposta às críticas de “genocídio étnico”.

Em 1969, todos os cargos importantes da FUNAI foram ocupados por militares, tornando a FUNAI “um agente da política desenvolvimentista de integração nacional, orientado pela ideia de que os povos constituíam obstáculos a serem enfrentados e as terras por eles ocupadas, objeto de conquista e ocupação violenta (BARROS, 2004, p. 11).

A década de 80 foi marcada por uma grande efervescência social, com a articulação de vários movimentos políticos e culturais objetivando conquistas e assegurando direitos de cidadania. Dentre eles destaca-se o Movimento Sanitarista, protagonista nas lutas por direitos à saúde para todos e com igualdade de acesso. Esse movimento alicerçou propostas para a constituinte que causaram mudanças fundamentais para a política de saúde no país, concretizadas na Constituição de 1988. A partir desse marco, iniciou-se todo um processo de mudanças conceituais e operacionais na política de saúde brasileira.

Durante a VIII Conferência Nacional de Saúde realizada em 1986, foi aprovada a I Conferência Nacional de Proteção à Saúde do Índio (I CNPSI), que consolidou dois princípios gerais: o primeiro, a necessidade urgente da implantação de um subsistema específico, com a criação de uma agência que ficasse responsável pela saúde indígena vinculada ao SUS; e o segundo, foi o respeito às especificidades culturais e práticas tradicionais de cada povo, recomendando ainda o acompanhamento nos programas de saúde e a participação das comunidades no planejamento dos serviços.

Em 1988, o texto da Constituição Brasileira, em seu art. 231, reconheceu, pela primeira vez, “aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer todos os seus bens”.

A argumentação da necessidade de um modelo de atenção específica, segundo Langdon, deve-se a

[...] fatores como a marginalização, a perda do território, mudanças ambientais, a conseguinte perda das técnicas tradicionais de subsistência, e a exploração por parte da sociedade envolvente contribuem para uma situação de saúde muito precária. (LANGDON, 2000, p. 113).

com a prevalência de doenças endêmicas, desnutrição, alcoolismo.

A Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) órgão responsável pela atenção à saúde dos indígenas, não implementou uma política que viessem ao encontro das resoluções aprovadas nas conferências referente as Medicinas Indígenas, foram desenvolvidos alguns projetos pontuais financiados pelo Projeto Vigisus II/FUNASA que trata de inovação, de experimentação, de diálogo interdisciplinar e também de diálogo intercultural que segundo Langdon (consultora do Projeto Vigisus II/FUNASA):

A prática geral dentro do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena é de propor programas e projetos numa maneira centralizadora sem dar possibilidade de pensar os contextos a as especificidades culturais onde os projetos serão inseridos, menos ainda dialogar com os usuários. Em geral, falta participação dos índios no planejamento, gerenciamento, execução e avaliação dos projetos. (LANGDON, 2007, p. 110).

Langdon revela um grande problema: o Estado brasileiro através de suas instituições SPI, FUNAI e FUNAZA, sistematicamente não reconhecem o protagonismo, a autodeterminação, e tão poucos seus sistemas médicos tradicionais.

Chamamos atenção para a Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais da OIT/Organização Internacional do Trabalho a respeito dos direitos coletivos a todos os povos tradicionais, referente aos artigos:

Artigo 2º 1. Os governos deverão assumir a responsabilidade de desenvolver, com a participação dos povos interessados, uma ação coordenada e sistemática com vistas a proteger os direitos desses povos e a garantir o respeito pela sua integridade. [...] Artigo 6º 1. Ao aplicar as disposições da presente Convenção, os governos deverão: a) consultar os povos interessados, mediante procedimentos apropriados e, particularmente, através de suas instituições representativas, cada vez que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente; b) estabelecer os meios através dos quais os povos interessados possam participar livremente, pelo menos na mesma medida que outros setores da população e em todos os níveis, na adoção de decisões em instituições efetivas ou organismos administrativos e de outra natureza responsáveis pelas políticas e programas que lhes sejam concernentes. (OIT, 2011, p. 2).

É necessário repensar o modelo de gestão da saúde indígena, problematizar a questão da participação ativa dos indígenas na gestão de sua própria saúde, no planejamento, execução e avaliação dos programas e projetos.

A Lei nº 12.314/2010 autorizou a criação da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) no âmbito do Ministério da Saúde. A missão da secretaria é implementar um novo modelo de gestão e de atenção no âmbito do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena, articulado com o SUS, mas infelizmente cometeu os mesmo erros e vícios das instituições que a antecederam. Assim, é necessário problematizar a Política Indigenista, desvelar os discursos e enfrentar o Racismo Estrutural/Institucional que permeiam programas e projetos para os indígenas.

O Subsistema de Saúde Indígena, implantado na década de 90, ainda não conseguiu superar o autoritarismo, pois continua não conseguindo propiciar o diálogo com as práticas de saúde dos povos indígenas, apesar da construção do discurso da alteridade posta na Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas e, em sua operacionalização, acaba tendo uma postura racista, etnocêntrica e cientificista.

Ao longo de vinte oito anos, que compreende o período entre a primeira Conferência Nacional de Saúde Indígena realizada em 1987 e a última realizada em realizada 2015, observa-se que cada conferência teve suas particularidades

e expressam o momento histórico que o país viveu, bem como os períodos de articulação e desarticulação do movimento indígena. Desse modo, as propostas se repetem de conferência em conferência sem implantação, como é da atenção diferenciada, a valorização das Medicinas Indígenas que são citadas e aprovadas, mas até o momento não foram implementadas como política de assistência diferenciada e integral à saúde indígena.

Portanto, o Estado não implementou as preconizações da Conferência de Alma Ata⁶ referente à participação da comunidade na resolução de seus problemas de saúde, não conseguiu vencer o desafio do diálogo entre os saberes das Medicinas Indígenas e os da Biomedicina, pois existem dificuldades em se respeitar as decisões tomadas pelas comunidades indígenas ou mesmo a garantia dessas comunidades se pronunciarem. Muito dos empecilhos se deram e dão por conta do Racismo Estrutural/Institucional e do Colonialismo Interno impregnado no Estado brasileiro, que alicerçam as políticas no campo da saúde indígena.

3 RACISMO ESTRUTURAL/INSTITUCIONAL E COLONIALISMO INTERNO

O conceito de colonialidades, estas vinculadas ao de colonialismo, refere-se a uma relação de dominação e exploração das colônias, um sistema de política formal de uma sociedade sobre a outra. Com o fim do colonialismo, restou a colonialidade, conceito cunhado por Anibal Quijano (1992).

Os resquícios da colonização foram tão extensos e profundos que nos marcaram em nossas subjetividades, crenças, imagens, símbolos e ideias, pois “[...] a repressão recaiu sobretudo nos modos de conhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens e sistema de imagens, símbolos, modos de significação” (QUIJANO, 1992, p. 12).

Quijano traz algumas questões a respeito das implicações da colonialidade do poder em relação à história da América Latina, e identifica como um dos eixos fundamentais desse padrão de poder a classificação social da população, estabelecendo a codificação das diferenças entre conquistados e conquistadores. A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. “A formação de relações sociais fundadas nessa ideia, produziu na

⁶ Conferência de Alma Ata realizada em 1978

América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras” (QUIJANO, 2005, p. 107).

Esta diferenciação deu suportes para a constituição de novas identidades a partir da ideia de raça, possibilitando a construção teórica das hierarquias, justificando relações de dominação entre superioridade/inferioridade, dominantes e dominados.

Podemos constatar que a construção da ideia de raça alicerçou o processo que constituiu novas identidades geoculturais com seus marcadores classificatórios, fundamentados no evolucionismo e no dualismo, portanto a construção da raça foi fundamental para a constituição do eurocentrismo.

[...] a raça opera a partir de dois registros básicos que se entrecruzam e complementam: 1. como característica biológica, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como a cor da pele, por exemplo; 2. como característica étnico-cultural, em que a identidade será associada à origem geográfica, à religião, à língua ou outros costumes, “a uma certa forma de existir”. (ALMEIDA, 2019, s.p.).

Silvio Almeida em seu livro “Racismo Estrutural” traz um exemplo de racismo institucional, citando Hamilton e Ture, (2019) para exemplificar a diferenciação entre racismo individual e racismo institucional.

