

Culturas e História dos Povos Indígenas

Denise Pereira
Janaina de Paula do Espírito Santo
(Organizadoras)



Culturas e História dos Povos Indígenas

Denise Pereira
Janaina de Paula do Espírito Santo
(Organizadoras)



Atena
Editora

Ano 2020

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Karine de Lima Wisniewski

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

- Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

- Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá

Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Tais Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Alborno – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lúvia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Culturas e história dos povos indígenas

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadoras: Denise Pereira
Janaína de Paula do Espírito Santo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

C968 Culturas e história dos povos indígenas [recurso eletrônico]
/ Organizadoras Denise Pereira, Janaína de Paula do
Espírito Santo. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-366-8

DOI 10.22533/at.ed.668201609

1. Etnologia. 2. Povos indígenas – História. I. Pereira,
Denise. II. Espírito Santo, Janaína de Paula.

CDD 980.41

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Há, na construção tradição narrativa da realidade brasileira, ou do “Mito fundador” como chamou a Marilena Chauí, um lugar constante para as culturas e povos indígenas. Um lugar passivo, esquecido, padrão como toda tradição inventada: em que o real não ocupa tanto espaço quanto o que se espera ser: um indígena que não ocupa os dias atuais, mas pertence a dias esquecidos como influência.

Não é assim, por mais força que essa imagem tenha no senso comum, que os povos indígenas ocupam seus espaços e lutam por direitos, reconhecimento e conhecimento nos dias atuais. De fato, a própria ideia de “indígena» pode acabar por mascarar a realidade dos grupos e povos e identidades diversas que nos cabem no Brasil. Em todos os continentes, os povos indígenas permanecem enfrentando massiva discriminação, com impactos agravados quando se encontram em situação de minorias, étnicas e lingüísticas. Por isso é extremamente importante a reflexão proposta sobre esse tema. Na tentativa de avançar na desconstrução desse espaço imaginário do indígena mítico, que tem que ser substituído pelo reconhecimento de suas culturas ricas e diversas e de sua luta incessante. Essa cultura vasta e diversificada.

Disponemos no Brasil de uma miríade de culturas e saberes, realidades materiais e imateriais. Tomar como objeto, significa, como bem lembra Manuela Carneiro da Cunha (1998) – a cultura global não existe como um imperativo absoluto, enquanto reconhecermos que o local não perde seu poder. Muito pelo contrário, continuam presentes e ativos, com seu espaço e presença enquanto objeto de investigação e de construção da realidade social brasileira.

Esperamos que as leituras destes capítulos possam ampliar seus conhecimentos e instigar novas reflexões.

Boa leitura!

Denise Pereira
Janaína de Paula do E. Santo

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

A CRIANÇA GUARANI E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INFANTIL INDÍGENA NA ALDEIA KRUKUTU

Edna Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.6682016091

CAPÍTULO 2..... 13

DISCUSSÃO E CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULO NAS ESCOLAS INDÍGENAS DOS POVOS DA REGIÃO DO TAPAJÓS-ARAPIUNS – AMAZÔNIA – BRASIL

Claudio Emidio-Silva

Rita de Cassia Almeida-Silva

Maria Lucia Martins Pedrosa Marra

DOI 10.22533/at.ed.6682016092

CAPÍTULO 3..... 23

DESAFIO DOCENTE E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA ESCOLA INDÍGENA DE RORAIMA

Catarina Janira Padilha

Leila Soares de Souza Perussolo

DOI 10.22533/at.ed.6682016093

CAPÍTULO 4 37

A FUNÇÃO AFIRMATIVA DA BIBLIOTECA ESCOLAR COM A MANUTENÇÃO DA CULTURA INDÍGENA

Carla Patrícia Martins Albuquerque

Paulo Roberto de Souza Freitas

DOI 10.22533/at.ed.6682016094

CAPÍTULO 5..... 51

ANÁLISE DO ENSINO PRATICADO EM UMA ESCOLA INDÍGENA: O CASO DA ALDEIA TUXA EM IBOTIRAMA, BAHIA

Adriana Maria dos Santos

Fábio de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.6682016095

CAPÍTULO 6..... 63

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO ALTO RIO NEGRO: ACESSO À EDUCAÇÃO NO CAMPUS IFAM – SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA/AM

Luclécia Cristina Moraes da Silva

Roberta Enir Faria Neves de Lima

Jefferson Aristiano Vargas

Maria Isabel Oliveira Silva

Joscival Vasconcelos Reis

Edilson Martins Melgueiro

DOI 10.22533/at.ed.6682016096

CAPÍTULO 7	77
CANÇÕES DO GRUPO RAÍZES CABOCLAS: A PRESENÇA DO LÉXICO INDÍGENA APLICADA À PEDAGOGIA DO ENSINO BÁSICO	
Karen Francis Maia	
Renato Antônio Brandão Medeiros Pinto	
DOI 10.22533/at.ed.6682016097	
CAPÍTULO 8	88
DESCOLONIZANDO SABERES: UM DESPERTAR COM A TERRA NO ESTUDO DE OUTRAS EPISTEMOLOGIAS	
Aida Brandão Leal	
Rafaela Werneck Arenari	
Janaína Mariano César	
DOI 10.22533/at.ed.6682016098	
CAPÍTULO 9	97
TRABALHO CÊNICO E TEÓRICO: “IKUÃNI” O CORPO DA ANCESTRALIDADE	
Regina Cláudia Morais de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.6682016099	
CAPÍTULO 10	107
AUDIOVISUAL E CULTURA INDÍGENA NOS CURTAS METRAGENS DE ADEMILSON “KIKI” CONCIANZA	
Nicolly Cardoso Tiradentes de Souza	
Carolina Fernandes da Silva Mandaji	
DOI 10.22533/at.ed.66820160910	
CAPÍTULO 11	119
ORALIDADES, MEMÓRIAS E NARRATIVAS MĚBĚNGÔKRE: HISTÓRIAS DE UM POVO “SEM ESCRITA”	
Dilma Costa Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.66820160911	
CAPÍTULO 12	132
MEMÓRIAS DE FAMÍLIA: RECONSTRUINDO A HISTÓRIA DE JOÃO TOMÁS, REVELA-SE UM PEDAÇO DA HISTÓRIA PANKARARU E DOS ÍNDIOS NO NORDESTE	
Alberto Reani	
Josélia Ramos da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.66820160912	
CAPÍTULO 13	146
O MOCORORÓ E SUA IMPORTÂNCIA PARA OS POVOS INDÍGENAS DO LITORAL CEARENSE - RESISTÊNCIA E ESPIRITUALIDADE NOS MODOS DE FAZER E CONSUMIR	
Carolinne Melo dos Santos	
Anna Erika Ferreira Lima	
Ana Cristina da Silva Morais	

Mateus de Castro Ferreira
DOI 10.22533/at.ed.66820160913

CAPÍTULO 14..... 160

INDICADORES NATURALES SOBRE LAS VARIACIONES CLIMÁTICAS QUE UTILIZAN LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE LA AMAZONÍA PERUANA: CASO DE CUATRO COMUNIDADES NATIVAS DE UCAYALI Y MADRE DE DIOS.

Yolanda Ramírez Villacorta
Oliverio Llanos Pajares

DOI 10.22533/at.ed.66820160914

CAPÍTULO 15..... 175

MANEJO FORESTAL DE BOSQUES COMUNALES: ESTRATEGIA PARA LA MITIGACIÓN Y ADAPTACIÓN AL CAMBIO CLIMÁTICO EN COMUNIDADES NATIVAS AMAZÓNICAS DEL PERÚ

Yolanda Ramírez Villacorta

DOI 10.22533/at.ed.66820160915

CAPÍTULO 16..... 187

PROCESOS DE DESCOLONIZACIÓN A PARTIR DE LA “EXPERIENCIA DE LA EXTRAÑEZA” COMO UNA EPISTEMOLOGÍA CONTRAHEGEMÓNICA PARA LAS TRANSFORMACIONES GLOBALES. UNA PERSPECTIVA FEMINISTA

Cornelia Giebeler

DOI 10.22533/at.ed.66820160916

CAPÍTULO 17..... 202

DA LÍNGUA AMEAÇADA ÀS POLÍTICAS DE FORTALECIMENTO: ASPECTOS DA SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DOS ASURINI DO XINGU

Rodrigo Mesquita
Adriane Melo de Castro Menezes

DOI 10.22533/at.ed.66820160917

CAPÍTULO 18..... 218

AS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E OS IMPASSES INTERÉTNICOS NA EFETIVAÇÃO DO CONSELHO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA OS POVOS INDÍGENAS DO TOCANTINS

Adriana Tigre Lacerda Nilo

DOI 10.22533/at.ed.66820160918

CAPÍTULO 19..... 229

WARMIPANGUI: CUERPO EN DISPUTA, CONTROL Y DOMINACIÓN

Enoc Moisés Merino Santi

DOI 10.22533/at.ed.66820160919

CAPÍTULO 20..... 238

TERRITORIO ZAPATISTA Y POLÍTICA CIUDADANA

Gloria Patricia Ledesma Ríos
Nancy Zarate Castillo

DOI 10.22533/at.ed.66820160920

CAPÍTULO 21.....248

A EXPERIÊNCIA DOS ‘ESCRAVOS DE CONDIÇÃO’ NO PROCESSO DE LEGALIZAÇÃO DO ESCRAVISMO INDÍGENA DO SÉCULO XVII

Antonio Martins Ramos

DOI 10.22533/at.ed.66820160921

CAPÍTULO 22.....258

INVESTIGAÇÃO DO USO DE ÁLCOOL EM INDÍGENAS KARIPUNA

Fernanda Matos Fernandes Castelo Branco

Divane de Vargas

DOI 10.22533/at.ed.66820160922

CAPÍTULO 23.....271

PARA ADIAR O FIM DO MUNDO: RESISTÊNCIAS NO PENSAMENTO-AÇÃO DE AILTON KRENAK

Fernanda Elias Zaccarelli Salgueiro

DOI 10.22533/at.ed.66820160923

SOBRE AS ORGANIZADORAS.....283

ÍNDICE REMISSIVO.....284

CAPÍTULO 1

A CRIANÇA GUARANI E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INFANTIL INDÍGENA NA ALDEIA KRUKUTU

Data de aceite: 01/09/2020

Edna Ferreira

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
(PUC-SP)

São Paulo, São Paulo

<http://lattes.cnpq.br/8210290695408750>

RESUMO: Este artigo é um fragmento da dissertação de mestrado, que analisa a educação escolar infantil indígena na aldeia Krukutu, Guarani Mbya, localizada na região de Parelheiros, Zona Sul do Município de São Paulo, por meio da implantação do CECI (Centro de Educação e Cultura Indígena). A pesquisa objetivou-se examinar os desafios presentes na busca por uma educação diferenciada e intercultural. A análise fundamenta-se na noção de “fronteira”, no campo social e pedagógico, entendendo-a como um espaço de contato e intercâmbio entre populações, em que conhecimentos e tradições têm a possibilidade de serem reforçados, repensados e ressignificados, bem como o espaço em que a cultura oral e a linguagem escrita se encontram e se desencontram, com a possível evidenciação das diferenças étnicas e de modos de ser e viver.

PALAVRAS-CHAVE: Criança guarani; Educação escolar infantil indígena; CECI.

THE GUARANI CHILD AND INDIGENOUS CHILDREN'S SCHOOL EDUCATION IN THE KRUKUTU VILLAGE

ABSTRACT: This essay is a fragment of the master's dissertation, which analyzes indigenous children's school education in the Krukutu village from Guarani's Mbya, located in the district of Parelheiros, in the Southern side of the municipality of Sao Paulo, through the implementation of CECI (Center for Indigenous Education and Culture). The goal was to examine the current challenges in the search for distinguished and intercultural education. The analysis is based on the notion of a “frontier” in the social and pedagogical field, understanding it as a place of interaction and exchange between populations, in which knowledge and traditions have the possibility of being strengthened, rethought and reassigned, as well as the environment in which oral culture and written language meet and mismatch, with the possible evidence of ethnic differences and ways of being and living.

KEYWORDS: Guarani Child; Indigenous Children's School Education; CECI.

INTRODUÇÃO

Já sabemos que o processo de escolarização das populações indígenas no Brasil, teve início com a história da colonização europeia. No entanto, o debate crítico sobre qual escola para os índios é muito atual. O momento é de transformação da educação escolar nas aldeias, assumindo um lugar de exercício indígena da autonomia e expressão de sua

identidade, legitimada pela Constituição de 1988. Vislumbra-se a possibilidade de uma escola diferenciada, que passe a fazer parte das demandas e dos projetos políticos desses povos. Esta transformação está vinculada às reivindicações indígenas pelo reconhecimento do direito à manutenção de suas formas específicas de viver e de pensar, de suas línguas e culturas, de seus modos próprios de construção e transmissão de conhecimentos, e da garantia do espaço físico e cultural da vivência tradicional, reconhecidos pela legislação brasileira.

A educação escolar nas aldeias, especificamente a educação escolar infantil indígena não pode ser vista como instituição externa ou alheia à especificidade do grupo, mas sim, conforme Tassinari (2001, p.58) como espaços de mediação e de tradução, espaços ressignificados pelos índios, na possibilidade de trocas e intercâmbio de conhecimentos. Para Bergamaschi (2007), considerar a escola na aldeia como encontro, como interface de interação e comunicação entre dois mundos, como região de fronteira, a porta para o mundo não indígena que a escola significa, permite o diálogo e a troca e, também, que se conheça e se valorize o mundo indígena.

A partir do encontro com o outro, no fluxo de conhecimentos, foi implantado o CECI (Centro de Educação e Cultura Indígena), pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Para atender à solicitação dos indígenas, foram criados três CECIs, em três aldeias Guarani no Município de São Paulo: Krukutu, Tenonde Porã e Jaraguá. Cada CECI possui um CEII (Centro de Educação Infantil Indígena) e um Centro Cultural. Seu projeto pedagógico inovador foi construído numa perspectiva intercultural, com todos os desafios e tensões próprias de um processo de construção de uma educação diferenciada e que tivesse respeito ao *Nhandereko* Guarani, isto é, ao modo de ser e de viver Guarani.