Quando terroristas brancos bombardeiam uma igreja negra e matam cinco crianças negras, isso é um ato de racismo individual, amplamente deplorado pela maioria dos segmentos da sociedade. Mas quando nessa mesma cidade – Birmingham, Alabama – quinhentos bebês negros morrem a cada ano por causa da falta de comida adequada, abrigos e instalações médicas, e outros milhares são destruídos e mutilados física, emocional e intelectualmente por causa das condições de pobreza e discriminação, na comunidade negra, isso é uma função do racismo institucional (HAMILTON; TURE, [s.d.] apud ALMEIDA, 2019, s.p.).

Os conflitos raciais são partes das instituições, porque elas espelham a sociedade: “[...] as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos” (ALMEIDA, 2019, s.p.).

O modo como o Estado vem se relacionando com as comunidades indígenas através de suas instituições ao longo do tempo no campo da saúde: SPI (1942), FUNAI (1967), FUNAZA (1999) e SESAI (2010), expressam um Racismo Estrutural/

Institucional. As políticas de saúde voltadas aos indígenas foram e são planejadas para os indígenas e não com os indígenas, os cargos de decisão são dos não indígenas, as conferências Nacionais de Saúde Indígenas foram e são organizadas pelo Estado, apesar do Movimento Indígena, através de suas várias associações, vem forçando um espaço para um maior protagonismo.

Partimos do princípio que a Colonialidade e o que restou do Colonialismo assim como a Colonialidade, é a fase oculta da Modernidade que impôs a universalização do padrão cultural europeu, juntamente com os ideais do capitalismo, bem como hierarquização, classificação e racismo.

Achamos por bem destacar o Colonialismo Interno que, a nosso ver, auxilia na compreensão do que ocorre com os povos indígenas no Brasil. Cabe inicialmente definir o que seja colonialidade interna.

Letícia Cesarino (2017) no artigo “Colonialidade Interna, Cultura e mestiçagem: repensando o conceito de colonialismo interno na antropologia contemporânea”, faz uma retrospectiva histórica do uso do termo colonialidade interna identificando a popularização do conceito em estudos de caso de minoria étnica na Europa, divisor norte-sul nos Estados Unidos, ou da situação dos árabes em Israel, mas o conceito acadêmico, “[...] tem sido comumente associado a dois sociólogos mexicanos, Pablo González Casanova (1963) e Rodolfo Stavenhagen (1963), que se inspiraram, por sua vez, em sugestões feitas na época pelo sociólogo estadunidense C. Wright Mills” (CESARINO, 2017, p. 78).

Para Pablo González Casanova (2007) a definição de colonialidade interna está ligado ao fenômeno da conquista, pelo qual as populações locais sobreviventes fazem parte primeiro do Estado colonizador e depois do Estado independente. O autor identificou sete aspectos que podem caracterizar o colonialismo interno:

Os povos, minorias ou nações colonizadas pelo Estado-nação sofrem condições semelhantes às que os caracterizam no colonialismo e no neocolonialismo em nível internacional: 1) habitam em um território sem governo próprio; 2) encontram-se em situação de desigualdade frente as elites das etnias dominantes e das classes que as integram; 3) sua administração e responsabilidade jurídico-política concernem as etnias dominantes, as burguesias e oligarquias do governo central ou aos aliados e subordinados do mesmo; 4) seus habitantes não participam dos mais altos cargos políticos e militares do governo central, salvo em condição de “assimilados”; 5) os

direitos de seus habitantes, sua situação econômica, política social e cultural são regulados e impostos pelo governo central; 6) em geral os colonizados no interior de um Estado-nação pertencem a uma “raça” distinta da que domina o governo nacional e que é considerada “inferior”, ou ao cabo convertida em um símbolo —libertador|| que forma parte da demagogia estatal; 7) a maioria dos colonizados pertence a uma cultura distinta e não fala a língua “nacional”. (CASANOVA, 2007, p. 432).

Segundo González Casanova (2007), o Colonialismo Interno traz uma relação entre desigualdade econômica e desigualdade étnico-racial, bem como a percepção da classe dominante se identificando de tal forma que passam a se assumir como descendentes do colonizador europeu, bem como também identifica a divisão da linha geográfica, locais mais próximos do poder político e econômico se conecta em determinadas regiões.

Esse pensamento de González Casanova, a nosso ver, se adequa ao que diz Mignolo (2005) ao abordar o colonialismo interno a partir da colonialidade do poder, o qual identifica que “A diferença colonial se transformou e se reproduziu no período nacional, passando a ser chamada de ‘colonialismo interno’. O colonialismo interno é, assim, a diferença colonial exercida pelos líderes da construção nacional” (p. 43).

Cesarino (2017) faz um comentário das características apontadas por González Casanova que consideramos bem formuladas para uma transposição para a contemporaneidade do colonialismo interno:

González Casanova tem acrescentado aos eixos político-econômico, geográfico e étnico-racial, típicos do conceito original de colonialismo interno, cruzamentos com outras linhas por meio das quais tem corrido a política contemporânea, como movimentos pela igualdade de gênero, orientação sexual, ecologia, antiglobalização e precariedade neoliberal – mantendo contudo a centralidade dos movimentos indígenas como frente de resistência à hegemonia global do capital. (p.79).

Silvia Rivera Cusiquanqui (2013), no livro “Ch’ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores”, ao tratar do colonialismo interno chamando atenção para o papel dos intelectuais na reprodução do que ela chama de “a estrutura da árvore do colonialismo interno” que compreende a articulação dos centros de poder vinculados ao hemisfério norte através das universidades, fundações e organismo internacionais.

No artigo, intitulado “Acerca dos problemas das chamadas esquerdas”, eu estava tentando criticar o modo em que as elites da esquerda marxista na Bolívia, por sua visão ilustrada e positivista, eles haviam ignorado a arena da identidade indígena e os problemas da descolonização, aplicando uma análise reducionista e formalística que lhes permitia reproduzir comodamente a dominação cultural que exerciam por sua origem de classe e por seu domínio da língua legítima e o pensamento ocidental. Era óbvio que, para fazê-los, usavam discursos encobridores e se auto proclamavam porta-voz e intérpretes das demandas dos povos indígenas. (CUSIQUANQUI, 2013, p. 67).

Rivera Cusicanqui, como sempre, faz uma crítica atenta de sua realidade e seu lugar de intelectual e ativista faz com que ela possa tecer críticas com bastante propriedade. Vejo que no Brasil essas críticas, em alguma medida, também se aplicam. Percebemos também o grande papel dos intelectuais na descolonização das epistemes e das ações.

Viveiros de Castro (1999) no texto “Etnologia Brasileira”, traz o tema do colonialismo interno para expor como a sociedade e o Estado se relacionam com os indígenas.

Novamente, estão-se nacionalizando os índios para melhor se poder indigenizar os antropólogos nacionais e, de tabela, está-se usando o colonialismo 'interno' que oprime econômica e politicamente os índios - colonialismo exercido pela sociedade e pelo Estado brasileiros, não por uma potência metropolitana - para fundar analogicamente esse requisitório pequeno-burguês contra um colonialismo 'externo' que alienaria intelectualmente os antropólogos nativos. (VIVEIRO DE CASTRO, 1999, p. 173-174).

As tentativas de indigenização sempre ocorreram e ocorrem como estratégia de Estado. As políticas de indigenista do Estado brasileiro, estão marcadas pelo colonialismo interno, ora querendo transformá-los em trabalhadores pobres, ora em cidadão de segunda categoria. O Estatuto do Índio (1973) já trazia direitos indígenas, mas na perspectiva integracionista no final do século XX através da Constituição Federal de 1988 garantiu uma ampliação desses direitos no Art. 231⁷. Isso diz muito a respeito do colonialismo interno. Esses direitos, conquistados vem sendo ameaçados constantemente. Os indígenas em todo território nacional

⁷ Art. 231, Parágrafo 2º- As terras tradicionalmente ocupadas pelos indígenas destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes. (Constituição Federal de 1988)

vêm, ao longo das décadas, lutando através de suas organizações para assegurar os direitos conquistados, que são ameaçados por interesse do agronegócio, das mineradoras etc., que vem se apresentando com mais força no governo atual.