Neste artigo, elegeu-se delimitar alguns aspectos dos estudos realizados e apresentados na dissertação de mestrado intitulada “A criação do Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) e a educação infantil indígena na aldeia Krukutu”, com objetivo de compreender o significado da educação escolar infantil indígena na aldeia Krukutu e como a comunidade se apropria desta instituição, principalmente a criança Guarani, possibilitando analisar em quais situações a educação infantil indígena e a educação escolar infantil indígena se aproximam e se distanciam no espaço do CECI na busca de traços, indícios e situações que apontam para as dificuldades e, também, possibilidades educativas da educação escolar indígena.

A CRIANÇA GUARANI

“(…) A criança Guarani... a criança nova traz coisas novas, significados novos. Aumentar a população da aldeia, isso traz força pra nós. Tem que cuidar das crianças porque são de muito valor. Todos têm que cuidar das crianças, os pais, pajés, agentes de saúde. A primeira educação é dos pais. Tem criança que mama até dois a três anos. A criança já tem espírito e é por isso que

tem que ter educação. A educação é para o espírito cuidar do corpo.” (Pajé Laurindo Tupã, 2011)

O cuidar e o educar faz parte da educação Guarani permeado pelo conhecimento tradicional. Todos cuidam das crianças, inclusive as crianças entre si. É comum ver crianças maiores cuidarem das menores, pois além das crianças aprenderem com os adultos aprendem também com as outras crianças. Observa-se que o cuidado com as crianças mais novas também faz parte do aprendizado dos futuros pais e mães. Um dos fatores da baixa frequência escolar de crianças a partir de dez anos, principalmente das meninas, é devido à orientação materna e paterna de ficarem em casa para aprenderem a cuidar dos irmãos menores, principalmente dos bebês, pois logo também serão mães. A partir dos cinco anos, aproximadamente, os pais começam a ensinar tudo sobre o que elas precisam saber para se tornarem adultos responsáveis, sendo enfatizado o comportamento a ser seguido, o respeito ao próximo, enfim, tudo sobre a cultura em que vivem.

As crianças são consideradas uma emanção de “Nhanderu” (O “Criador”, “Deus”), como alma pura da aldeia, vivem em liberdade, respeito e atenção. Timóteo Verá destaca:

(...) nós consideramos criança até mais ou menos dez anos. Dez anos para frente já tem consciência que estão fazendo alguma coisa errada. Então, primeiro leva no pajé para orientar e lembrar de novo da educação, da importância do conhecimento, passar sabedoria para ela para que não faça coisa errada na aldeia. (Cacique Timóteo Verá, aldeia Tenonde Porã, em reunião no CECI Krukutu, 2007)

As orientações são incansavelmente dadas. Sempre que há necessidade, retornam aos assuntos já tratados, pois sabem que a criança está em fase de formação e que ela não aprende tudo de uma vez. As crianças também aprendem por meio dos exemplos dos adultos. Por isso, em nenhuma atividade da aldeia a criança é excluída. Elas estão sempre próximas aos adultos – em reuniões, cerimônias, na confecção de artesanatos e na rotina familiar.

É comum observarmos nas brincadeiras simbólicas a representação desse cotidiano. Brincam o tempo todo. Em uma das constantes brincadeiras, observa-se a representação do uso do *petyngua* (cachimbo) feito de materiais retirados da natureza. Percebe-se que a partir dos dez anos, aproximadamente, as crianças utilizam o *petyngua* como os adultos. As brincadeiras são realizadas em todo o espaço da aldeia Krukutu, seja na mata, nas proximidades das escolas, no posto de saúde, na associação, no campo de futebol, na represa e nas proximidades das casas. Somente na Opy não foi observada nenhuma brincadeira. Na tentativa de fazê-la, as crianças eram logo repreendidas.

Os brinquedos são de uso coletivo. As crianças não possuem apego aos brinquedos, sejam comprados, doados ou do material permanente do CECI. Os parques com brinquedos infantis adquiridos pelo CECI são muito utilizados por todos da aldeia, não havendo divisão de alunos do ensino municipal e estadual. Entre as atividades desenvolvidas no CECI

Krukutu também ocorrem brincadeiras diversas, da cultura indígena e não indígena, utilizando variados tipos de jogos e brinquedos recebidos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Na maior parte do tempo, as crianças estão brincando com outras crianças. Os mais velhos as veem como possibilidade de fortalecimento da cultura, sendo consideradas protetoras da aldeia.

Todo conhecimento tradicional faz parte da educação. Ouvir os mais velhos, seus conselhos e sabedoria, aprender a respeitar os demais e a cultura, aprender na prática com seus pais, parentes e lideranças. As crianças aprendem na observação, no ouvir, no tocar, experimentar; aprendem com e na natureza. Aprendem dentro e fora de suas casas, aprendem na Opy (casa de reza), onde praticam ou presenciam o canto e dança Guarani. Estão sempre presentes nos rituais, cerimônias, reuniões e nas rezas. Desde pequena a criança percebe a força da palavra. Observa-se que a palavra “*nãõ*” é raramente dita para as crianças. Isso não quer dizer que tudo pode, mas que tudo é permitido até o momento em que os pais ou alguém mais velho observa que a criança pode se prejudicar. Nesse momento, a criança é advertida e orientada e se desloca para outra atividade, sempre observada por alguém da comunidade. Certa vez, ao ser questionado sobre o quase não uso da palavra “*nãõ*”, Marcos Tupã, então cacique da aldeia Krukutu, disse que ao falar muito a palavra “*nãõ*” ela perde a força, e que por isso os filhos dos juruás (nãõ índios) não obedecem aos seus pais, porque para quase tudo os pais lhes falam a palavra “*nãõ*”.

Percebe-se que a educação da criança está voltada para sua autonomia, com respeito à sua individualidade e participação nas atividades da aldeia. Segundo Tassinari (2007), para os Guarani, há o reconhecimento da autonomia da criança, que deve ser respeitada, pois a criança é vista como um ser de fato, portador de um espírito que precisa ser cativado para ficar na terra. Quando seus pais ou outros familiares resolvem mudar de aldeia, a criança é ouvida e suas manifestações de satisfação e insatisfação são levadas em conta, bem como a sua liberdade de escolha. Para Tassinari (2007), a liberdade que é dada às crianças indígenas parece atrelada ao reconhecimento de suas habilidades de aprendizagem. As escolhas das crianças são ouvidas com respeito e consideração. Pissolato (2007, p. 148) relata que um menino de sete anos pode, se lhe interessa e consiga o apoio de adultos, arriscar-se em visita a outra aldeia na busca de amigos e experiência. Contudo, é na adolescência que os jovens costumam se desligar temporariamente de suas famílias em busca de novas amizades e relacionamentos afetivos.

A IMPLANTAÇÃO DO CECI

“O CECI veio fortalecer as práticas relacionadas à natureza, os animais, o calendário tradicional da cultura, a culinária, a história, artesanatos, a religiosidade e a língua... veio fortalecer a vida cultural Guarani dentro do contexto do conhecimento milenar... isso é a nossa resistência...” (Marcos Tupã, aldeia Krukutu, 2011).

Atendendo à solicitação dos indígenas, os CECIs também foram criados a partir da necessidade de se fazer frente à influência crescente da cultura não indígena nas aldeias Guarani existentes na cidade de São Paulo. Foi no mandato de Marta Suplicy que os CECIs foram implantados, em 2004, juntamente com os CEUs (Centros Educacionais Unificados), no Município de São Paulo. Esses projetos tinham como objetivo atingir a população em áreas carentes do Município de São Paulo, principalmente nas periferias, prestando serviços educacionais e culturais. O fato das aldeias indígenas estarem cercadas pelos centros urbanos, tendo seu espaço físico reduzido, faz com que se deparem com a possibilidade de perda de suas tradições e dos meios tradicionais de sobrevivência no espaço natural como a caça, a pesca e a agricultura. O contato de crianças e adolescentes indígenas com a cultura não indígena está cada vez mais intenso, ocorrendo principalmente pelos meios de comunicação como TV, rádio e computadores. O uso crescente da língua portuguesa, a adoção de hábitos diferentes aos costumes Guarani, o enfraquecimento do modo de ser e de viver guarani (*Nhandereko*), se revelam como dificuldades para manutenção da identidade. Assim, pensou-se em um CECI com atividades diferenciadas e adequadas para o fortalecimento dos costumes e valores dos antepassados, fazendo com que a tradição e cultura Guarani fossem fortalecidas e valorizadas, como assinalou Marcos Tupã:

(...) Pensamos no contexto da educação diferenciada e no fortalecimento da identidade cultural. No contexto da legislação já definia ensino diferenciado e bilíngue, em cada processo de aprendizagem de cada povo; O CECI veio fortalecer as práticas relacionadas à natureza, aos animais, o calendário tradicional da cultura, a culinária, a história, artesanatos, a religiosidade e a língua... veio fortalecer a vida cultural Guarani dentro do contexto do conhecimento milenar (...).

Os CECIs possuem um CEII (Centro de Educação Infantil Indígena) e um Centro Cultural. O CEII (Centro de Educação Infantil Indígena) vinculado ao CECI Krukutu tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança indígena, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, na faixa etária de zero a cinco anos e 11 meses. Já o Centro Cultural está voltado para a promoção das práticas culturais dos Guarani. Apesar das crianças estarem divididas em turmas, conforme é designado pela Secretaria Municipal de Educação, os grupos na prática estão organizados de acordo com o modo de vida Guarani, a partir do qual crianças de diferentes faixas etárias participam juntas das atividades desenvolvidas pelos educadores, atendendo aos seguintes objetivos, contidos no projeto pedagógico:

Reafirmar e fortalecer a identidade étnica presente no modo de ser e de vida Guarani, principalmente na educação das crianças (*Nhandereko*); estimular e valorizar o uso da língua materna Guarani e suas formas próprias de construção do conhecimento; fortalecer as formas de transmissão oral; valorizar brincadeiras, jogos, cantos e danças infantis tradicionais (Xondaro e Tangará); valorizar o saber e o conhecimento dos mais velhos; recuperar,

divulgar e preservar suas histórias, conhecimentos e tradições orais; construir um espaço para diálogos e conversas sobre as atividades tradicionais (roças, pesca, construção de casa, culinária e artesanato); despertar o conhecimento sobre outros povos indígenas; divulgar e informar sobre a realidade e a cultura Guarani para os não indígenas (*jurua's*); possibilitar aos Guarani o acesso e intercâmbio com outros povos indígenas e não indígenas, bem como aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade envolvente; formação permanente do educador indígena.

Seguindo as orientações da portaria nº 3194 de 27 de maio de 2004, o CECI deve oferecer atendimento às crianças em período integral de oito horas diárias, de segunda a sexta-feira, das 09h às 17h, divididos em dois períodos, manhã e tarde, sendo quatro educadores por período e um auxiliar escolar que permanece em período integral. No ano letivo de 2011, estavam matriculadas no CECI Krukutu 64 crianças.

As instalações e equipamentos do CEII e do CECI Krukutu são: um pátio interno, duas salas de aula, uma sala administrativa, uma cozinha, despensa (para armazenar alimentos), uma sala para utensílios, dois banheiros externos e dois internos; Sala de Informática e Biblioteca; um Espaço Infantil (chuveiro e banheiro para crianças menores) e uma Brinquedoteca. A alimentação servida às crianças é proveniente da SEMAB (Secretaria Municipal de Abastecimento). Apesar de os alimentos fornecidos pela prefeitura serem semelhantes aos das escolas não indígenas, existem alguns alimentos específicos da culinária Guarani que são enviados, como milho em natura e mandioca em maior quantidade.

Com exceção da coordenadora geral, todos os funcionários são indígenas. A coordenadora geral é funcionária da Secretaria Municipal de Educação. Os demais funcionários do CECI são contratados por empresas terceirizadas ou por uma organização não governamental (ONG). Os educadores acompanham as crianças em todas as atividades realizadas no CECI. Observa-se que alguns pais também participam de algumas atividades com as crianças como parquinho, desenho, pintura e exibição de filmes. A maioria das atividades são baseadas no calendário Guarani, pois a cada mês ou período constam atividades cerimoniais e econômicas específicas.

Um das maiores dificuldades encontradas por todos os funcionários do CECI é a demora para começar a formação inicial para os educadores. A maior parte dos educadores é alfabetizada. A maioria não terminou o ensino fundamental e nenhum tem o ensino médio completo. A maioria quer prosseguir seus estudos almejando o ensino superior, mas devido à distância e a falta de transporte não conseguem frequentar as escolas não indígenas que mantêm essas modalidades de educação.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INFANTIL INDÍGENA

De acordo com os dados do Censo Escolar INEP/MEC de 2006, existem 2.422 escolas funcionando nas terras indígenas, atendendo a mais de 174 mil estudantes.

Nessas escolas trabalham aproximadamente 10.200 professores, 90% deles indígenas; 1.113 escolas estão vinculadas diretamente às Secretarias Estaduais de Educação e 1.286 são mantidas por Secretarias Municipais de Educação de 179 Municípios. Existem ainda algumas escolas indígenas mantidas por projetos especiais, como da Eletronorte, e por entidades religiosas. Estas escolas são declaradas no Censo Escolar como escolas particulares. Esses dados mostram que a oferta de educação escolar indígena cresceu 48,7% em quatro anos. Em 2002, foram contabilizados 117.171 alunos frequentando escolas indígenas, em 24 unidades da federação. Em 2006, esse número chegou a 174.255 estudantes em cursos que vão da educação infantil ao ensino médio, conforme demonstra a tabela a seguir:

Estudantes Indígenas	2002	2003	2004	2005	2006
Educação Infantil	9.476	11.429	14.152	18.583	18.918
EF 1ª a 4ª série	82.918	96.567	99.632	104.573	105.543
EF 5ª a 8ª série	16.148	18.954	19.371	24.251	28.767
EJA				11.862	13.217
TOTAL	117.446	139.556	147.571	164.018	174.255

Tabela 1 - Distribuição dos alunos indígenas pelos níveis de ensino

Fonte: INEP/MEC, 2006.