O Procurador da República Araújo Junior (2018) no artigo “A Constituição de 1988 e os Direitos Indígenas: uma prática assimilacionista?” Considera que, mesmo sendo um avanço a Constituição Federal de 1988, apresenta fragilidades:

A Constituição brasileira, embora progressista, deixou em aberto o tratamento de temas que poderiam ter contribuído para uma maior autonomia dos povos indígenas e pela efetividade dos seus direitos. Este, porém, está longe de ser o maior dos problemas, uma vez que a prática constitucional segue muito apegada aos parâmetros anteriores à promulgação da Constituição de 1988, marcados pelo assimilacionismo e pela distinção entre grupos de indígenas conforme o grau de integração, ou mesmo pela priorização de certos projetos nacionais, para os quais o componente indígena representa um empecilho. Esse assimilacionismo vigora em todos os poderes, mas é mais especialmente sentido no sistema de justiça, sobretudo no Poder Judiciário. (ARAÚJO JUNIOR, 2018, p. 181).

Nessa citação Araújo Junior chama a atenção para a constatação de que a prática constitucional continua a reproduzir o ideal assimilacionista do século passado, bem como a compreensão de que os indígenas ainda são considerados um empecilho para o “progresso”.

Apesar dos avanços, a autonomia política dos povos indígenas não foi tratada na Constituição de 1988 “[...] o que poderia ocorrer, por exemplo, com a criação de uma “justiça indígena”, uma vez que o Poder Judiciário repudia qualquer iniciativa de reconhecimento de autodeterminação” (ARAÚJO JUNIOR, 2018, p. 111).

O Racismo Estrutural/Institucional, alimenta o Colonialismo Interno que oprime os indígenas politicamente e economicamente, limitando-os a um imaginário construído a partir de uma percepção racista do que é ser indígena. Ailton Krenak desvela a sutileza desse racismo: “[...] ao mesmo tempo em que dentro do Estado brasileiro se concebe a ideia de reservar uma terra para os índios, não se admite a ideia de que eles têm um trânsito entre aquele lugar e o resto do mundo.” (2018, p.11), admite-se sua existência confinados nas terras indígenas, não circulando nas cidades e universidades.

4 NECROPOLÍTICA E VIOLÊNCIA AOS INDÍGENAS

Ao longo do processo de sujeição dos indígenas, os colonos, as autoridades portuguesas e os religiosos utilizaram as chamadas guerras justas e os descimentos⁸ para forçar os indígenas ao trabalho escravo. Segundo Carlos Miranda, “[...] com o início do processo de colonização, a partir de 1530, a ocupação territorial, a guerra brutal, a doença, a fome e a escravidão dos índios fizeram desaparecer 700 povos indígenas” (MIRANDA, 2017, p. 155). Ressalta ainda que “[...] os bandeirantes, cuja historiografia tradicional brasileira teima em tratá-los como heróis, foram, na verdade, cruéis mercenários responsáveis por ações hediondas e pelo genocídio de muitos povos indígenas” (p. 157). O extermínio através da proliferação de doenças (gripe, varíola, tuberculose etc.) foi utilizado como estratégia para o fim de muitos povos, já que atualmente segundo dados do IBGE (2010) temos 305 povos indígenas sobreviventes.

O filósofo Achille Mbembe no ensaio “NECROPOLÍTICA: biopoder soberania estado de exceção política da morte”, publicado na Revista Arte & Ensaios (2016), conclui que:

Neste ensaio, argumentei que as formas contemporâneas que subjagam a vida ao poder da morte (necropolítica) reconfiguram profundamente as relações entre resistência, sacrifício e terror. Demonstrei que a noção de biopoder é insuficiente para explicar as formas contemporâneas de subjugação da vida ao poder da morte. Além disso, propus a noção de necropolítica e necropoder para explicar as várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de —mundos de morte, formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de —mortos-vivos. (2016, p. 146).

Achille Mbembe, propõe a noção de Necropolítica e necropoder para explicar no mundo contemporâneo a utilização de armas para destruição de pessoas, pois bem, o vírus ao nosso ver, também pode ser utilizado como uma arma biológica, como é o que estamos cruzando com a covid-19. O autor traz

⁸ Descimento é a “[...] transferência forçada dos índios do seu habitat para regiões próximas ao litoral (...) uma vez que essa transferência se fazia, geralmente, acompanhando o curso dos rios que desciam para o mar” (AZZI apud MIRANDA, 2017, p. 180).

Arendt para evidenciar os níveis de violência entre o socialismo nacional e o imperialismo tradicional: “[...] segundo ela, a conquista colonial revelou um potencial de violência até então desconhecido” (2016, p. 132). Ela ainda compara as atrocidades ocorridas na Segunda Guerra Mundial com uma “[...] extensão dos métodos anteriormente reservados aos “selvagens” pelos povos “civilizados” da Europa” (2016, p. 132).

Rosane Borges em entrevista para Marine Ferrari, do sítio “Ponte” (2019), esclarece que a Necropolítica não é algo episódico:

A política da morte adaptada pelo Estado. Ela não é um episódio, não é um fenômeno que foge a uma regra. Ela é a regra. E o Achille Mbembe elabora esse conceito à luz do estado de exceção, do estado de terror, do terrorismo. Uma das inspirações dele é o Michel Foucault, com a biopolítica. Ele vai trabalhar com o conceito inicial, não contrapondo exatamente, mas dizendo: —a materialização dessa política se dá pela expressão da morte. O Estado não é para matar ninguém, ele é para cuidar. (BORGES, 2019, p. 8).

A Necropolítica vem se mostrando como uma marca de Estados com perfil antidemocrático, ditatoriais e fascistas, que adotam políticas públicas e sociais onde o dano colateral é aceitável.

Segundo o Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – dados de 2021 – “[...] a média de óbitos indígenas por ano no período de 2015-2019 é de 3.990; em 2020 e 2021, a média é de 5.298 mortes anuais, ou seja, 33% maior do que a média de óbitos indígenas nos cinco anos anteriores à pandemia” (CIMI, 2019, p. 252), este crescente aumento de mortes são resultado da omissão do Estado Brasileiro em não implementar os planos de contingências para indígenas “aldeados”, acampados e que estão nas cidades. Consta ainda no relatório uma análise a respeito da CPI da Pandemia que evidenciam que muito das medidas protetoras foram tomadas mediante pressão das organizações indígenas que acionaram o Supremo Tribunal Federal (STF).

Um ponto que também se constituiu como estratégia da Necropolítica, foram as “campanhas extraoficial de desinformação” sobre a vacina contra Covid-19 que segundo a CPI da Pandemia o governo federal sabotou a proteção dos indígenas.

A Frente pela Vida (2020) é uma iniciativa formada por quatorze entidades científicas da saúde e bioética e pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), que tem por objetivo lançar um movimento amplo para enfrentar a pandemia da

Covid-19, com base em evidências científicas e respeito à saúde da população brasileira.

Considerando sua ampla diversidade no país (305 etnias que falam 274 idiomas) e seu pequeno contingente populacional (0,4% da população nacional), mas ao mesmo tempo as profundas iniquidades em saúde que sofrem e ao progressivo escalonamento da violência e desrespeito do Estado aos seus direitos, cabe demandar visibilidade para suas problemáticas. Nesse momento, emerge um sério risco de genocídio e epistemicídio, o que implica não somente perda de vidas, mas de memórias, línguas e conhecimentos únicos. (p. 79-80).

O genocídio e o epistemicídio são reais para as comunidades indígenas que em sua maioria vivem assombradas diante da possibilidade de perda de direitos e escalonamento da violência, que segundo o Relatório: Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2019 “[...] o maior número de óbitos ocorreu entre vítimas do sexo masculino, com 91 casos; foram registrados, portanto, 22 casos em que as vítimas eram do sexo feminino” (CIMI, 2019, p. 126), totalizando 113 vítimas de homicídios de indígenas e no ano de 2020.

O Relatório: Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2021, segundo o CIMI – Conselho Indigenista Missionário – encontrou várias resistências por parte da Secretária Especial de Saúde Indígena (SESAI) em não disponibilizar os dados do sistema de informação, precisando o CIMI recorrer à Controladoria-Geral da União (CGU) que obteve decisão favorável do órgão de controle. O CIMI esclarece no relatório que “[...] as novas informações, entretanto, não chegaram a tempo para análise e inclusão no relatório” (CIMI, 2021, p. 167), cujas informações foram obtidas no Sistema de Informação Sobre Mortalidade (SIM) e das secretarias de Saúde do Mato Grosso do Sul e de Roraima.

Como em anos anteriores, Amazonas, Mato Grosso do Sul e Roraima continuam com os números mais altos de indígenas assassinados. Do total de 176 homicídios indígenas registrados, 29 vítimas eram mulheres, 146 eram homens e o gênero de uma não foi identificado. A maioria dos assassinatos, 118 (67%), vitimou indígenas de 20 a 59 anos. Chama atenção, porém, o grande número de homicídios de indígenas até 19 anos: foram 39, mais de um quinto do total registrado em 2021. (CIMI, 2021, p. 167).

No ano de 2019 foram 113 vítimas e em 2021, 176 vítimas. Observamos que houve um aumento no número das vítimas e conseqüentemente o aumento da violência.

A Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), em repúdio ao discurso do Presidente da República Sr. Jair Bolsonaro, proferido na abertura da Assembleia Geral das Nações Unidas em 24 de setembro de 2019, aponta qual é a estratégia do governo para os povos indígenas brasileiros:

[...] Bolsonaro, com seus discursos de ódio e a sua vontade de legalizar práticas criminosas como o garimpo, além de escancarar a abertura das áreas protegidas (terras indígenas, territórios quilombolas e de comunidades tradicionais e unidades de conservação) para invasores de toda espécie, e à expansão do agronegócio e dos grandes empreendimentos, foi combustível para acender em proporções nunca vistas, na história recente do Brasil, o fogo, principalmente contra os biomas Amazônia e Cerrado. Repudiamos também as tentativas de desmoralizar e deslegitimar a luta que os nossos autênticos líderes, como o cacique Raoni, seus povos e organizações, travam no âmbito nacional e internacional para defender a Mãe Natureza – o patrimônio inigualável do Brasil (florestas, biodiversidade, recursos hídricos etc), e, sobretudo a vida, as nossas vidas e a dos demais brasileiros, cuja existência também fica insustentável com o agravamento da crise ambiental, hídrica, enfim, bioclimática. [...]. Por fim, mesmo que agora a comunidade internacional toda saiba, uma vez que Bolsonaro avisou que não pretende nunca demarcar mais terras indígenas, alertamos para o aumento das invasões nos nossos territórios e conseqüentemente da violência, contra as nossas lideranças, povos e organizações. E desde já responsabilizamos o Senhor Bolsonaro, pelos conflitos, que alimentados por seus discursos publicamente anti-indígenas, possam atentar contra as nossas vidas. (ABIP, 2019, p. 1).

A ABIP chama a atenção para o discurso de ódio, afirmações racistas, bem como as intenções do agronegócio e dos grandes empreendimentos. “Bolsonaro reafirmou diante do mundo seu propósito de explorar economicamente a Amazônia mediante o rechaço aos artigos 231 e 232 da Constituição Brasileira” (ISA, 2020b, p. 23)

O Projeto de Lei nº 191/2020 possibilita aos estados e municípios o licenciamento de obras de grande porte, inclusive “autorizações para empreendimentos em Terras Indígenas, em Unidades de Conservação e para exploração de petróleo na costa brasileira” (ISA, 2020b, p. 23).

Viveiros de Castro, em entrevista ao GLOBO concedida aos repórteres Bernardo Mello Franco e Fernanda Godoy, quando foi perguntado a respeito de “qual é o projeto de Bolsonaro para os povos indígenas”, respondeu:

Ele não tem projeto nenhum. Quem tem um projeto é o grande capital, que usa o Bolsonaro como uma espécie de leão de chácara. O horizonte intelectual do Bolsonaro vai até a bateia do garimpeiro. Ele tem um imaginário do Velho Oeste, uma obsessão primitiva com a ideia de ficar rico com o ouro. Este é o governo da terra arrasada. Querem desescrever a Constituição de 1988, que não é nenhuma maravilha, mas representou um grande avanço na conquista de direitos e na proteção dos índios. (VIVEIROS DE CASTRO, 2020).

O governo federal deixa claro que vem orquestrando um grande retrocesso na política indigenista do Brasil, com ameaças de perda de direitos já assegurados e na contramão do que vem sendo construído desde a década de 1980.

A APIB vem enfrentando inúmeras lutas principalmente depois que o governo atual foi eleito Presidente da República do Brasil, pois, como já foi dito, logo que tomou posse iniciou a desestruturação da política indigenista:

[...] editou a MP 870, cuja medida desmonta a FUNAI, órgão responsável pela política indigenista do Estado brasileiro, transferindo o mesmo, do Ministério da Justiça para o recém criado Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, comandado pela Ministra Damares Alves. Essa mesma medida retirou as atribuições de demarcação de terras indígenas e licenciamento ambiental nas Terras indígenas da FUNAI e entregou para a Secretaria de Assuntos Fundiários do Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento – MAPA, sob comando da bancada ruralista. Daí seguiu-se uma série de ataques e invasões articuladas contra as terras indígenas, perseguição e expressão de racismo e intolerância aos nossos povos e nossas vidas. Por último o anúncio do Ministro da Saúde Luiz Henrique Mandetta, acirrou ainda mais o desmonte, quando anunciou mudanças no atendimento à saúde indígena, objetivando a municipalização, numa clara intenção de desmontar a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas (PNASPI), levando a extinção do subsistema de saúde indígena, uma conquista histórica e resultado de muitas lutas do movimento indígena). (APIB, 2019).

Através das inúmeras denúncias e articulação dos indígenas junto ao Supremo Tribunal Federal (STF) e a Câmara dos Deputados, conseguiram reverter a mudança da FUNAI, retornando ao Ministério da Justiça, bem como a competência para demarcar as terras indígenas.

Podemos começar a vislumbrar a maior pertinência do enquadramento de crimes contra a humanidade se considerarmos que a população inteira foi deliberadamente submetida aos efeitos da pandemia, com a intenção de atingir a imunidade de rebanho por contágio e poupar a economia, o que

configura um ataque generalizado e sistemático no qual o governo tentou, conscientemente, espalhar a doença. (SENADO FEDERAL, 2021, p. 540).

A pandemia apresentou as estratégias da Necropolítica que constrói um discurso a partir do que foi chamado de “imunidade de rebanho”, que abriu a possibilidade de eliminar pessoas a partir de uma lógica absolutamente pragmática, racista e xenofóbica.

A lógica dos descartáveis, ela só é possível a partir de uma valoração que se dá a partir da lógica do racismo estrutural, no qual a vida de indígenas e de negros podem ser descartadas.

Os povos indígenas, desde a invasão vêm sofrendo com epidemias. O Instituto Sócio Ambiental (ISA) organizou cronologicamente algumas epidemias que foram registradas, mas chama a atenção para as dificuldades em estabelecer uma linha do tempo devido a imprecisão de alguns registros: “[...] para a maioria delas, variam as datas, os registros e a quantidade de vítimas” (ISA, 2020a, s.p.). Consta na pesquisa feita pelo ISA que “[...] existem relatos a partir de 1554, quando Monteiro (1995) registra a primeira grande epidemia, a partir dessa data se seguem vários registros: “Karasch (1992), Carvalho (1992), Cunha (1994)” (ISA apud CASTRO, 2022, p. 115) entre outros. Observa-se que as epidemias assolaram os indígenas sistematicamente, pois essas populações possuem uma vulnerabilidade histórica a agentes biológicos (bactérias e vírus) importados para seus territórios desde a “descoberta” até os nossos dias, como é o caso do Sars-Cov-2 que causa a doença covid-19. Além das violências, as epidemias também foram responsáveis pelo extermínio ou dizimação de grande parte da população ameríndia do Brasil e ainda representa uma grande ameaça.

5 NECROPOLÍTICA, COVID-19 E SAÚDE INDÍGENA

A pandemia covid-19 vem causando muitas mortes entre a população brasileira, incluindo a população indígena que já se encontra em vulnerabilidade social diante das inúmeras epidemias, e que na pandemia da covid-19 é considerada grupo de risco.

Segundo o Instituto Sócio Ambiental (ISA) o acompanhamento dos dados é uma tarefa difícil diante do cenário de falta de dados e das subnotificações referentes à saúde indígena.

Embora os números oficiais informem sobre a dinâmica de notificação, eles não refletem necessariamente a extensão da pandemia. Ademais, a falta de desagregação dos dados dificulta o reconhecimento das regiões e dos povos mais afetados. Outro problema grave é a ausência de dados sobre indígenas que vivem fora de Terras Indígenas homologadas, o que inclui tanto cidadãos como populações que aguardam a finalização do longo processo de demarcação de suas terras. (ISA, 2020a, s.p.).

Mediante esse cenário, é cada vez mais evidente a falta de articulação do subsistema de saúde indígena com as Secretarias Estaduais e Municipais de Saúde, causando um problema para a correta informação dos casos em aldeias e para indígenas que moram nas cidades.