No tocante à oferta da educação escolar infantil indígena, é possível observar que houve um crescimento significativo, chegando a dobrar entre 2002 e 2006, sendo esse crescimento superior ao geral e ao verificado nos demais níveis de ensino, apesar desse dado não ter sido destacado no relatório elaborado pela Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, ligada ao SECAD/MEC em 2007. De acordo com esse relatório os dados demonstram que, em que pese os avanços obtidos, muito ainda precisa ser feito, pois a relação entre o número de alunos indígenas nos ensino fundamental I (1ª a 4ª séries) e fundamental II (5ª a 8ª séries) é de 3,67, sendo que se a oferta de ensino fundamental estivesse, de fato, garantida às comunidades indígenas esta relação seria próxima a 1,0, pois este índice tem um valor médio de 1,23 para todo o país. O relatório aponta, ainda, que o número de estudantes indígenas em turmas de ensino médio ainda é muito reduzido. Isso significa que centenas de jovens indígenas ainda precisam migrar para as cidades em busca da escola, enfrentando inúmeras situações de risco social. Destaca também que, apesar do expressivo investimento realizado em 2005 e 2006, a maioria das escolas indígenas não conta ainda com estrutura física e equipamentos adequados ao pleno desenvolvimento de suas atividades; não há uma avaliação adequada da qualidade do ensino ministrado nas aldeias e, em alguns estados, a formação do professor indígena se faz de maneira

intermitente e com qualidade questionável. Com relação ao número de estabelecimentos de ensino, o relatório aponta que, em 2002, o número de escolas indígenas era de 1.706 e, em 2006, passou para 2.422, sendo possível perceber um aumento de 716 novas escolas (42,0%). Cada escola indígena abriga, em média, setenta alunos, quatro professores e ao menos mais um funcionário da comunidade, além do fato de que o crescimento de escolas indígenas significa cerca de 50.120 novos alunos indígenas com acesso à formação escolar, cerca de 2.860 novos professores e, ao menos, 3.580 novos assalariados em terras indígenas.

A partir do número expressivo de matrículas na educação infantil, percebe-se que a cada ano, cada vez mais cedo, as crianças indígenas estão enfrentando a experiência formal nas escolas indígenas. A escola, assim como apontam os dados já mencionados, está presente nas aldeias indígenas de diferentes etnias, num movimento crescente de matrículas e de construção de novos equipamentos implantados pelos governos estaduais e municipais, com especial destaque para educação escolar infantil indígena.

Os Guarani da aldeia Krukutu percebem na escola uma possibilidade de educação diferenciada e intercultural. As lideranças da aldeia desejam que as crianças e os jovens tenham interesse em conhecer aspectos do *jurua* (não-índio) na possibilidade de um diálogo intercultural. Acreditam que por meio do conhecimento, tanto os Guarani como os *jurua*s possam estabelecer uma relação de troca, não de utensílios por pau-brasil, como há 500 anos, mas por conhecimentos, como destaca Marcos Tupã,

(...) É importante o conhecimento Guarani, mas também o conhecimento que vem de fora, até pra se defender também. Hoje a pressão econômica é muito forte. Temos que conversar no mesmo patamar. Os locais que têm recursos materiais para viver não precisam de escola, mas quando não tem deve buscar alternativas (...)

Os Guarani percebem a especificidade da escola, mas ao mesmo tempo a percebem como espaço de resgate e fortalecimento de sua cultura. Além de promover a interação entre as aldeias, por meio de encontros de educadores e lideranças, também entram em contato com experiências pedagógicas de escolas *jurua*s e de universidades por meio de cursos de formação, objetivando a educação intercultural e diferenciada.

A educação diferenciada é percebida como uma possibilidade de inserir aspectos da cultura Guarani no currículo escolar, enriquecendo sua prática e as relações estabelecidas no contato com o conhecimento da sociedade envolvente, em um encontro de duas visões de mundo. É possível perceber que o papel da educação escolar indígena na aldeia não se restringe apenas aos aspectos pedagógico-curriculares. Ressalta-se que a escola está inserida na luta pela melhoria das condições de vida dos Guarani por meio da alimentação servida no CECI, da criação de empregos, da geração de renda a partir de projetos específicos, do acesso a tecnologias de informação e com a interação com as aldeias de São Paulo.

Apesar das justificativas positivas para a implantação da escola na aldeia, alguns Guarani ainda temem sua inserção, pois além de ainda estarem construindo a concepção de uma escola indígena, sentem-se um pouco desamparados e despreparados em sua ação pedagógica, e nas consequências de uma escola dentro da aldeia. Requistam também formação pedagógica, com materiais específicos que tenham algo em comum com as escolas *jurua's*. Acreditam ser importante a escola dentro da aldeia, pois não haveria a preocupação de sair para estudar, assim como destaca Marina Katu, mãe de Alessandro, aluno do CECI: “(...) *quando estudei no Paraná, a gente sofria para ir à escola, ia a pé, no frio, na chuva, era muito longe... nessa época eu morava na Aldeia Rio das Cobras... Quando eu venho no CECI também aprendo algumas coisas (...)*”.

Ainda que a maioria dos Guarani da aldeia Krukutu percebam o limite entre a educação indígena e a educação escolar indígena, em algumas famílias esta fronteira tem sido ressignificada, assim como relata Jandira Rete Veríssimo, educadora no CECI:

(...) A educação de casa e do CECI é tudo igual. Por exemplo, eles estudam e brincam. Na minha casa eu dou aula para meus filhos, agora ele está lendo e escrevendo... Toda noite eu dou caneta, lápis e caderno para meu filho de oito anos... Antes dele entrar na escola já dava lição pra ele em português... Em casa só fala Guarani. Para ensinar a ler eu leio em português... Tenho dois filhos no CECI, já dou pra eles algumas letrinhas pra ler e escrever (...).

Nota-se, por meio do relato de Jandira, a preocupação de preparar os filhos para a aprendizagem escolar, estabelecendo limites entre o que é da cultura Guarani e não Guarani. Esta fronteira ressignificada também é percebida nos meios de comunicação inseridos na aldeia como a TV, aparelhos de som, a Internet, o telefone celular etc. Por meio de suas apropriações específicas, os Guarani da aldeia não se cansam de dizer, principalmente aos visitantes, que “*não é porque temos coisas de jurua's que nos transformamos em jurua's*”.

Dados fornecidos pela Pastoral da Criança revelam que em 2000, ano em que se deu início ao trabalho na aldeia, o índice de desnutrição era de 24,8%. Em 2004, quando se iniciou o projeto CECI, 23,5%; em 2008, o índice foi de 6,4% e, em 2011, de 4,9%. É possível observar uma diminuição significativa na desnutrição das crianças da aldeia. Para a agente da Pastoral da Criança, a Sr.^a Rosamar, a desnutrição diminuiu consideravelmente depois da implantação do CECI, mas ainda há alguns casos. Ela reforça que a desnutrição está relacionada à falta de alimentos nutritivos, sendo que algumas famílias não possuem recursos para custear alimentos em quantidade suficiente para crianças e adultos, por isso, também é importante a implantação de projetos de sustentabilidade, a partir dos quais as famílias terão renda para aquisição de alimentos.

Além da diminuição da desnutrição, outras mudanças ocorreram, assim como relata Olívio Jekupé (2011):

" (...) Teve mudanças no cotidiano da aldeia... computadores, filmes. Como o CECI é no centro da aldeia, é um lugar onde as pessoas gostam de conversar, é aglutinador de pessoas; a qualidade de vida melhorou muito com a criação de empregos para as pessoas/famílias, melhorou a saúde das crianças também, pois além da água ser ruim, antes do CECI, as crianças passavam fome".

Além da escola ser um espaço para aprender tanto o conhecimento indígena como o não indígena, ela é também percebida como uma possibilidade de dar continuidade aos estudos, facilitando o ingresso nos níveis superiores de ensino. Os Guarani da aldeia Krukutu acreditam ser fundamental ter pessoas formadas no ensino superior ou médio dentro da aldeia; esse seria mais um mecanismo de fortalecimento cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Eu espero que o governo que implanta as escolas tenha abertura de diálogo com a comunidade... ter espaço para este diálogo, porque é uma troca. Desde a colonização estamos resistindo..." (Marcos Tupã, 2011).

Com a Carta Magna de 1988, a educação indígena deixou de ter o caráter integracionista preconizado pelo Estatuto do Índio (Lei 6.001/73), e assumiu o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística, valorizando sua manutenção, que passou a ser regulamentada por meio de vários dispositivos legais. Com a LDB/1996 efetivou-se a garantia aos índios de uma escola com características específicas, diferenciada e intercultural, valorizando o conhecimento tradicional e lhes fornecendo instrumentos para enfrentar o contato com outras sociedades e culturas.

Bergamaschi (2007) destaca que é num cenário de possibilidades concretas que algumas aldeias buscam a escola, adequando as necessidades das aldeias à instituição escolar que, mesmo controlada por dispositivos legais que permitem a escola diferenciada, tem uma força padronizadora que excede aos controles da lei.

De acordo com a resolução nº 5/2009 do Conselho Nacional de Educação, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o parágrafo 2º destaca que em relação às crianças indígenas, há que se garantir a autonomia dos povos e nações na escolha dos modos de educação de suas crianças de zero a cinco anos de idade, além disso, as propostas pedagógicas para esses povos devem afirmar sua identidade sociocultural. Quando oferecidas, aceitas e requisitadas pelas comunidades, como direito das crianças indígenas, as propostas curriculares na Educação Infantil devem proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado da comunidade; adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de

modo a atender as demandas de cada povo indígena.

Apesar da legislação para a educação escolar indígena estar direcionada predominantemente para o ensino fundamental, a efetivação da educação escolar infantil nas aldeias vem suscitando um novo olhar específico para esta modalidade de educação. Muito há por fazer, alguns projetos já estão sendo efetivados, como os próprios CECIs, no entanto, na maioria das aldeias, essa modalidade de educação é oferecida em conjunto com o ensino fundamental, seja utilizando o mesmo espaço físico, seja concebendo a educação infantil a partir da mesma proposta pedagógica para o ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Marta Maria. Censos demográficos e os “índios”: dificuldades para reconhecer e contar. In: RICARDO, Carlos Alberto (Org.); **Povos indígenas no Brasil**, 1996/2000. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000.

BARROS, Denise Cavalcante, SILVA, Denise Oliveira e, GUGELMIN, Silvia Angela (Orgs.). Vigilância Alimentar e Nutricional para a saúde indígena. In: SANTOS, Ricardo Ventura. et al. **Povos indígenas no Brasil**. Rio de Janeiro. Fiocruz, 2007.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In POUTGNAT, Philippe, STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**.1998. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 1969.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Os Guarani: índios do sul. Religião, resistência e adaptação**. Estudos Avançados. São Paulo. USP, setembro a dezembro, vol.4. n° 10, 1990.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani**. Caderno CEDES, vol.27, n° 72, p.197-213, 2007.

_____. **Por que querem e por que não querem escola os Guarani?** Revista Tellus, ano 4, outubro, n°7, p. 107-120. Campo Grande-MS:UCDB Editora,2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília,1988.

BRASIL. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, n° 9396/96**. Brasília. MEC,1996.

BRASIL, Ministério da Educação.**Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: INEP, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para escolas indígenas**. Brasília: SECAD, 1998.

CADOGAN, Léon. **Ayvu Rapyta: Textos míticos de los Mbyá-Guarani del Guairá**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1959.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Introdução a uma história indígena. In: CUNHA, Manuela Carneiro (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, p.9-24, 1992.

FERREIRA, Edna, GODOY, Marília Gomes Ghizzi. **O universo cultural da criança Guarani Mbya e a presença dos Centros Educacionais e Culturais Indígenas – CECIs, nas aldeias de São Paulo**. Cadernos Ceru (USP), v.25, p. 101-119, 2014.

FERREIRA, Mariana Kawal Leal. **Divina abundância: fome, miséria e a Terra-Sem-Mal das crianças Guarani**. In: SILVA, Aracy Lopes da, MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva, NUNES, Angela (Orgs). *Crianças Indígenas – Ensaios Antropológicos*. São Paulo: Global, 2001.

GODOY, Marília Gomes Ghizzi. **O misticismo Guarani Mbya na era do sofrimento e da imperfeição**. São Paulo: Terceira Margem, 2003.

LADEIRA, Maria Inês, AZANHA, Gilberto. **Os índios da serra do mar: A presença Mbya-Guarani em São Paulo**. São Paulo: Nova Stella Editorial, 1998.

MAHER, Terezinha de Jesus. **A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado**. In: FARIA Ana Lucia Goulart de, MELLO, Suely Amaral (Orgs.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas. Autores Associados,2005.

MARTINS, José de Souza. 2009. **A degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo: Contexto -2ª edição.

MELIÁ, Bartolomeu. A experiência religiosa Guarani. In: **O rosto índio de Deus**. São Paulo: Vozes, 1989.

PASTORAL DA CRIANÇA. **Guia do líder da pastoral da Criança**. Curitiba, 2007.

PISSOLATO, Elizabeth. **A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo Mbya(guarani)**. São Paulo: Editora UNESCO: ISA; Rio de Janeiro: NUTI, 2007.

SILVA, Aracy Lopes. "Antropologia da Educação" no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2000.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da, FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs). **Antropologia, História e Educação**. São Paulo: Global,2001.

_____. **Concepções indígenas de infância no Brasil**. Revista Tellus, ano 7, outubro, nº13, p. 11-25. Campo Grande- MS:UCDB Editora, 2007.