O cenário referente à Covid-19 para os povos indígenas é desastroso, pois exige do sistema de saúde um refinamento que ele não possui, pelo contrário, irá expor todas as suas falhas estruturais, como está ocorrendo na sociedade brasileira como um todo, trazendo à tona sua grande mazela.

A pesquisa “Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia”, organizado por Gustavo Corrêa Matta (2021) apresentada a CPI da Pandemia indica que:

Os indígenas morrem proporcionalmente mais em todos os grupos etários, com exceção do correspondente à faixa entre 30 a 39 anos. Crianças indígenas, por exemplo, apresentavam mortalidade até sete vezes maior do que as não-indígenas. Já quanto aos idosos, que também morreram quase duas vezes mais nas comunidades indígenas, o que os números não mostram é a perda desses que eram bibliotecas vivas do conhecimento tradicional, dos usos das plantas, das técnicas artesanais, das línguas, dos rituais e da história – uma perda para toda a humanidade. (SENADO FEDERAL, 2021, p. 531).

Como já se alertou, o que está estampado em nosso cotidiano político são ações que evidenciam uma Necropolítica pelo uso de bactérias e vírus ou mesmo veneno para eliminação das comunidades indígenas, como relatado por vários pesquisadores, tais como Ferreira (2010), Miranda (2017), entre outros já citados, portando não se trata de algo episódico, mas opção estratégica ou melhor uma política de Estado mascarada através de discursos de assistência.

No caso do governo do presidente Jair Bolsonaro são várias as evidências do uso da inercia do Secretaria Especial de Saúde Indígena/Ministério da Saúde em tomar as devidas providências como elaboração dos planos de contingências para

os Distritos Sanitários instituindo as barreiras sanitárias, distribuição de EPIs, bem como morosidade na compra das vacinas, e neste caso específico a não inclusão dos indígenas que estão residindo nas cidade e mesmo as comunidades que não estão com suas terra regularizadas, estes ficaram fora do plano de contingenciamento, o qual foi organizado tardiamente.

No documento Retrospectiva 2021 Povos Indígenas e a Luta pela Vida de, Luiz Eloy Terena e Sonia Guajajara (2021), comentam o Relatório Final da CPI da Covid-19

A conclusão do procedimento indicou de maneira clara e direta que o governo federal, cujo representante máximo é Jair Bolsonaro, “foi omissivo e optou por agir de forma não técnica e desidiosa no enfrentamento da pandemia do novo coronavírus, expondo deliberadamente a população a risco concreto de infecção em massa. As investigações e seus resultados demonstraram que o presidente Jair Bolsonaro se utilizou da pandemia de Covid-19 para aprofundar sua política anti-indígena, que já estava em curso. (TERENA; GUAJAJARA, 2021, s.p.).

O Relatório Final da CPI da Pandemia ainda cita documentos que corroboram que os indígenas foram discriminados, desrespeitados e que as ações ou omissões do governo contribuíram para os óbitos da população é principalmente entre os indígenas.

Chegaram a esta CPI documentos com indícios robustos de que os indígenas foram discriminados, desrespeitados e que as ações e omissões do governo contribuíram para que vidas fossem perdidas. Paralelamente, há, na sociedade e no meio jurídico, inclusive em âmbito internacional, uma discussão sobre a possibilidade de que a forma como o governo federal lidou com os povos indígenas no contexto da pandemia configure o crime de genocídio ou crimes contra a humanidade, pelo qual denúncias já foram oferecidas dentro e fora do Brasil. (SENADO FEDERAL, 2021, p. 555-556).

O jurista polonês Raphael Lemkin cunhou o termo genocídio e, no documento CPI da Pandemia pode-se encontrar que:

Lemkin ressaltou que o crime de genocídio não necessariamente significa a eliminação imediata e total de um grupo, podendo consistir em uma série de ações voltadas para destruir componentes básicos da sua identidade, tais como sua consciência nacional, sua língua e sua cultura (SENADO FEDERAL, 2021, p. 557).

Os “improdutivos” idosos, indígenas, os “substituíveis” negros, pobres, estão na conta do dano colateral da Necropolítica, bem como a desestruturação do Estado através de cortes econômicos e diminuição de cobertura das políticas públicas e sociais, bem como corte do financiamento da ciência e tecnologia e no ensino como um todo.

6 CONSIDERAÇÕES

Vivemos atualmente no Brasil um emaranhado de questões fundamentais que envolvem a saúde, educação, política e economia, o que está estampado em nosso cotidiano político são ações que evidenciam uma Necropolítica, através da morosidade do Estado em iniciar um plano de imunização para o Covid-19.

O Racismo Estrutural/Institucional e o Colonialismo Interno, criam condições para que exista a Necropolítica, pois, a relação do Estado brasileiro com os povos indígenas historicamente sempre foi voltada para a produção da invisibilidade, subalternidade, apagamento histórico, aniquilamento, e por fim, a morte de vários povos, como os que completamente dizimados, restando deles apenas artefatos arqueológicos. Além das violências físicas ocorreram também as dizimações por agentes patológicos como foi o sarampo, a varíola, a tuberculose e a gripe, que contaminaram e levaram à morte muitos indígenas, com a extinção de várias etnias ao longo dos séculos.

No caso da pandemia de Covid-19, o descaso do Estado brasileiro em não tomar providências para proteger a população brasileira, e em especial a população vulnerável, da qual as comunidades indígenas fazem parte, demonstra que a inércia do Estado se constituiu em uma ação política. A morosidade em acionar os planos de contingência para as comunidades indígenas que estão nas aldeias e as que estão vivendo nas zonas urbanas e a falta de planejamento na compra de vacinas contra a Covid-19 denotam o descompromisso com a manutenção da vida.

É importante evidenciar que existe uma relação entre Racismo Estrutural/Institucional, Colonialismo Interno, Necropolítica e o contexto pandêmico da Covid-19, pois traçam parâmetros que evidenciam a linha divisória entre os que viverão e os que morrerão.

Apesar dos grandes infortúnios, seguimos acreditando na democracia e na articulação e organização popular e indígena, como grande contraponto ao Racismo Estrutural/Institucional ao Colonialismo Interno e a Necropolítica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silva. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019. [E-book].

ARAÚJO JUNIOR, Julio José. A Constituição de 1988 e os Direitos Indígenas: uma prática assimilacionista? In: BARBOSA, Samuel; CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *Direitos dos Povos Indígenas em Disputa*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL [APIB]. Repúdio contra o discurso anti-indígena de Jair Bolsonaro na Assembleia Geral da ONU. *APIB* [online], Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://apib.info/2019/09/26/repudio-contra-o-discurso-anti-indigena-de-jair-bolsonaro-na-assembleia-geral-da-onu/>. Acesso em: 30 mar. 2020.

BARROS, Edir Pina. Saúde Indígena em Mato Grosso. In: GOLDENBERG, Paulete; MARSIGLIA, Regina Maria Giffoni; GOMES, Mara Helena de Andréa. *Saúde Indígena: invisibilidade como forma de exclusão*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

BARROS, Edir Pina. *Vulnerabilidade social, aids e políticas públicas: uma contribuição da antropologia aos estudos de saúde indígena*. [Relatório final de pesquisa de pós-doutorado em Antropologia Social]. São Paulo: USP, 2002.

BORGES, Rosane. O que é necropolítica? E como se aplica à segurança pública no Brasil. [entrevista concedida a Mariana Ferrari]. *Ponte* [online], [s.l.], 2019. Disponível em: <https://ponte.org/oque-e-Necropolítica-e-como-se-aplica-a-seguranca-publica-no-brasil/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. *Projeto de Lei n. 191/2020*. Regulamenta o § 1º do art. 176 e o § 3º do art. 231 da Constituição para estabelecer as condições específicas para a realização da pesquisa e da lavra de recursos minerais e hidrocarbonetos e para o aproveitamento de recursos hídricos para geração de energia elétrica em terras indígenas e institui a indenização pela restrição do usufruto de terras indígenas. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2236765>. Acesso em: 11 dez.2022.

BRASIL. *Lei n. 12.314*, de 19 de agosto de 2010. Altera as Leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, 8.745, de 9 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado

para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, e 8.029, de 12 de abril de 1990, que dispõe sobre a extinção e dissolução de entidades da administração pública federal; revoga dispositivos da Lei no 10.678, de 23 de maio de 2003; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2010. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2010/20_ago_lei_sesi.htm. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 2 fev.2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Relatório da I Conferência Nacional de Proteção à Saúde do Índio*, Brasília: Ministério da Saúde, 1986.

CASANOVA, Pablo González. Colonialismo interno (uma redefinição) A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas. In: BORON, Atilio; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina. *A teoria Marxista hoje: problemas e perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO, 2007.

CASTRO, Cláudia Maria Guimarães Lopes. *(Des)Mundos: Colonialidade do Poder e do Saber no Campo da Saúde Indígena*. Curitiba: CRV, 2022.

CESARINO, Letícia. Colonialidade Interna, Cultura e Mestiçagem: repensando o conceito de colonialismo interno na antropologia contemporânea. *Revista de Antropologia ILHA*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 73-105, dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8034.2017v19n2p73>.

CONSELHO INDÍGENA MISSIONÁRIO [CIMI]. *Relatório: violência contra os povos indígenas no Brasil – Dados de 2021*. Brasília: CIMI, 2021. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2022/08/relatorio-violencia-povos-indigenas-2021-cimi.pdf>. Acesso: 25 out. 2022.

CONSELHO INDÍGENA MISSIONÁRIO [CIMI]. *Relatório: violência contra os povos indígenas no Brasil – Dados de 2019*. Brasília: CIMI, 2019. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/10/relatorio-violencia-contra-os-povos-indigenas-brasil-2019-cimi.pdf>. Acesso: 25 out. 2022.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexion sobre practicas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010 [Resumo]. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 56, n. 2, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/82544>. Acesso em: 4 mai. 2020.

DECLARAÇÃO DE ALMA-ATA. *Declaração de Alma Ata sobre Cuidados Primários*. Alma-Ata: OMS, 1978. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_alma_ata.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

FERREIRA, Luciana Ouriques. *Entre discursos oficiais e vozes indígenas: a emergência dialógica das medicinas tradicionais indígenas no campo das políticas públicas*. 2010. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FRENTE PELA VIDA. Plano Nacional de Enfrentamento à Pandemia da Covid-19. *Frente pela Vida* [online], versão 3, Brasília, 2020.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL [ISA]. Plataforma de monitoramento da situação indígena na pandemia do novo coronavírus (Covid-19) no Brasil. 2020a. *Instituto Socioambiental* [online], São Paulo, 2020a. Disponível em: <https://covid19.socioambiental.org/>. Acesso em: 30 mar., 2020.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL [ISA]. *Relatório Ameaças e violação de direitos humanos no Brasil: povos indígenas isolados*. São Paulo: ISA; Comissão Arns; Conectas Direitos Humanos, 2020b. Disponível em: <https://mailchi.mp/socioambiental.org/relatorio-isolados-na-onu>. Acesso em: 30 mar. 2020.

KRENAK, Ailton. Ailton Krenak: a potência do sujeito coletivo – Parte II. [Entrevista cedida a Julia Sá Earp]. *Revista Periferias*, Rio de Janeiro, v, 1, n 1, 2018. Disponível em: http://imja.org.br/revista/materia/a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-i/#_ftn0. Acesso em: 11 dez. 2022.

LANGDON, Jean Esther. Problematizando os Projetos de Medicina Tradicional Indígena. In: MINISTÉRIO DA SAÚDE; FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE. *Medicina Tradicional Indígena em Contextos* – Anais da I Reunião de Monitoramento. Projeto Vigisus II/FUNASA. Brasília: Fundação Nacional de Saúde, 2007. p. 110-19.

LANGDON, Jean Esther. Salud y Pueblos Indígenas: Los Desafíos en el Cambio de Siglo. In: BRICEÑO-LEÓN, Roberto; MINAYO, Maria Cecília de Souza; COIMBRA JUNIOR, Carlos. *Salud y Equidad: una mirada desde las ciencias sociales*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2000.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder soberania estado de exceção política da morte. *Revista Arte & Ensaios*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 123-151, dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993/7169>. Acesso em: 23 jun. 2020.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org). *A Colonialidade do Saber:*

eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 33-49.

MIRANDA, Carlos Alberto Cunha. *A arte de curar nos tempos da colônia: limites e espaços da cura*. 3. ed. Recife: ED. Universidade da UFPE, 2017.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO [OIT]. *Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais e Resolução referente à ação da OIT/Organização Internacional do Trabalho*. Brasília, DF: OIT, 2011.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad y modernidad/razionalidad*. Peru Indígena [s.l.], v. 13, n. 29, 1992.

RAMOS, Alcida Rita. Indigenismo: um orientalismo americano. *Anuário Antropológico* [online], Brasília, v. 2011, n. 1, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/aa/268>. Acesso em: 08 jun. 2022.

TERENA, Luiz Eloy, GUAJAJARA, Sonia. Diga ao Povo que avance! Retrospectiva 2021 Povos Indígenas e a Luta pela Vida. *APIBoficial* [online], Ascurra, 2021. Disponível em: <https://apiboficial.org/retrospectiva-2021/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SENADO FEDERAL. *CPI da Pandemia – Relatório Final*. Comissão Parlamentar de Inquérito da Pandemia (Instituída pelos Requerimentos nos 1.371 e 1.372, de 2021). Brasília, DF: Senado Federal, 2021.

VIVEIRO DE CASTRO, Eduardo. O Governo declara guerras aos Índios. [Entrevista concedida a Bernardo Mello Franco e Fernanda Godoy]. *O Globo* [online], São Paulo, 16 fev. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/eduardo-viveiros-de-castro-governo-declarou-guerra-aos-indios-24251561>. Acesso em: 23 out. 2022.

VIVEIRO DE CASTRO, Eduardo. Etnologia Brasileira. In: MICELI, Sérgio; ZALUAR, Alba; CASTRO, Eduardo Viveiros de; PEIRANO, Mariza; SCHWARCZ, Lília Moritz; MONTERO, Paula (Org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. Antropologia I. São Paulo: Editora Sumaré, 1999. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Acastro-1999-etnologia/Castro_1999_EtnologiaBrasileira.pdf. Acesso em: 7 jun. 2020.

Sobre as autoras:

Cláudia Maria Guimarães Lopes de Castro: Doutora em Estudo de Cultura Contemporânea (ECCO) pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Assistente Social da Secretaria de Saúde do Estado de Mato Grosso/Escritório Regional de Saúde de Cáceres, e pesquisadora do Observatório de Saúde Indígena do Mato Grosso no Instituto de Saúde Coletiva/UFMT. Pesquisadora do Núcleo de Estudo do Contemporânea (NEC/UFMT). **E-mail:** claudiapesquisadora@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-6074-5424>

Maristela Carneiro: Doutora em História pela Universidade Federal do Goiás (UFG). Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura Contemporânea (ECCO) pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Professora do Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura Contemporânea (ECCO/UFMT). Coordenadora do Núcleo de Estudo do Contemporânea (NEC/UFMT). **E-mail:** maristelacarneiro86@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-6335-7379>

Recebido em: 04/09/2022

Aprovado para publicação: 07/09/2022



iconografia

A formação da pessoa na educação Tentehar

The Formation of the Person in Tentehar Education

Maria José Ribeiro de Sá¹
Maria da Conceição de Almeida²

DOI: 10.20435/tellus.v23i50.858

Resumo: A iconografia apresenta uma descrição de momentos significativos da formação da pessoa na educação ancestral Tentehar. O texto resulta de vivências em rituais, atividades de extensão, pesquisas e colaborações com o povo Tentehar (Guajajara) da Terra Indígena Arariboia no estado do Maranhão nos últimos sete anos. Os trabalhos foram financiados pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Maranhão (FAPEMA) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Na cultura Tentehar narrativas míticas experienciadas em rituais transmitem valores que educam em sua cosmologia. Nessa cultura, os anciões, avós, mestres cantores carregam em suas memórias crenças, conhecimentos, sabedorias compartilhadas entre diferentes gerações. Eles conduzem os rituais da infância e da puberdade, que ano após anos se repetem, para formar e reativar na memória individual e coletiva seus valores primordiais. O cuidado com a vida das novas gerações e, dos diferentes seres, orienta o processo formativo em seus rituais.

Palavras-chave: educação; povo Tentehar (guajajara); rituais de origem; complexidade.

Abstract: The iconography presents a description of significant moments in the formation of the person in the Tentehar ancestral education. The text results from experiences in rituals, extension activities, research and collaborations with the Tentehar people (Guajajara) of the Arariboia Indigenous Land in the state of Maranhão over the past seven years. The work was funded by the Maranhão Research Foundation (FAPEMA) and the National Council for Scientific and Technological Development (CNPQ). In Tentehar culture mythical narratives experienced in rituals transmit values that educate in their cosmology. In this culture, the ancients, grandmothers, and master singers carry in their memories beliefs, knowledge, and wisdoms shared between different generations. They conduct the rituals of childhood and puberty, which are repeated year after year, to form and reactivate in the individual and collective

¹ Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Imperatriz, Maranhão, Brasil.