TORAL, André. **Subsídios para a elaboração de um projeto pedagógico para os Centros de Educação e Cultura Indígena do Município de São Paulo**. SME, 2004.

CAPÍTULO 2

DISCUSSÃO E CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULO NAS ESCOLAS INDÍGENAS DOS POVOS DA REGIÃO DO TAPAJÓS-ARAPIUNS – AMAZÔNIA – BRASIL

Data de aceite: 01/09/2020

Claudio Emidio-Silva

Universidade Federal do Sul e Sudeste do
Pará – UNIFESSPA.

Rita de Cassia Almeida-Silva

Universidade do Estado do Pará – UEPA;

Maria Lucia Martins Pedrosa Marra

Secretaria de Educação do Estado do Pará –
SEDUC-PA;

RESUMO: A região do Tapajós-Arapiuns é a morada de vários povos indígenas, que se encontram em plena estruturação de suas escolas indígenas. Muitos de seus professores cursam a Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA, propiciando a oportunidade para que durante o curso ocorram discussões e a construção de possíveis currículos para essas escolas, numa perspectiva intercultural, de valorização da pessoa e da cultura indígena. É um grande desafio buscar novas possibilidades para superar obstáculos produzidos pela burocracia do Estado, pelos conceitos inerentes ao próprio currículo e seu entendimento, bem como dos próprios anseios das comunidades indígenas. Essas experiências tem contribuído para tirar a educação escolar voltada para os povos indígenas do lugar comum, com a produção de materiais didáticos que, ao serem trabalhados nas escolas das aldeias, tem apresentado resultados que justificam e corroboram com a percepção de

que a interculturalidade é o caminho para nortear as ações e construções curriculares das escolas indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Escolas Indígenas; Interculturalidade; Identidade; Produção de conhecimentos.

CURRICULUM DISCUSSION AND CONSTRUCTION IN INDIGENOUS SCHOOLS OF THE PEOPLES OF THE TAPAJÓS-ARAPIUNS REGION – AMAZON – BRAZIL

ABSTRACT: The Tapajós-Arapiuns region is home to several indigenous peoples, who are in the midst of structuring their indigenous schools. Many of their teachers are studying the UEPA Indigenous Intercultural Degree, providing the opportunity for discussions to take place during the course and the construction of possible curricula for these schools, in an intercultural perspective, of valuing the indigenous person and culture. It is a great challenge to look for new possibilities to overcome obstacles produced by the State bureaucracy, by the concepts inherent to the curriculum itself and its understanding, as well as the very desires of the indigenous communities. These experiences have contributed to take school education aimed at indigenous peoples from the commonplace, with the production of teaching materials that, when worked in village schools, have shown results that justify and corroborate the perception that interculturality is the way to guide the actions and curricular constructions of indigenous schools.

KEYWORDS: Curriculum; Indigenous Schools; Interculturality; Identity; Knowledge production.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta nossas primeiras aproximações, enquanto professores do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), em relação às lutas e reivindicações dos povos indígenas, especialmente as relacionadas à educação e a perspectiva de construção de currículos diferenciados para a educação escolar indígena dos povos do Estado do Pará. E, ainda de forma mais específica relatar a experiência entre os povos da baixa e média região dos rios Tapajós e Arapiuns, durante as formações de professores indígenas.

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena foi criado em 2012 por reivindicação dos povos indígenas do Estado do Pará, junto ao Ministério Público, SEDUC, UEPA e Governo do Estado do Pará. A UEPA como a instituição que certificaria o curso e também como sua mantenedora, criou o Núcleo de Formação Indígena – NUFI, Ligado a Pro-Reitoria de Graduação (PROGRAD). A partir de então se iniciou o processo de formação dos professores indígenas. A segunda turma dos povos do Tapajós e Arapiuns iniciou em 2016 com término em início de 2020. É nesse período que realizamos e registramos esta pesquisa

O curso parte dos princípios da Educação Escolar Indígena e da interculturalidade para o desenvolvimento das disciplinas, para as práticas pedagógicas, estágios e construção de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e no caso das discussões sobre o currículo a partir do Programa Saberes Indígenas na Escola, do MEC, no qual tivemos a oportunidade de trabalhar vários aspectos da construção de materiais didáticos para uso nas escolas indígenas da região do baixo e médio Tapajós e Arapiuns.

Podemos pensar a educação escolar indígena sob o prisma da interculturalidade, como apresenta Ivanilde Oliveira em seu livro *Paulo Freire: Gênese da Educação Intercultural no Brasil* (OLIVEIRA, 2015, p.70-71), como uma ponte para o futuro. A educação indígena deve ser pensada de forma plural, intercultural e crítica. Segundo Emidio-Silva (2017, p.18):

Faz-se necessário um olhar diferente para a educação e, além disso, o desenvolvimento de outras práticas, que considerem culturas diferentes, formas de pensar diferentes, contextos culturais diferentes, regiões diferentes e diferentes sujeitos criadores e aprendizes, em relação.

Nesse sentido, podemos pensar nas seguintes ponderações de Oliveira (2015, p.70-71):

Pensar a educação, na perspectiva intercultural, significa pensar a escola como espaço de diálogo (LEITE, 2009) e “de entrecruzamento de culturas, fluido, complexo e atravessado por tensões e conflitos” (CANDAU, 2009, p.48), rompendo com as práticas pedagógicas homogeneizadoras e padronizadas.

Nas práticas de educação Intercultural consideram-se:

a. *a diversidade de sujeito e de culturas* – como referencial das práticas educativas;

b. *a relação entre saberes* – o uso de diversas formas de representações, presentes na práxis cotidiana social, expressas nas narrativas orais e escritas e nos discursos dos diferentes campos específicos do conhecimento; e

c. a relação dialógica e solidária entre os sujeitos – o estabelecimento de relações intersubjetivas solidárias e dialógicas, possibilitando o respeito à diversidade de sujeitos e grupos sociais.

Segundo Emidio-Silva (2017, p.18-19):

A educação escolarizada não é a única forma de compreensão do mundo, mas ela pode nos ajudar a desenvolver um olhar crítico sobre o mundo que nos cerca, além de possibilitar acesso a informações cruciais para a sustentabilidade de sociedades diferentes, em um mundo globalizado, isto se estiver dentro dos preceitos da interculturalidade. À medida que conhecemos e podemos nos afastar de nossas realidades, também o contrário pode ser verdadeiro se articularmos o conhecimento, com alteridade, identidade étnica e interculturalidade.

A escola indígena, na atualidade sofre muito com a impossibilidade de materialização de metodologias e materiais didáticos específicos e que dialoguem com sua realidade e perspectivas próprias de organização comunitária e de conhecimento. Dessa forma há uma grande necessidade de pensar currículos que levem em conta essas perspectivas e que seja viabilizada a produção de materiais didáticos que contemplem as necessidades dos professores e alunos indígenas. Assim, registramos aqui a nossa experiência, para que outras escolas indígenas possam também se utilizar de ferramentas simples para a construção de materiais didáticos e metodologias que levem em conta a realidade local.

NAVEGANDO ENTRE OS POVOS DA REGIÃO DO TAPAJÓS-ARAPIUNS

Os povos indígenas da região do Tapajós-Arapiuns muitas vezes são considerados como povos ressurgidos ou dos movimentos de retomada da identidade indígena. No entanto é preciso resgatar suas próprias vozes, que mostram que eles não se veem nessa condição. A voz de várias pessoas dos mais variados povos dessa região é uníssona. Eles dizem que sempre estiveram ali. Que não sugiram, como se antes não tivessem existido. Eles são daquele lugar, sempre estiveram ali.

Em sua essência sempre estiveram naquele lugar, sempre foram daquele lugar tanto é que quando houve a oportunidade para pesquisar sobre a sua existência os antropólogos, historiadores e ambientalistas que estudaram as diversas terras indígenas da região apenas constataram o que havia, o que foi encontrado que são os vários povos indígenas que sempre estiveram ali. Apenas estavam invisibilizados pelas políticas de Estado e por anos de subjugação e preconceito. Tanto que precisaram iniciar um movimento para terem

reconhecimento, enquanto povos indígenas daquele lugar, pelo Estado Nacional.

Atualmente sua identidade e sua alteridade se tornaram visíveis, diferenciando-os e marcando a sua presença na região, em contraste com o desejo de alguns grupos que querem diminuir ou apagar essa presença ancestral, para facilitar a expropriação de suas terras para o agronegócio e outros fins ilícitos.

Segundo Lima (2013) vários estudos e registros históricos tem mostrado a presença indígena na região mencionada. Os povos indígenas que sempre estiveram na região dos rios Tapajós e Arapiuns sofreram vários golpes durante a nossa história, nos últimos 500 anos, tanto de expedição de apresamento que subiam os rios Amazonas e Tapajós, quanto de expedições que desciam o rio Amazonas vindas do Peru. Entre eles Lima (2013, p.35) cita os trabalhos de Curt Nimuendajú:

Os trabalhos de Curt Nimuendajú, considerado “pai” da antropologia e da arqueologia no Brasil, que subiu o leito do rio Arapiuns até a altura de suas cabeceiras na década de 1920, constituem ainda hoje a principal contribuição acerca da longa história da ocupação humana no rio Arapiuns.

Lima (2013, p.272) em seu relatório circunstanciado sobre a identificação da Terra Indígena Cobra Grande conclui que:

Conforme demonstrado ao longo deste relatório, a ocupação tradicional dos povos Arapium, Jaraqui e Tapajó na TI Cobra Grande é antiga e duradoura. A população da terra indígena é de 583 pessoas, dividindo-se em cinco núcleos populacionais, denominados Caruci, Lago da Praia, Santa Luzia, Arimum e Garimpo/Caridade. [...]

A TI Cobra Grande está localizada no município de Santarém, centro-oeste do estado do Pará, na mesorregião do Baixo Amazonas, e situa-se majoritariamente às margens do baixo rio Arapiuns, estendendo-se por uma estreita faixa de terra entre o rio Arapiuns e o rio Amazonas (Lago Grande do Curuai). A superfície da TI Cobra Grande, que totaliza aproximadamente **8.906 ha (oito mil novecentos e seis hectares)** e perímetro aproximado de **53 km (cinquenta e três quilômetros)**, caracteriza-se por ser uma terra de ocupação tradicional e permanente indígena. [grifos nosso].

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena, diferentemente de outros oferecidos para os povos indígenas, especialmente os que são ofertados na forma de cotas, tem sido desenvolvido em sua maior parte dentro das aldeias, permitindo um melhor acesso dos povos indígenas ao curso. Essa estratégia tem garantido uma mínima evasão e um grande aproveitamento do curso, pois os povos indígenas conseguem ter uma maior dedicação durante as aulas, com muitas possibilidades de realização de pesquisas em suas comunidades.

A região não tem acesso fácil, que é em sua maioria realizado por água e com transportes das mais variadas modalidades. A imagem a seguir mostra algumas dessas possibilidades.



Imagem 1: Algumas formas de deslocamentos na região citada.

(Fonte: Claudio Emidio-Silva).

POSSIBILIDADES DE UM CURRÍCULO DIFERENCIADO NA ESCOLA INDÍGENA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

Seguindo as orientações de Delizoicov e Angotti (2000) para o ensino de ciências temos o seguinte

na aprendizagem de Ciências Naturais, as atividades experimentais devem ser garantidas de maneira a evitar que a relação teoria-prática seja transformada numa dicotomia. As experiências despertam em geral um grande interesse nos alunos, além de propiciar uma situação de investigação. Quando planejadas levando em conta estes fatores, elas constituem momentos particularmente ricos no processo de ensino-aprendizagem.

Esse pequeno trecho mostra o quanto é importante apresentar aos alunos situações em que eles possam ter a possibilidade de fazer experiências e/ou observar diversas situações. Ainda seguindo essa orientação: “No entanto, não é suficiente ‘usar o laboratório’ ou ‘fazer experiências’, podendo mesmo essa prática vir a reforçar o caráter autoritário e dogmático do ensino de Ciências e, também descaracterizar o empreendimento da Ciência”.

Para que o professor se torne um profissional crítico é necessário pensar a ciências como um processo histórico, desenvolvido por vários povos, em vários locais no mundo, e que pode sim estar em diálogo com culturas e ciências diversificadas pelo mundo.

Dois problemas se apresentam nas escolas indígenas na Amazônia de uma forma geral: 1) as escolas não dispõem de espaços específicos ao ensino de ciências como

laboratórios, bibliotecas com acervo extenso, por exemplo, e 2) os professores não se encontram preparados suficientemente para desenvolver atividades práticas com seus alunos. Os professores das escolas indígenas, sejam os próprios membros da comunidade índios ou não, podem sair das ideias pré-estabelecidas nos livros didáticos e encontrar nos espaços da aldeia e entorno da escola um laboratório a céu aberto.

Diversos assuntos das Ciências Naturais podem ser observados nos rios e igarapés, nas matas e roçados, no céu e na terra. A partir dessas ideias iniciamos um processo de produção de materiais didáticos com a participação dos professores indígenas e a partir da realidade local. As imagens a seguir mostram alguns desses materiais construídos durante as formações:

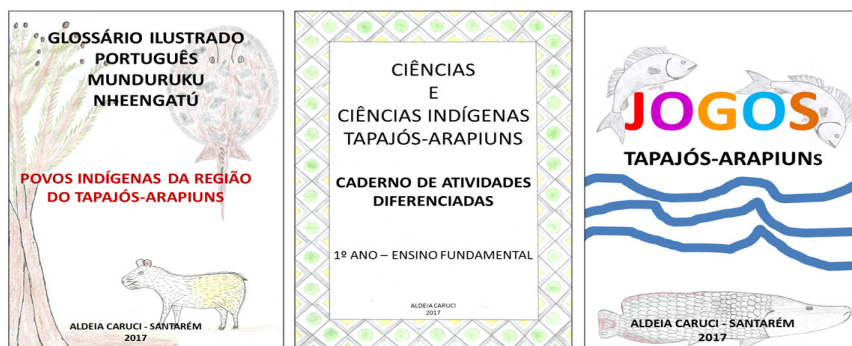


Imagem 2: Materiais didáticos construídos, durante as formações.