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.

memory their primordial values. The care for the life of the new generations and, of the different beings, guides the formative process in their rituals.

Keywords: education; Tentehar people (guajajara); origin rituals; complexity.

1 DISCUSSÃO

A educação na memória ancestral tentehar³ começa cedo e se concretiza em diferentes momentos rituais de iniciação que este povo vivencia. Em tais celebrações que marcam ciclos e metamorfoses, ou seja, o fim e o início de uma nova fase de vida, as pessoas são incentivadas a “amadurecer sua personalidade e a aperfeiçoar suas qualidades” (UBBIALI, 1998, p. 38).

O primeiro ritual de iniciação acontece por volta dos nove meses de idade. É, quando a criança já consegue sentar-se e engatinhar sozinha, e poderá se alimentar de outros alimentos além do leite materno e mingaus. Para introdução de alimentos temperados e carne em sua dieta alimentar a criança é preparada previamente.

Os preparativos da celebração consistem em enfeites para ornamentação da criança Tentehar, alimentação específica e presentes. Antes do ritual, a avó materna e a mãe da criança providenciam os enfeites: plumas de gavião, tufinhos de penas de tucano e arara e instrumentos de trabalho conforme o sexo da criança, como o arco e a flecha para o menino e o manιά (rede) para a menina.

No dia marcado, por volta das seis horas da manhã, a avó passa a tintura preto azulada de jenipapo no corpo da criança, as plumas de gavião são postas na cabeça e tórax e as penas de arara ao redor da cabeça. Após ornamentação e com os presentes à mão, a criança é sentada numa esteira feita de tranças da palha de babaçu para receber bênçãos de saúde e proteção da avó. Os tupés com os bolinhos são colocados à frente da criança e distribuídos para familiares logo após a benção. A partir de então, a criança poderá se alimentar normalmente. Encerra-se, assim, o ritual (ZANNONI, 1999).

³ Existe uma variação na escrita da palavra tentehar, na literatura existente é possível encontrar as grafias tenetehára, tenetehar, tenetehara, tentehara.

Fotografia 1 - Primeiro ritual da infância



Fonte: Acervo do prof. José Amorim F. Guajajara (2020).

Na sua filosofia ancestral indígena todos os membros da comunidade são corresponsáveis pela educação das crianças e jovens. Embora tal incumbência seja uma tarefa direta de seus pais e avós ela pode ser assumida por outra pessoa da aldeia caso necessário.

A primeira menstruação para as meninas, e a mudança de voz entre os meninos, anunciam a chegada da vida adulta. O momento exige das suas famílias maior atenção e cuidados com a saúde e a educação dos jovens, pois eles assumirão novos papéis sociais e responsabilidades. Afinal, aprender a conduzir a vida com suas próprias mãos, se tornar uma pessoa inteira é fundamental nessas sabedorias ancestrais. Pois “todos esses rituais são ritos mitológicos. Todos têm a ver com o novo papel que você passa a desempenhar, com o processo de atirar fora o que é velho para voltar com o novo, assumindo uma função responsável” (CAMPBELL, 1990, p. 25).

Na cosmovisão tentehar, logo após a sua menarca, que ocorre geralmente na idade de 10 a 12 anos, a menina-moça ficará encantada, ou seja, encontra-se

extremamente vulnerável à ação de espíritos. O período de encantamento, iniciado logo após a menstruação da menina, dura até a sua festa do moqueado. Desde então, a família dispensará cuidados especiais a fim de garantir para a nova mulher uma vida saudável e longeva.

A menina-moça após a sua menstruação entrará em reclusão ou ficará presa na tocaia. Desde então, a atenção da família estará voltada para a formação da jovem mulher. Aos homens, pai e tios, por exemplo, compete à construção da tocaia, pequena casa construída de palhas/galhos de árvores, ou seja, a representação da itakuara (literalmente “buraco na pedra” caverna onde vivem os karuara (LARAIA, 2005, p. 9).

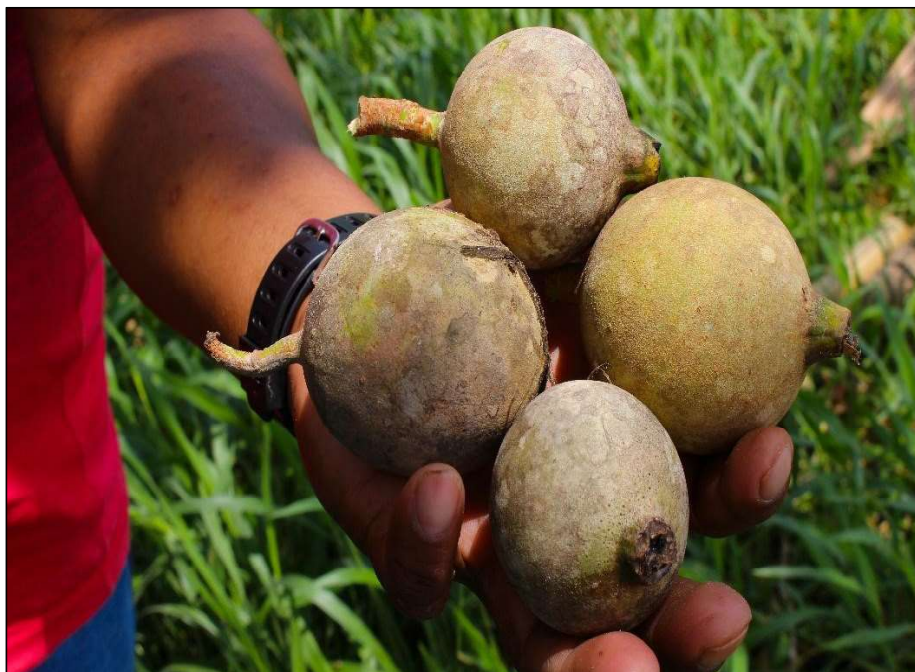
Fotografia 2 - Construção da tocaia por familiares



Fonte: Acervo do projeto Rituais Tentehar (2018).

Outros membros da família, por sua vez, providenciará a colheita de jenipapos para produção de uma tintura preta azulada que cobrirá todo o seu corpo. A avó materna é a pessoa responsável pela pintura. A mãe observa e acompanha, pois futuramente assumirá o papel de avó. A menina, como veio ao mundo, recebe um banho da tintura de jenipapo que vai dos pés à cabeça, uma pintura fechada. O jenipapo fecha o corpo-espírito da menina contra a interferência dos espíritos. Na sequência, toda a família também se pinta.

Fotografia 3 - Jenipapo



Fonte: Acervo do projeto Rituais Tentehar (2018).

Na tradição ancestral dos Tentehar a tintura do jenipapo, uma planta ao mesmo tempo medicinal e mágica, é usada para prevenção, proteção e cura de doenças físicas e espirituais. O jenipapo é uma espécie de cobertura protetora para o corpo, relatou o mestre de cantorias José Maria Paulino Guajajara: “[...] a criança pode usar porque sempre vai estar com saúde [...]. E tem um crescimento saudável. Se não usar jenipapo não vive com saúde. Jenipapo é só pra isso, pra gente viver com alegria e com saúde” (SÁ, 2014).

No oitavo dia, familiares e comunidade reunidos num pátio sob a voz de cantores tradicionais cantam e pulam⁴ para anunciar a primeira saída da menina-moça da tocaia. Por volta das cinco horas da manhã a menina sairá da tocaia. Simbolicamente a tocaia representa o casulo, a crisálida, ou seja, um espaço de recolhimento de quem se prepara para um processo de transformação psicossocial. Afinal, ela despertará internamente para sua nova vida.

⁴O pular para os tentehar é o que nós concebemos por dançar.

Fotografia 4 - Noite de cantoria para a saída da menina-moça da tocaia



Fonte: Acervo do projeto Rituais Tentehar (2018).

Ao ar livre, um pouco distante da cantoria e da tocaia, sua avó lhe aguarda com um balde de água contendo folhas de mandioca ou mandiocaba, deixado na noite anterior no sereno. Porque “[...] lavar alguma coisa é um ritual de purificação atemporal. [...] Também significa o batismo, do latim empapar, impregnar com uma força e um mistério numinosos” (ESTÉS, 2018, p. 114). Trata-se de um processo de “lavagem das fibras do ser” (p. 78). No seu dia a dia a mulher precisa ter um espírito forte para resistir às dificuldades, aos perigos físicos e psíquicos existentes.