(Fonte: Claudio Emidio-Silva).

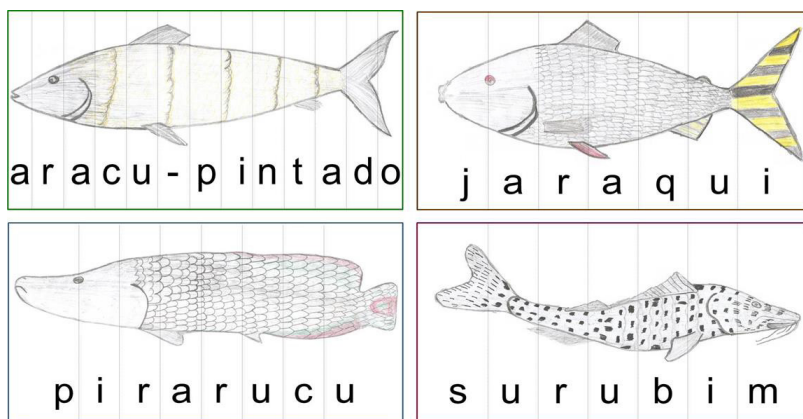


Imagem 3: Material didático para a alfabetização construído pelos professores indígenas, contemplando aspectos importantes de ciências e da região.

(Fonte: Claudio Emidio-Silva).

A imagem a seguir mostra alguns dos momentos das nossas reuniões para a produção dos materiais didáticos.



Imagem 4: Professores em oficinas de produção de materiais didáticos para o ensino de ciências na escola indígena.

(Fonte: Claudio Emidio-Silva).

A imagem a seguir mostra a escola indígena da aldeia Muratuba, um dos espaços onde realizamos algumas das formações mencionadas:



Imagem 5: Alguns aspectos da Escola da aldeia Muratuba.

(Fonte: Claudio Emidio-Silva).

CONSIDERAÇÕES (INICIAIS) FINAIS

O ensino de ciências tem sido desenvolvido de forma tradicional, dando ênfase em conteúdos que pouco ou nada se relacionada com a realidade do aluno indígena. Até recentemente, aos professores competia a transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade, por meio de aulas expositivas, e aos alunos, a absorção das informações. A qualidade do ensino era medida exclusivamente pela quantidade de conteúdos trabalhados. O principal recurso de estudo e avaliação tem sido as provas na qual os alunos devem responder de acordo com as ideias apresentadas em aula ou no livro-texto escolhido pelo professor. Isso acontecia no ensino de forma geral e nas escolas indígenas não era muito diferente porque os professores formados absorvem esse modelo de ensino. E, as metodologias e materiais didáticos não contemplam de forma alguma a realidade do aluno especialmente a realidade do aluno indígena.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96), o ensino de ciências começou uma transformação, passando a valorizar a participação ativa do aluno no processo de construção do conhecimento e objetivando a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade em que vivem. E, para a escola indígena é garantido que se construa materiais didáticos específicos, interculturais, e levando em conta os saberes locais. No entanto, esbarramos na falta do interesse do Estado, nos poucos recursos financeiros dos municípios, na falta e disponibilidade de assessores para ajudar nessa organização e produção, entre outros.

De acordo com os Parâmetros Curricular Nacional (1997), muitas práticas, ainda hoje, são baseadas na mera transmissão de informações, tendo como recurso exclusivo o livro didático e sua transcrição na lousa; outras já incorporam avanços, produzidos nas últimas décadas, sobre o processo de ensino e aprendizagem em geral e sobre o ensino de Ciências em particular.

Diante dos problemas acima discutido, no ensino de forma geral e especialmente no ensino de ciências para as escolas indígenas que recomendamos que este ensino de ciências deve levar em consideração os conhecimentos e a realidade do aluno, de forma contextualizada e interdisciplinar, a fim de que este perceba a realidade em que vive e possa compreender o mundo e suas transformações, se reconhecendo como parte do universo e da realidade local. Com isso compreendemos a importância das orientações do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998).

Nesta perspectiva, para começarmos o processo de formação do professor indígena de ciências, devemos refletir sobre a prática deste professor dentro da sala de aula, observar e pensar sobre suas metodologias de ensino e dificuldades que enfrentam ao propor um ensino de ciências. Com estes conhecimentos podemos então, problematizar o que ocorre na escola e propor o desenvolvimento de ações que possam colaborar para a transformação do ensino de maneira a consolidar novas formas de compreensão

e de aprendizagem de ciências, correlacionando-a ao ser do educando e respeitando a diversidade ambiental e cultural dos mesmos.

Durante os cursos de formação pensamos alguns pontos que não podem ser deixados de lado:

- Incentivar o professor-alfabetizador indígena a conhecer a realidade do ensino de ciências na escola indígena e as metodologias utilizadas por professores em sua efetivação;
- Oferecer orientações que possibilitem ao educador indígena o desenvolvimento de práticas educativas que levem seus educandos a apreender criticamente os conteúdos de ciências em diálogo com os saberes tradicionais indígenas, levando-se em consideração a diversidade cultural e étnica de cada povo;
- Apontar diretrizes metodológicas que possibilitem ao educador indígena efetivar a proposta curricular, dialogando com a realidade de cada povo;
- Apresentar proposta de currículo para a educação escolar indígena que alie os saberes ocidentais socialmente acumulados com os saberes indígenas, em diálogo intercultural.

Dessa forma podemos pensar melhor nas práticas educativas em ciências desde os anos iniciais até o ensino médio em uma escola indígena.

Os povos indígenas têm travado uma longa luta desde a constituição de 1988 para a manutenção de uma educação escolarizada que atenda as suas necessidades. Estas são muitas e das mais variadas ordens. Mas não podemos prescindir dos desafios que se apresentam tanto vindos de fora como os de dentro da própria comunidade. Os muitos anos de imposição de modelos escolares que não respeitavam a cultura e os conhecimentos indígenas provocou a formação de uma mentalidade, dentro das comunidades, que às vezes acabam causando atritos quando se traz a possibilidade de mudança desses paradigmas e da inclusão de conhecimentos autóctones no currículo escolar.

Essa é mais uma razão para que se produzam cada vez mais materiais de qualidade, com pesquisa séria e embasamento teórico, trazendo visibilidade para o que é produzido pelos professores e pesquisadores indígenas, e trabalhando nas escolas com tudo o que é elaborado dentro dessas premissas, para quebrar estas barreiras e fomentar o sentimento de pertença das comunidades indígenas em relação a educação escolar praticada nas aldeias.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos os professores indígenas da região do Tapajós e Arapiuns que participaram com entusiasmo das formações e construções de materiais didáticos. Sem eles (os professores indígenas em cada escola de cada povo) é impossível construir uma

educação escolar indígena diferenciada.

REFERÊNCIAS

DELIZOICOV, Demétrio, ANGOTTI, José André Peres. 2000. **Metodologia do ensino de ciências**. 2ª Edição; São Paulo, Cortez (Coleção Magistério. 2º Grau. Série Formação do Professor). 207 p.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília. Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria de Educação Fundamental – MEC/SEF. 1998. 339 p.

EMIDIO-SILVA, Claudio. **Xene ma'e imopinimawa**: a experiência educativa do Programa Parakanã e suas contribuições para a afirmação da cultura, do território e da língua Parakanã. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém. 2017. 411p.

LIMA, Leandro Mahalem de. **Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena Cobra Grande / PA**. Grupo Técnico constituído pela Portaria Funai nº 774, de 4 de julho de 2008. 2013. 284p.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: Gênese da Educação Intercultural no Brasil**. 1ª ed.. Curitiba: CRV. 2015. 120 p.

CAPÍTULO 3

DESAFIO DOCENTE E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA ESCOLA INDÍGENA DE RORAIMA

Data de aceite: 01/09/2020

Data de Submissão: 29/05/2020

Catarina Janira Padilha

Rede Municipal de Boa Vista
e da Rede Estadual de Educação de Roraima.

UEP/PY

Boa Vista – RR

<http://lattes.cnpq.br/8477333886795239>

<https://orcid.org/0000-0002-3607-3127>

Leila Soares de Souza Perussolo

Secretária de Estado da Educação de Roraima.

UEP/PY

Boa Vista – RR

<https://lattes.cnpq.br/1831290191759989>

<https://orcid.org/0000-0001-9809-2174>

RESUMO: Analisa-se os desafios no processo de desenvolvimento de práticas inclusivas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Escolas Indígenas de Roraima. A problematização debate a formação e acompanhamento pedagógico da atuação docente no AEE na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Apóia-se nos pressupostos do materialismo histórico como fundamento no processo de inclusão e sua relação no currículo intercultural. Os resultados apontam para: a não compreensão da comunidade sobre a função do AEE; ausência de políticas públicas para formação dos docentes indígenas para o AEE; a dificuldade de adaptação de atividades e integração de ações metodológicas; a não oferta de condições físicas, logística, de recursos

didáticos, acessibilidade e mobilidade nas escolas; o não acompanhamento e orientação da coordenação e de técnicos especializados e dificuldade no registro da aprendizagem dos discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Desafio Docente; Escola Indígena, Currículo Intercultural; Inclusão; AEE.

TEACHING CHALLENGE AND INCLUSIVE PRACTICES: SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE (AEE) IN RORAIMA'S INDIGENOUS SCHOOLS

ABSTRACT: The challenges in the process of developing inclusive practices for Specialized Educational Assistance (AEE) in Roraima Indigenous Schools are analyzed. The problematization debates the formation and pedagogical follow-up of teaching activities at the AEE in the Multifunctional Resources Room (SRM). It is based on the assumptions of historical materialism as a foundation in the inclusion process and its relationship in the intercultural curriculum. The results point to: the community's lack of understanding about the role of AEE; absence of public policies for training indigenous teachers for ESA; the difficulty of adapting activities and integrating methodological actions; the lack of physical conditions, logistics, teaching resources, accessibility and mobility in schools; the non-monitoring and guidance of the coordination and specialized technicians and difficulty in recording the students' learning.

KEYWORDS: Teaching Challenge; Indigenous School, Intercultural Curriculum; Inclusion; AEE.

1 | INTRODUÇÃO

Oportunizar a aprendizagem e estimular a potencialidade dos discentes, respeitando suas diferenças individuais, requer novos olhares sobre a prática de ensino e conseqüentemente formação continuada para o docente, assim como a disponibilizar condições logísticas e ferramentas didáticas para que seja promovida a aprendizagem.

Todo sujeito aprendente independente de sua condição social e de grupo étnico, em processo de evolução intelectual, emocional, cultural e social merece ter acesso às práticas educacionais que atendam as suas necessidades, possibilitando melhor desenvolvimento das habilidades.

A relação entre o Currículo Intercultural nas práticas metodológicas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), implementados desde 2008 em Escolas Estaduais Indígenas, fomenta a reflexão de como esse processo se materializa nas práticas inclusivas do aluno indígena com deficiência.

Partindo desses pressupostos, são analisados os elementos da prática pedagógica, suas implicações na promoção do Currículo nas ações metodológicas praticadas na SRM implantada em uma Escola Estadual Indígena, localizada na Terra Indígena São Marcos, município de Pacaraima - Roraima.

A problematização fomenta o debate sobre a atuação docente na integração das práticas inclusivas na formação escolar do discente indígena com deficiência, tendo como base os pressupostos do Materialismo Dialético e nas Concepções da Educação Intercultural, como fundamento no desenvolvimento da inclusão e sua relação no currículo escolar.

Os resultados apontam os desafios voltados para: a ausência de políticas públicas para formação continuada dos docentes indígenas atuantes no AEE; a não oferta de condições logísticas e de ferramentas pedagógicas para o desenvolvimento das atividades; a não compreensão da função do AEE na SRM; resistência dos pais e/ou responsáveis sobre a importância dos discentes participarem das atividades escolares; adaptação e integração de ações metodológicas e registro da aprendizagem no processo de intervenção didática; ausência do acompanhamento e orientação da coordenação pedagógica e de técnicos e especialistas dos departamentos, responsáveis pelas ações didáticas.

Essas informações foram obtidas através de observações *in loco* e em entrevista realizada com os docentes da escola participante da pesquisa. Considera-se que o tema promove o debate e a reflexão sobre a prática pedagógica inclusiva através do currículo intercultural, aplicado nas escolas indígenas. Os registros ocorreram entre agosto e novembro de 2018.

2 | O MATERIALISMO HISTÓRICO PARA PROMOÇÃO DA ESCOLA HUMANIZADORA

Compreender o sentido dos fatos e a sua existência fez com que o homem pudesse ao longo de sua organização social, realizar descobertas, refletir sobre as mesmas e suas contradições, nesta dinâmica observar, comparar, inquirir, dialogar, interagir, fomentou o processo analítico e sua consolidação nessa evolução como organização social do indivíduo através das experiências vividas, validação argumentativa e das contradições sobre as mesmas, gerando novos olhares e novos conceitos formulados.

Assim, surge à dialética, que em sua dinâmica aflora paradoxos no homem, que em seu contexto social vivencia constantemente a luta dos opostos, a contradição surgida a cada reflexão sobre o “Eu”: desconstruindo o “em Si” e se transformando “para Si” (DUARTE, 2004, p.33), com meus pares, com comunidade, com a sociedade, com o mundo. (TSÉTUNG, 1979, p. 28)

Perceber o mundo e refletir sobre o mesmo é complexo, viver dialeticamente esse mundo é mais complexo ainda, pois requer de nós a renegação da existência das forças naturais, materializando assim a realidade, entendendo dialeticamente como se opor aos contextos universais, estabelecendo a distinção entre objetos, indivíduos e organizações, possuidora de identidade única, própria exclusiva, estão ao mesmo tempo, relacionadas, integradas entre si. (PRADO JR., 1963, p. 10).

A construção e materialização da produção humana se constituem em variados âmbitos, principalmente no processo educacional, nos espaços escolares se torna mais desafiador, pois a autocrítica nesse processo se faz a mola propulsora para ressignificação da práxis pedagógica, uma vez que é preciso analisar o que tem provocado o surgimento de novos fenômenos nos espaços educativos, pois há contradições que geram essa movimentação e interação com outros fenômenos que o rodeiam. (TSÉTUNG, 1979, p.32).

O conhecimento é produto da materialização das transformações constituídas através da contradição mediada pela lógica, promovendo assim a consciência da existência social, no contexto educativo o conhecimento é considerado como instrumento base de promoção ou de negação do processo de humanização, pois o ato de produzir se estabelece no trabalho educativo a singularidade do indivíduo, fomenta a constituição da “humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 1994, p.24)

Se o trabalho é a materialização estabelecida através dos princípios educativos, dinamiza a humanização e consciência social; faz com que tenhamos como consequência o afloramento temático sobre Políticas Públicas Educacionais voltadas para a concretização de uma educação democrática que de fato oportunize a aprendizagem, estimulando as potencialidades dos discentes, respeitando suas diferenças individuais, independente de sua condição social e de grupo étnico, em processo de construção e evolução intelectual,

emocional, cultural e social merecem ter acesso as práticas educacionais que atendam as suas necessidades, possibilitando melhor desenvolvimento das suas habilidades.

É na produção de consciência que se materializa nos processos escolares gerando indagações que movimentam a nossa análise, principalmente, em como se inter-relacionam o currículo intercultural, saberes e inclusão na práxis do docente indígena, na aprendizagem do aluno indígena.

Buscar respostas concretas, que venham a dar significação sobre os fenômenos existentes no processo educacional com grupos étnicos é dar visibilidade para aqueles que por grande parte da parcela da sociedade são considerados invisíveis, estigmatizados, que durante séculos lutam para serem vistos com outros olhares.

Nesse contexto, compreender como os docentes visualizam e interpretam a linguagem do discente com deficiência na escola, assim como é compreendido a aplicabilidade dos elementos curriculares no processo educacional, faz com que dialeticamente possamos compreender como se dá essa luta interna de constituição dos conceitos e de como esses movimentos se tornam reais, de negação ou afirmação desse processo, principalmente o de transformação da práxis pedagógica.

As mudanças e interações da práxis pedagógica necessitam ser qualitativas para que o conhecimento seja produzido, para tanto é imprescindível que nesse processo haja reflexão sobre a aprendizagem, e principalmente como se compreender os fundamentos do currículo intercultural e do AEE, está sendo integrada na escola indígena.

Outro aspecto a ser considerado é a prática educativa que promova ao aprendiz construir o conhecimento de modo consciente em que seus olhares estejam voltados para leitura de mundo e que esses olhares transcendam as limitações, fomentando potencialidades, através da reflexão crítica sobre a sua prática no contexto em que está situado. (FREIRE, 2011, p. 39).

Os processos de aprendizagem negados às escolas indígenas desde a colonização ignorou concepções de sua lógica pedagógica impossibilitando-os de construir ao longo dos tempos suas próprias práticas, desarticulando a continuidade de sua construção histórica, limitando-os a sua transformação cultural, identitária e as próprias funções sociais da educação, imposta pelos monopólios culturais do *Karawá* (homem branco em macuxi). (FREIRE, 2004, p. 11)

A Educação como atividade mediadora, centralizando a prática global (SAVIANI, 1989, p. 82), faz com que a práxis pedagógica atue como gene transformador do indivíduo, em que o conhecimento produzido passa a ser socializado. (OLIVEIRA, 1985, p. 100 apud DUARTE, 2004, p. 04)

É preciso que Políticas Públicas deem sustentação para que a escola promova construção de identidades, sendo o currículo um dos principais mecanismos de intervenção nesse processo.

Entretanto, os modos alienadores de promoção dessas políticas impossibilitam o

debate pelos protagonistas do processo, demonstrando a correlação de poder, do papel institucional, do currículo e do trabalho docente. Enfim, “[...] o que precisamos, sobretudo é repensar o padrão que estrutura a formulação de políticas públicas e o modo como as questões tem sido configuradas.” (CONNEL in GENTILLI, 2018, p. 20)

A vinculação dominante nas transformações, na produção e materialidade do contexto social na educação escolar demonstram como o Sistema regula a promoção da práxis pedagógica, em que a escola é o *locus* institucional detentora do poder, principalmente a escola pública ao exercer a tomada de decisões específicas que as materializam.

Debater políticas públicas educacionais para o povo indígena pautada na perspectiva da Educação Inclusiva é debater sobre os sistemas econômicos, políticos e ideológicos, para compreender como a lógica global do sistema orgânico do capital influencia no desenvolvimento da organização e ações da escola, e de como estes refletem no processo ensino aprendizagem.

O materialismo histórico-dialético promove e aprofunda as reflexões no desenvolvimento do Currículo Intercultural no AEE nas SRM, pois, fomenta a singularidade na análise da política educacional ofertada as populações indígenas, compreendendo as particularidades históricas, conflitos, evolução dos grupos étnicos, contradições e de como estes encaram os determinismos do capitalismo no ambiente escolar.

3 | O CURRÍCULO, A DINÂMICA DAS PRÁTICAS SOCIAIS E INCLUSIVAS NO CONTEXTO EDUCATIVO

As problemáticas vivenciadas no contexto educacional, mais precisamente sobre os desafios de promover uma escola inclusiva no contexto da educação escolar indígena específica e diferenciada, no qual os maiores desafios hoje estão relacionados à visibilidade do discente indígena com deficiência; que o docente indígena tenha a possibilidade da produção de um conhecimento crítico que altere e transforme a realidade da sua comunidade, quer seja no contexto histórico cultural, quer seja na reflexão sobre a realidade para promoção da ação transformadora.

Debater o currículo intercultural é necessário e urgente, uma vez que a sociedade necessita reconhecer a importância da manutenção dos saberes tradicionais, seus costumes, crenças e principalmente seus direitos preservados na escola indígena, entretanto, o espaço escolar é o *locus* em que a identidade é afirmada ou negada, em que as relações de poder, as distinções étnicas, as reinterpretações e ressignificações se estabelecem e principalmente a reafirmação da luta e resistência é definida.

Ao conceber dimensão política da escola indígena um espaço de articulação e troca de conhecimento, assim como espaços de redefinições identitárias, concretizado com a participação direta e efetiva de grupos étnicos envolvidos nesse processo, é ressignificar em todos os aspectos do processo pedagógico o protagonismo indígena como ser sócio –

histórico (DUARTE, 2004, p. 79), principalmente na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e no exercício das práticas metodológicas, sempre baseadas na sua realidade étnica, cultural com vistas a fortalecer as identidades étnicas (MENDES E VALENTE, 2015, p. 04)

Reconhecer a identidade étnica no contexto educacional é confrontar o poder, uma vez que dialeticamente há contraposição sobre a visão de mundo, delimitação de territórios, constituição de signos, significados e regras constituídas sobre as mesmas e principalmente como se operacionaliza a produção desses referenciais, ou seja, mediando à formação sócio-histórica do indígena.

Ao afirmar a identidade étnica, são demonstrados de como em seu contexto histórico e cultural foram criados, modificados e significados durante a evolução social da dinâmica organizacional das populações indígenas, pautando sua historicidade, desenvolvimento social, político e cultural, ressignificando o papel educacional na conscientização e produção do conhecimento na formação dos atores desse processo: Escola, Família, Docente, Discente com ou sem necessidades educacionais especiais.

Assim, as construções dos significados e das representações sociais dependem exclusivamente das relações e dos contextos sócios, históricos e ideológicos específicos (MENDES E VALENTE, 2015, p. 06), em que a identidade que se consolida por meio das relações de produção, no qual o indivíduo constitui a sua forma de perceber, interpretar e a conviver no mundo a partir de significados próprios, no qual o processo educativo atua como balizador na consolidação do conhecimento e nas relações de poder.

Nesse contexto, o currículo assume a função promotora de informação, conhecimento formal e social e principalmente de consolidação da identidade e valorização cultural perante os grupos étnicos e sociais, em que:

“O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.” (SILVA, 2017, p. 23)

Considera-se que o currículo é um mediador como produto dialético, mediador determinar a condução, os caminhos que movimentam os indivíduos em seu contexto social e educacional, e produto no sentido que de gerar contradições, conflitos, tensões, concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam uma sociedade. É uma ferramenta de legitimação de políticas públicas que em sua maioria está distante do chão da escola, tornando-se apenas gerenciadora dos processos de conhecimento, marcadas muitas vezes pela exclusão. (FRIGOTTO, 2018, p. 74)

Ao analisar o fenômeno em questão mediando o contexto atual com as representações históricas, culturais e suas significações sobre a escola, o currículo e o discente com

deficiência nas escolas indígenas na perspectiva materialista histórico-dialética, fomenta a reflexão crítica e a compreensão sobre os movimentos de transformações das populações indígenas através da prática educativa. Entretanto, não se pode limitar a reflexão crítica pela crítica e sim, analisar o contexto real a uma prática social de modo consciente, por meio da práxis transformadora.

Outro aspecto se refere à função da escola, pois esta é considerada como um dos principais espaços de convivência social, tendo o papel primordial na promoção das relações de convivência no coletivo diversificado e fora do contexto familiar passa a existir, em que são estabelecidos o respeito à diversidade, onde se efetiva o respeito às diferenças. Neste espaço não se pode permitir a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim espaço norteador e de desenvolvimento de políticas afirmativas de respeito à diversidade, voltada para a construção de contextos sociais inclusivos.

Sendo a escola espaço de integração, torna-se também um espaço de exclusão, uma vez que a relação se estabelece através do discurso da racionalização dos resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos, sendo consolidado nesse processo, o currículo escolar e sua intervenção na construção da identidade tanto escolar, como no aprimoramento da aprendizagem. (SILVA, 2017).

Um dos maiores desafios enfrentados pelos processos educativos nos últimos tempos está na ruptura dos fundamentos de homogeneização da aprendizagem, comportamental e de integração do aluno na escola, pois, se os processos educativos são os responsáveis pela dinâmica escolar, requer novos olhares sobre a escola como espaço de desenvolvimento integral, referendando a diversidade como elemento essencial da promoção do sujeito.

Essas relações são efetivadas na convivência e no coletivo diversificado, enriquecendo os processos de formação social e de desenvolvimento no cotidiano. Vygotsky (1996) refere-se a dois tipos de conceito sobre o cotidiano: o conceito cotidiano que são as coisas que ela aprende fora da escola, e o conceito científico que são adquiridos nas interações escolarizadas. Para aprender um conceito além de informações recebidas do exterior é necessário realizar uma intensa atividade mental, por parte da criança como capacidade de comparar.

A educação para ser válida deve levar em consideração a vocação ontológica do sujeito, assim como as condições em que ele vive, pois, o sujeito aprendente é um ser concreto, que se situa no tempo – espaço, integralizado em um contexto sócio – econômico, cultural e político, concretizando assim, o sujeito histórico.

Educar para a diversidade é promover práticas inclusivas no currículo, tendo esta a função essencial de desempenhar o papel de transformação e conscientização da conduta cultural na sociedade, mais especificamente em relação ao aluno indígena com NEE, principalmente, no que diz respeito à reflexão sobre os mitos e estereótipos atribuídos durante a evolução histórica dos grupos étnicos.

Nesse contexto, reconhecer o aluno como sujeito aprendente, como sujeito histórico, faz com que o ato de educar na perspectiva da interculturalidade implica, portanto, uma clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre os diferentes grupos e indivíduos que o constituem abertos e em permanente movimento de construção, decorrente dos intensos processos de hibridização cultural (CANDAU E KOFF, 2006, p.102)

O docente ao reconhecer a historicidade do discente otimiza a sala de aula como espaço de superação do senso comum, promove o conhecimento através da prática social, sistematizando suas relações sociais durante a evolução histórica, compreendida e sua totalidade para transformação e superação.

Ao reportar os conceitos de inclusão e interculturalidade ao campo educacional torna-se imprescindível a atenção às múltiplas relações que se estabelecem entre os sujeitos no processo pedagógico, entre as quais, a dimensão intercultural vem assumindo cada vez mais importância. Para Díaz-Aguado (2000, p. 24),

[...] a interculturalidade, é vista como um meio de melhorar o respeito pelos direitos humanos e não como um fim em si mesmo, pode permitir a resolução de alguns conflitos e controvérsias colocados nos últimos anos sempre que está em causa a sua aplicação prática. A multiculturalidade/interculturalidade é, provavelmente, uma das questões de maior importância com a qual se defrontam os professores na atualidade e um dos maiores desafios da educação num contexto global de crescente diversidade.

A prática de inclusão no processo de escolarização do discente indígena com NEE se pauta justamente na aplicação desse currículo intercultural, uma vez que a cultura indígena tem uma lógica própria, seus valores e sua metodologia.

Abadio do Carmo (1994, p. 22) apontou situações nas quais a recepção para as pessoas com deficiência quanto às especificidades culturais, históricas a própria relação de alteridade. Desta forma, há necessidade de se refletir sobre a diversidade cultural e étnica, pois cada povo tem a sua cultura que atende aos seus interesses e necessidades da comunidade em que vive.

Quanto à educação formal, as barreiras encontradas pelos doentes indígenas, para ministrarem aulas aos discentes com necessidades especiais é uma realidade. Os currículos para a Escola dos indígenas devem ser construídos valorizando os seus conhecimentos tradicionais, respeitando a diversidade cultural de cada povo (RCNEI/MEC, 1998).

No que se refere aos índios com necessidades especiais, tais processos de Educação Escolar devem contemplar estes sujeitos, cabendo-lhes um lugar especificado no conteúdo, material didático, ou questões metodológicas de ensino que lhes sejam próprias.