Fotografia 5 - A avó banha a neta às 5:00 horas da manhã



Fonte: Acervo do projeto Rituais Tentehar (2018).

Na pedagogia da ancestralidade indígena não se cuida apenas da casa física, mais inclusive da casa psíquica habitada por todos nós, pois na cosmovisão indígena não há separação entre corpo, mente e espírito, ressalta Daniel Munduruku (2010).

Depois de quinze dias, quando a tintura do jenipapo sumir completamente do corpo da menina, o ritual da mandiocaba inicia. Depois de colhido o tubérculo, a avó prepara o mingau da mandiocaba e os beijus⁵. O mingau de mandiocaba é preparado por pessoa que domine o seu preparo, pois fora do ponto é veneno. Enquanto, isso mãe e tias ralam e espremem a mandiocaba para que não falte, e preparam a tintura do jenipapo. As crianças ficam sempre em volta ao mesmo tempo brincando e observando o que acontece.

⁵ No Maranhão denominamos por tapioca a goma do polvilho de mandioca, e chamamos de beiju o bolo preparado numa chapa quente.

Fotografia 6 - Preparo do caldo da mandiocaba



Fonte: Acervo do projeto Rituais Tentehar (2018).

É uma cerimônia mais restrita ao universo feminino e familiar. Logo após o preparo do mingau, a mãe ou a tia fará a decoração corporal da menina.

No meio do quintal em uma mesa panelas e pratos postos continham bolinhos (paçoca) da carne de caranguejo. Os bolinhos feitos da farinha de mandioca molhada são pisados com a carne de um caranguejo dulcícola de nome uhá.

Fotografia 7 - Caranguejo de água doce



Fonte: Acervo do projeto Rituais Tentehar (2018).

Quando o rito inicia a menina é posta de cócoras para seu órgão reprodutor possa absorver o vapor do caldo da mandiocaba por alguns minutos. Na sabedoria da tradição local, as comidas, bebidas e vapores mencionados combatem as doenças ginecológicas e odores indesejáveis do órgão reprodutor feminino e, combatem o envelhecimento precoce.

Fotografia 8 - Ritual da mandiocaba



Fonte: Acervo do projeto Rituais Tentehar (2018).

Uma grande celebração coletiva reúne as famílias das moças que menstruaram no período de um ano, é a festa do moqueado, última etapa do ritual da menina-moça. A festividade inicia com uma grande caçada coletiva. Já, no dia da festa as meninas serão ornadas.

Em cima de uma esteira de palha confeccionada para esse fim, a menina tem seu corpo despido para receber a tintura do jenipapo até a altura do pescoço. Com os cabelos presos recebe uma decoração facial e um corte de cabelo. Na frente é feita uma franja e atrás as pontas são retiradas, deixando o cabelo reto na frente e atrás.

Fotografia 9 - corte de cabelo da menina-moça



Fonte: Acervo do projeto Rituais Tentehar (2018).

Para finalizar a decoração, vestem um colar e uma longa saia vermelha. O vermelho, alaranjado ou amarelo vibrante simboliza o céu ao pôr do sol, nos informou o professor Toinho Guajajara. A finalização da decoração é feita com plumas de gavião real, fixadas com resina de almesca no peito e topo da cabeça, pois a planta confere proteção espiritual.

Fotografia 10 - Moças vestidas com a decoração do por sol



Fonte: Acervo do projeto Rituais Tentehar (2018).

O ritual da menina-moça demonstra a centralidade da mulher nessa cultura. Ele também nos remete ao culto do princípio feminino, da mulher geradora da vida (ESTÉS, 2018; CAMPBELL, 2015).

O ritual inicia com o pôr do sol, cantores com seus maracás, avós, familiares e amigos celebram com as meninas-moças durante toda a noite.

Fotografia 11 - A comunidade celebra vida das meninas-moças



Fonte: Acervo do projeto Rituais Tentehar (2018).

Por volta das 4 horas da manhã, as meninas levantam para receber a última decoração de cor branca. O branco preponderante em toda ornamentação está associado ao clarear do dia, explicou o cantor tradicional Toinho Guajajara, podendo simbolizar a renovação ou renascimento do novo dia surgindo no horizonte. É preciso renascer para a nova fase da vida.

Fotografia 12 - Decoração do amanhecer



Fonte: Acervo do projeto Rituais Tentehar (2018).

Após a finalização do último canto, de braços dados as moças aguardam a cerimônia de desencantamento. O mestre cantor abaixa-se perto de cada moça e, uma a uma, esfrega os pedaços da carne da ave desencantadora jaó, em suas articulações professando saúde. Desse momento em diante os resguardos alimentares cessam e ela já pode se alimentar normalmente.

Fotografia 13 – Desencantamento



Fonte: Acervo do projeto Rituais Tentehar (2018).

Após o desencantamento da moça o mestre, em pé, informa aos presentes que daquele momento em diante as moças são consideradas mulheres Tentehar. As novas mulheres se levantam, pegam os tupés e distribuem os bolinhos de carne moqueada para a comunidade.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um sistema complexo de saberes, formado por conhecimentos medicinais e espirituais, regras culturais e tabus alimentares compõem etapas da educação da pessoa Tentehar. Ao longo de sua existência, avós, mães, mestres de saberes ensinam e aprendem uma pedagogia do cuidado com a vida. Para os mestres anciões cumprir todos os resguardos e suas práticas ancestrais é condição para ter uma vida saudável e chegar à velhice.

Os rituais do celebrados pelo povo Tentehar são efetivos momentos educacionais na tradição. Revive-los ano após ano, é indispensável para esse povo continuar a imprimir na alma sua ancestralidade.

REFERÊNCIAS

CAMPBELL, Joseph. *As transformações do mito através do tempo*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2015.

CAMPBELL, Joseph. *O poder do mito*: Joseph Campbell. São Paulo: Palas Athena, 1990.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. *Mulheres que correm como lobos*: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

LARAIA, Roque de Barros. *Religiões indígenas: o caso tupi-guarani*. *Revista USP*, São Paulo, n. 67, p. 6-13, set/nov. 2005.

MUNDURUKU, Daniel. *Mundurukando*. São Paulo: UK'A Editorial, 2010.

SÁ, Maria José Ribeiro de. *Saberes culturais Tentehar e educação escolar indígena na aldeia Juçaral*. 2014. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Estado do Pará, Belém, 2014.

UBBIALI, Carlo. *O filho de Ma'ira*. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 1998.

ZANNONI, Cláudio (Org.). *Conflito e coesão: o dinamismo tenetehara*. São Paulo: CPA Editora, 1999.

Sobre as autoras:

Maria José Ribeiro de Sá: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Bacharel em Administração de Empresas pela UEMA. Pedagoga do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus de Imperatriz. Atua como chefe do Departamento de Ensino Superior e Tecnologia. Membro do grupo de Estudos da Complexidade (GRECOM/NATAL), e do NEABI/IFMA. Membro titular do colegiado dos cursos de Licenciatura em Física, Ciência da Computação e Engenharia Civil. Colabora com a coordenação do projeto de extensão De Olho no Céu e Escola Ciências. Tem experiência em Educação e pesquisa principalmente nos seguintes temas: Saberes e Pedagogias Tentehar; Pedagogias Indígenas; Pensamento Indígena; Educação Escolar Indígena; Educação Intercultural e Educação Científica. **E-mail:** maria.sa@ifma.edu.br, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-9128-1466>

Maria da Conceição de Almeida: Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Antropóloga. Professora Titular do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Ciências Sociais da UFRN. Coordenadora do Grupo de Estudos da Complexidade – GRECOM. Membro da Association International pour la Pensée Complexe, Paris. Membro do Conselho Científico Internacional da Multiversidad Mundo Real Edgar Morin (Hermosillo – México). Membro do Conselho da Cátedra para la Transdisciplinaridad (Valladolid – Espanha). Coordenadora, pelo Grecom/UFRN, do primeiro ponto brasileiro da Cátedra Itinerante Unesco Edgar Morin – CIUEM, com sede em Buenos Aires, Argentina. **E-mail:** calmeida17@hotmail.com, **ORCID:** <http://orcid.org/0000-0003-1850-5288>.

Recebido em: 13/03/2022

Aprovado para publicação: 18/11/2022