Logo, a integração de um currículo intercultural e a prática diversificada para a obtenção do aprimoramento cultural, ético e pedagógico faz com que a aprendizagem dos alunos se torne flexível e rica em seu dimensionamento. Essa diversidade não ocorre somente na instância escolar, porém é necessário que esse processo seja desenvolvido na

formação tanto do professor como do aluno.

Sendo assim, é imprescindível buscar desenvolver atividades que integram ações que promovam as funções mentais durante o ato da execução, da reflexão individual ou de forma coletiva na troca de informações.

O fracasso escolar e as condições sociais e culturais, ocorridas ao longo dos tempos provocaram situações que levam o docente à reflexão para a melhoria da intervenção pedagógica, isso se dá pelos movimentos das abordagens de desenvolvimento cognitivo em busca de alternativas para o surgimento da mudança de visão da escola pública no processo de inclusão.

Por isso, é que não só deve ser utilizada a sala de aula como espaço de aprendizagem, mas todo espaço que seja disponibilizado para que a articulação entre o desenvolvimento das funções mentais e sociais possam acontecer.

A dinamização da reflexão sobre a aprendizagem do indígena com NEE dá um novo significado profissional, pois a busca do aprimoramento de prática pedagógica, refletindo sobre os saberes, favorecendo a análise e a reelaboração do processo de reconstrução do conhecimento durante a atuação em sala com os alunos.

Esses pontos ofereceram subsídios para repensar sobre o papel pedagógico, principalmente em como designar as ações, articulando novos horizontes emancipadores na perspectiva crítica, com a busca da construção da identidade.

Não cabe somente aos docentes e escola o desenvolvimento da aprendizagem, ela deve ocorrer em vários espaços de busca, construção, diálogo e confronto e de fazer a reflexão e a organização entre outros elementos. Portanto, para que venha ocorrer a aprendizagem é necessário que se trabalhe de forma diferenciada, fundamentando e ampliando o preceito de diversidade de forma lógica e organizada.

4 | O DESAFIO DOCENTE E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA INDÍGENA:

A pesquisa até o presente momento identificou seis pontos desafiadores para prática docente, pautados na ausência de políticas públicas para formação dos docentes indígenas no AEE, respeitando os aspectos culturais das comunidades, a falta de estrutura logística para atender as necessidades pedagógicas e de promoção da inclusão, sendo essas ações desenvolvidas ainda que muito sutil pelos docentes.

Os desafios estão voltados a não compreensão por parte da comunidade em como o AEE na SRM pode contribuir para a aprendizagem dessas crianças; na resistência dos pais e/ou responsáveis sobre a importância das crianças participarem das atividades escolares e do AEE; na adaptação de atividades e integrar ações metodológicas no processo de intervenção didática; na ausência no acompanhamento e orientação da coordenação pedagógica, de técnicos e especialistas dos departamentos responsáveis pelo acompanhamento das ações didáticas; nas condições física e logística da escola,

principalmente a oferta de recursos didáticos, acessibilidade e mobilidade dos discentes; procedimentos metodológicos e registro evolutivo da aprendizagem conforme estabelecido no plano de atendimento.

No entanto, a SRM é o espaço da escola onde se realiza o AEE para os discentes com NEE, por meio de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem centradas em um novo fazer pedagógico que favoreçam a construção de conhecimentos pelos discentes, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (BRASIL, 2007).

Conforme a orientação 01/05, as salas necessitam estar implantadas e implementadas em escolas regulares ou em espaços não formais (centros de Atendimento, hospitais), com docente capacitado a oferecer a complementação ou suplementação curricular, exclusivamente para discentes que apresentam deficiências e condutas típicas, matriculados em escolas comuns. Elas têm, entre outras finalidades: apoiar o/a professor/a da escola de origem do/a aluno/a; atender alunos/as de várias escolas da região; permitir a utilização de equipamentos e recursos pedagógicos que facilitem o processo educacional.

Os procedimentos desenvolvidos nas SRM estão pautados no AEE, compreendido como um serviço de desenvolvimento de ações pedagógicas pautadas nos princípios da Educação Especial que “[...] identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008).

Suas ações metodológicas necessitam estar articuladas com o currículo escolar, neste caso nas escolas indígenas, no currículo intercultural, embora suas atividades se “diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum.” (MEC, 2009)

Para que o currículo atenda as reais necessidades dos discentes atendidos no AEE, é necessário que a intervenção docente “ultrapasse as barreiras impostas pela deficiência”, buscando atender as necessidades educacionais dos estudantes excepcionais, por meio de recursos adaptados os quais contribuam para aprendizagem destes educandos, fazendo com que estes desenvolvam a autonomia durante a realização de suas atividades tanto na sala comum quanto na especializada (BATISTA, 2006, p. 17)

Quanto à cosmovisão sobre a deficiência, a comunidade e familiares consideram as pessoas com deficiência como “doentes” e que essas manifestações ocorreram porque a família não seguiu os conselhos dos anciãos, dos “mais velhos”, fazendo com que aumente o aparecimento de crianças “doentes” (deficiência), o que antes não era visto.

Compreendemos que de modo cultural as crianças sempre foram “invisíveis” perante a cultura, a sua comunidade ou etnia. Para Geertz (2001, p. 215), as culturas são “[...] estruturas de sentido em que as pessoas vivem e formam suas convicções, suas individualidades e seus estilos de solidariedade” e uma “[...] força ordenadora das questões humanas”. Assim, as culturas são representações sistematizadas e representadas por signos e símbolos. (SILVA & BRUNO, 2016, p. 243)

Logo, as práticas inclusivas podem desempenhar importante papel de transformação cultural em relação ao indígena com NEE, principalmente, no que diz respeito à reflexão sobre os mitos e estereótipos atribuídos durante a evolução histórica dos grupos étnicos.

O terceiro desafio está relacionado às questões metodológicas no processo de intervenção didática e de adaptação curricular durante a promoção de estratégias e na integração temática do currículo intercultural. Para tanto, é imprescindível que o docente desenvolva atividades que integram ações que promovam as funções mentais durante o ato da execução, da reflexão individual ou de forma coletiva na troca de informações.

Vygotsky (1998) enfatiza o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo, a centralidade do processo consiste na aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio, uma vez que, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, através da mediação.

Compreende-se que a prática docente necessita promover em suas intervenções metodológicas de construção social dos indígenas com necessidades especiais, uma vez que as barreiras atitudinais e culturais influenciam as relações sociais, as formas de interação e a formação do outro conceito dessas pessoas. As formas de interação, comunicação e significados socialmente construídos são fatores determinantes para o processo de desenvolvimento, aprendizagem e adaptação social dos indígenas com NEE em suas comunidades.

Nesse contexto, o docente necessita compreender como ocorre o processo inclusivo no contexto escolar, assim como o de planejar estratégias metodológicas, procedimentos adaptados para ação educacional, considerando a identidade cultural, desencadeando e garantindo assim a igualdade de oportunidades na aquisição das competências básicas, necessárias para a sua integração efetiva, o respeito à identidade e a igualdade de oportunidades.

É imprescindível também que o docente indígena tenha acesso à formação continuada e direcionada para práticas interventoras que fomentem metodologias e estimulem o desenvolvimento cognitivo dos alunos indígenas atendidos na SRM, respeitando sua identidade e cultura no espaço escolar.

Por fim, à ausência no acompanhamento e orientação da coordenação pedagógica, de técnicos e especialistas dos departamentos responsáveis pelo acompanhamento das ações didáticas, em como proceder metodologicamente e registrar a evolução da aprendizagem conforme estabelecido no plano de atendimento, torna-se crucial, pois essa ausência intensifica o vácuo gerado pelos desafios da prática, associados à falta de formação continuada.

Para Libâneo (2001), o coordenador pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado aos docentes, discentes e pais. Junto ao corpo docente o coordenador tem

como principal atribuição à assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação.

Compreende-se que o acompanhamento pedagógico deve ser de fato efetivado, para que o docente possa ter maior segurança e suporte ao promover as práticas inclusivas, corroborando no atendimento as expectativas de melhoria no quadro da aprendizagem do mesmo, assim como, proporcionando a reflexão da prática e oportunizando a integração entre o Currículo Intercultural às Práticas Inclusivas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre o Currículo Intercultural nas Práticas Inclusivas no AEE: o Desafio Docente na Escola Indígena fomenta o debate referente às ações desenvolvidas no contexto escolar, no aprimoramento de prática pedagógica, refletindo sobre os saberes, favorecendo a análise e a reelaboração do processo de reconstrução do conhecimento durante a atuação da SRM com a comunidade escolar.

Esses pontos ofereceram subsídios para repensar sobre o papel pedagógico, principalmente em como designar as ações, articulando novos horizontes emancipadores na perspectiva crítica, com a busca da construção da identidade.

O espaço escolar deve atender aos espaços pluriculturais, ao tempo e a linguagem do indivíduo como um todo. A temática discursiva oportunizou para o processo de reflexão, estruturação e aplicabilidade de Políticas Públicas para o desenvolvimento da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusivas voltadas a população indígena.

É preciso o respeito aos aspectos interculturais e curriculares, assim como para construção de práticas inclusivas no processo de escolarização, de socialização e integração do aluno com NEE atendido nas escolas indígenas, no qual tenho a oportunidade de contribuir para a evolução social e educacional não apenas para os povos indígenas do Estado de Roraima, mas para toda sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

BATISTA, C. R. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. [2. ed.] / Cristina Abranches Mota Batista, Maria Teresa Egler Mantoan. – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. SEESP/ MEC. 2007

_____. **RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF. 1998.

CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. N. S. **Conversas com... Sobre a didática e a Perspectiva Multi/ Intercultural**. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

ABADIO CARMO, A. **Deficiência Física: a sociedade cria, “recupera” e discrimina**. 2ª ed. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1994.

CONNEL, R. W. Pobreza e educação. In GENTILI, P.; APPLE, M. W. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. – Coleção estudos culturais em educação. 3ª reimpressão em 2018

DÍAZ-AGUADO, M. J. **Educação intercultural e aprendizagem cooperativa**. Porto: Porto Editora. 2000

DUARTE, N. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky**. 4ª Ed. Campinas – SP, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2018.

GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e de gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

MENDES, E. M; VALENTE. T. N. **Materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para as pesquisas referente à educação escolar indígena**. II seminário nacional de estudos e pesquisas sobre educação no campo, V jornada de educação especial no campo, XIII jornada do HISTEDBR: educação no campo, história, desafios e perspectivas atuais. UFSCAR, 2015. Disponível em: www.semgepec.ufscar.br. Acessado em 25/08/2018.

OLIVEIRA, B. A. **Fundamentação marxista do pensamento de Demerval Saviani**. In SILVA JUNIOR, C. A. Demerval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília. São Paulo, Cortez, 1994.

PRADO Jr., C. **Dialética do Conhecimento**. São Paulo: Brasiliense, 1963. SAVIANE, DI. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10. Ed. Campinas: Autores Associados, 1994.

SILVA, J.H; BRUNO, M. M. G. **A Escolarização de Indígenas com Deficiência nas Aldeias de Dourados-MS**. Revista Comunicações Piracicaba v. 23 n. 3 Número Especial p. 241-258 2016 DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp241-258>

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. - 3. ed.; 10. Reimp. – Belo Horizonte: Autentica, 2017.

TSÉTUNG, M. **A Filosofia de Mao Tsétung**. Belém: Boitempo, 1979.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

A FUNÇÃO AFIRMATIVA DA BIBLIOTECA ESCOLAR COM A MANUTENÇÃO DA CULTURA INDÍGENA

Data de aceite: 01/09/2020

Data da Submissão: 07/07/2020

Carla Patrícia Martins Albuquerque

Universidade Federal do Amazonas,
Departamento de Língua e Literatura
Portuguesa

Manaus – Amazonas

<http://lattes.cnpq.br/4880099447233719>

Paulo Roberto de Souza Freitas

Universidade Federal do Amazonas,
Departamento de Língua e Literatura
Portuguesa

Manaus – Amazonas

<http://lattes.cnpq.br/8703507492332863>

RESUMO: A cultura brasileira é devedora da participação dos povos indígenas na construção da própria identidade nacional. A obra de autores indígenas ficou relegada a segundo plano. A partir dessa perspectiva iniciou-se esse projeto de pesquisa com o objetivo de investigação *in loco* sobre a existência de livros de literatura de autoria indígena em escolas públicas da zona leste de Manaus. Utilizamos como ferramenta metodológica de análise dos dados coletados a abordagem teórica da Análise de Discurso Francesa. A coleta de dados deu-se através de questionário fechado. Trata-se de uma pesquisa quali-quantitativa, em que os resultados obtidos são transformados em dados numéricos e gráficos para uma posterior leitura das implicações discursivas e ideológicas expressa por eles. Os resultados apontaram uma ausência

quase que total de livros de autoria indígena.

PALAVRAS-CHAVE: Povos Indígenas; Literatura; Análise do Discurso Francesa, Escola Pública; Manaus.

THE AFFIRMATIVE FUNCTION OF THE SCHOOL LIBRARY WITH THE MAINTENANCE OF INDIGENOUS CULTURE

ABSTRACT: Brazilian culture owes the participation of indigenous peoples in the construction of their own national identity. The work of indigenous authors has been relegated to the background. From this perspective, this research project was started with the objective of on-site investigation of the existence of indigenous literature books in public schools in the east of Manaus. We use as methodological tool of analysis of the collected data the theoretical approach of French Discourse Analysis. Data collection was through a closed questionnaire. It is a quali-quantitative research, in which the obtained results are transformed into numerical data and graphs for a later reading of the discursive and ideological implications expressed by them. The results indicated an almost total absence of books of indigenous authorship.

KEYWORDS: Indigenous Peoples; Literature; French Discourse Analysis; Public School; Manaus.

1 | INTRODUÇÃO

Preservar a Literatura Indígena é manter viva essa porção da história do povo brasileiro.

A garantia desse tema na educação básica, permite uma aprendizagem baseada no respeito e na valorização das diferentes culturas, sendo assim, é imperioso reconhecer as origens culturais do Brasil de maneira pedagógica. A Lei nº 11.645/08 obriga a abordagem de temática indígena nas escolas, através da literatura, arte e cultura, desta forma pretendemos destacar a lei enquanto peça essencial para a ampliação da cidadania do povo brasileiro, e formação do Estado do Amazonas.

A cultura indígena apresentada aos estudantes da rede pública dá-se apenas em dias memoráveis, ficando esquecido em outros dias letivos. As novas gerações precisam conhecer mais de perto a realidade e a cultura dos povos indígenas da região, visto que a maior concentração vive na região Amazônica. Para não correremos o risco de no futuro não muito distante vivenciarmos uma geração alheia e carregada de preconceitos para com estes povos, sendo assim a construção e reconhecimento da identidade brasileira passa pelo valor dado a estes povos que estavam na origem da nossa história. Sabe-se que a herança da cultura indígena é presente em nosso cotidiano com costumes, crenças, hábitos, portanto, essa esplêndida cultura indígena vem sendo desmemoriada dentro do contexto regional e social.

A literatura indígena tem dois aspectos para nós que se condiz como tal: a oralizada e a escrita, portanto a *LI* iniciou-se com a oralidade estendendo-se mais tarde com a escrita. O escritor indígena Daniel Munduruku (2008) diz que a literatura indígena é pensar no movimento que a memória faz para apreender as possibilidades de mover-se num tempo que a nega e que nega os povos que a afirmam” ou seja, a literatura indígena passa da oralidade pelas gerações desses povos até os dias atuais e com a escrita através de seus autores indígenas, assim não nega a existência desses povos e contribui para permanência como documento importante da cultura indígena.

A necessidade de disponibilidade de acervos para os alunos sobre a literatura indígena nas escolas da rede públicas de Manaus, nos parece umas das causas desse desconhecimento e contato preliminar com a cultura indígena regional, mesmo que na era tecnológica tenha um vasto campo de informações, não há um interesse por parte dos alunos, esse motivo pelo qual as investigações deram início para a existência ou não de acervo sobre a literatura indígena e seus autores.

Entendemos que a escola tem um papel central neste processo de relação étnica e cultural em acreditar que este projeto tem muito a contribuir para que outros segmentos da sociedade se deem conta antes que seja tarde de um processo de destruição da cultura indígena regional.

O papel preponderante neste contexto é a biblioteca, uma vez que para a consolidação de uma sociedade informada em novos conhecimentos, a democratização da leitura é fundamental.

Por esse viés que a perspectiva em desenvolver na prática esse pesquisa veio deste quando através a Disciplina Introdução de Estudos de Língua Indígena ministrada

da Universidade Federal do Amazonas, em que vimos essa oportunidade em desenvolver um trabalho que envolvesse a cultura e a literatura indígena, abrindo assim neste projeto de saber sobre a existência de tais livros nas escolas públicas da zona leste de Manaus, entendendo que o assunto é pouco explorado entre dos docentes e discentes das escola.

Ao longo da pesquisa foram encontradas dificuldades para a aceitação das coletas de dados, alguns professores, e alguns bibliotecários não se dispuseram a responder. No entanto, outros professores colaboraram com a pesquisa fazendo suas observações, se referindo a abordagem do tema como importante para a contribuição educacional, alguns deles gostariam de trabalhar profundamente mais esse tema com os alunos, pois relatam que é de suma importância para que esse conhecimento se estenda.

Contudo esse projeto tem objetivo contribuir com a Universidade e a sociedade, na perspectiva que novos trabalhos também poderão dar seguimento para esse tema.

2 | A IMPORTÂNCIA DA LEITURA PARA A SOCIEDADE LETRADA

A leitura proporciona engrandecimento do ser humano, tanto social, quanto individual, e é pela leitura que construímos pensamentos sobre a sociedade em que estamos inseridos, sendo essencial para a estruturação enquanto indivíduo para princípio da constituição de sujeito. A formação de cidadãos, não se limita a conceitos preestabelecidos que torna inviável o ato de pensar.

Há um componente social no ato de ler. Lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para saber o que ele quis dizer, o que quis significar. Mas lemos também para responder às nossas perguntas, aos nossos objetivos. (RANGEL & ROJO, 2010. p. 87)

A Leitura é um instrumento para a apropriação de conhecimento do mundo em nossa volta e tem grande importância na vida da sociedade como um todo, porquanto uma sociedade letrada tem seus próprios conceitos. A escola por sua vez é mediadora dessa leitura, ela tem papel fundamental de incentivar a leitura, sendo porta favorável do conhecimento permanente para o aluno.

A biblioteca faz parte desse instrumento escolar, é um ambiente propício para a leitura, condição indispensável ao desenvolvimento social. Portanto, é necessário propiciar na biblioteca a leitura viva, diversificada e criativa, representando a forma de pensar, de agir e sentir de cada aluno. Segundo Pietri (2007, p. 31), fala sobre a leitura na escola:

A leitura de textos na escola tem como objetivo, nessa tradição, a busca de um sentido único, aquele que teria sido determinado pelo autor, e a tentativa de controle desse sentido. A atuação sobre o texto se faz, assim, de modo a não o atingir em sua concretude, em sua materialidade, o que confere à leitura escolar um princípio de superficialização.

O texto de ambos reafirma entre possibilidade de sanar a leitura no ambiente escolar, superficial distante do real sentido do ato de ler, que é abrir o olhar do leitor para novos futuros e caminhos sociais. Acreditamos na possibilidade do aluno ampliar o mundo ao seu redor, com a sua capacidade comunicativa.

3 | A LITERATURA COMO FATOR DE INTERAÇÃO SOCIOCULTURAL

Vindo do Latim, a palavra literatura significa “litteris”, “letras”, é um conjunto de expressão, o ofício de habilidade de escrever ou a expressão da arte. Essa arte iniciou-se na oralidade através dos povos nômades, que passam suas histórias para suas gerações por forma de expressão da arte sobre desenhos feitos nas cavernas. No que diz a respeito sobre a literatura afirma Antônio Candido (1976 p.25);

A literatura é um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vivem na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. [...] a obra de arte só está acabada no momento em que se repercute e atua, porque sociologicamente, a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana. Ora, todo processo de comunicação pressupõe um comunicante, no caso o artista; um comunicado, ou seja, a obra; um comunicando, que é o público a que se dirige; graças a isso define-se o quarto elemento do seu processo, isto é, o seu efeito.

A literatura estuda os movimentos literários, artistas e obras de uma determinada época com características gerais de estilo e temáticas comuns, e sua sucessão ao longo do tempo. Mas a literatura enfatizada será a literatura como fator social ou sociocultural, esta por sua vez abordada em levar o conhecimento a sociedade de forma abrangente proporcionando um despertar a leitura e práticas de letramento e contribuindo para a formação crítica do sujeito, essa literatura é informatizada para a sociedade, trazendo conhecimento, podendo ser estudada por diversos aspectos.

Ora, entre as manifestações da vida social. Nenhuma traduz mais fortemente os seus traços do que as artísticas e, entre elas as literárias. Omitir a existência do quadro social, apreciar figura, gêneros e correntes como tendo vida autônoma porque divorciados das condições de meio e de tempo, tudo tem o lugar próprio, e não outro, tudo traz a marca indelével da sociedade (SODRÉ 1976, p. 2).

Salientar a dubiedade e veracidade do sujeito, a Literatura leva o leitor a inúmeros fatos da realidade conduz ao conhecimento da história e da vida real de várias comunidades, expõe a cultura, seus costumes, modo de vida e organização social e política, sendo como objeto de amparo e ferramenta fundamental como função sociocultural.

Sodré (1976, p.9) refere-se sobre a questão dos povos referente a literatura social;

A literatura é desenvolvimento das forças intelectuais todas de um povo: é o complexo de suas luzes e civilização; é a expressão do grau de ciência que ele possui; é a reunião de tudo quanto exprime a imaginação e o raciocínio

pela linguagem e pelos escritos.

A Cultura Indígena é levada ao conhecimento para o indivíduo através de histórias, a manifestação desse povo é pouco conhecida como se deve, e a Literatura como fator social é a ligação para que essa cultura se mantenha viva, para que não tenha o desaparecimento da real vivência desses povos.

A literatura indígena é utilizada para passar esse saber dos povos aos alunos, a escola é o elo de ligação primordial para esse efeito, contudo, a biblioteca é um dos meios uma das ferramentas dentro da escola em que aplica esse saber, direcionado para a exploração individual.

4 | A BIBLIOTECA ESCOLAR

A respeito disso, para a consolidação de uma sociedade informada em novos conhecimentos, a democratização da leitura é fundamental, e para que isso se torne realidade podemos afirmar a função essencial do papel preponderante da Biblioteca. Compreendemos bibliotecas como organismos com perspectivas de intervir no meio em que estão inseridas, se houver interesse em potencializá-las, esse interesse compreende gestão e cooperação entre educadores e o profissional bibliotecário. A respeito disso Hillesheim e Fachin (1999) diz que; “A biblioteca escolar deve se destacar como instrumento de apoio didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem”.

O acervo da biblioteca escolar é um importante instrumento formador de opinião, quando há disseminação de literaturas que oportunizem a formação dos seus usuários, faz necessário que a população conheça a sua própria história através do acervo bibliográfico disponível, o que não se observa, sendo feito de modo genérico, que não atende a realidade:

5 | ANÁLISE DO DISCURSO

A Análise do Discurso (AD) surgiu na França da década de 60 reagindo às de ideologia nas teorias sociais e de linguagem na Linguística, sendo um campo de estudo entre a linguística e a ideologia, Orlandi (2007.p 15) diz que se “procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas como conhecimentos”. O Michael Pêcheux é o fundador da Análise de Discurso (AD) com a teorização de que a linguagem é materializada na ideologia, sobre forte influência G. Canguilhem e L. Althusser.

A AD como estudo da linguística baseia-se em análise da estrutura de um texto para abarcar composições de ideologia existentes no texto, portanto o discurso ligado o contexto social no qual o texto é desenvolvido, portanto é uma análise contextual discursiva.

A Palavra discurso está direcionada logo no pensar político, mas o discurso cabe aqui como o discurso na constituição uma prática e não de uma função e sim como percurso.

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ORLANDI, 2007, p 15).

Na análise do discurso, o sujeito referente não é tratado como sujeito único e sim aquele que produz o discurso no contexto (lugar social,) o individualizado a partir de lugares sociais diferentes o mesmo sujeito pode ter posições discursivas diferentes de acordo com as condições de produção que lhe são impostas. O sujeito constrói sua identidade na interação com o outro.

Para Pêcheux o sujeito não é intencional. A ideologia torna possível a relação palavra/coisa. Há para isso as condições de base, a língua e o processo, que é discursivo, no qual a ideologia torna possível a relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo, ou seja, reúne sujeito e sentido. O sujeito, portanto, se constitui e o mundo se significa pela ideologia (ORLANDI, 2007, p. 56). O sujeito estabelece em lugar enunciativo ao qual pertence, mas está atravessado pelo inconsciente, não se limitando a nenhum, por isso, se vê sempre afetado pela ideológica.

Em relação ao sujeito para Pêcheux (1988, p.163) ele diz:

O sujeito se constitui pelo 'esquecimento' daquilo que o determina", e esquecimento, aqui, vai no sentido do acobertamento daquilo que o causa no próprio interior de seu efeito, e não no sentido de algo que se tenha sabido um dia e tenha-se esquecido.

Neste projeto de pesquisa, o sujeito do discurso indígena é afetado pelo silenciamento da literatura indígenas, a sua posição como sujeito na sociedade vai sendo levada ao esquecimento, por isso, a permanência e valorização da cultura indígena através da literatura de autoria indígena nas escolas precisa ser pesquisada, e quem sabe no futuro, ser estendida às demais torna-se essencial.

A formação discursiva em análise do discurso surgida a partir de Foucault em Arqueologia do Saber são conjuntos de saberes que determina o objeto discursivo. As formações discursivas definem suas posições e sentidos em relações as ideologias em que se inserem, ou seja;

A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada (isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio- histórica dada) determina o que pode e deve ser dito. Ou seja, as palavras recebem, pois, seu sentido de formação discursivas na qual são produzidas (ORLANDI, 1996, p.58)

O lugar onde se constitui o sujeito é a formação discursiva, Orlandi (1996) apud Pêcheux (1975) diz que é nela que todo sujeito se reconhece em sua relação consigo mesmo e com os outros sujeitos, adquire a sua identidade.

O silêncio não tem aqui a significação de afastamento, no silêncio é que as relações de poder podem ser significadas, Orlandi destaca o silêncio, colocando-o em uma posição primordial, mediador das relações entre linguagem, mundo e pensamento.

“O silêncio não fala ele significa. Ou melhor: no silêncio, o sentido é”. (Orlandi, 1996 p.31). O silêncio é significador tanto quanto a palavra, tem fundamento, contendo sentidos. Ele tem uma significação que lhe é direcionada, sendo resposta para fatos, aqui estamos referindo ao silenciamento dos povos indígenas, nesse silenciamento entende-se o apagamento de povos por meio da linguagem.

6 I PESQUISA E APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

A pesquisa foi realizada a partir de questionário fechado, o fim de levantarmos dados específicos sobre quantidade de livros em 10 escolas Públicas da zona Leste de Manaus e assim como na Biblioteca Pública do Estado do Amazonas, o Museu Amazônico e a Biblioteca situada no Centro Cultural Povos da Amazônia e o Museu do Índio, todos estes situados na cidade de Manaus.

O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

O desenvolvendo em todas as etapas da pesquisa científica, desde a escolha do objeto da pesquisa, dos temas delimitados a partir do alvo que são os gestores, professor e bibliotecários das escolas públicas da Zona Leste de Manaus, as bases para a fundamentação teórica na Análise do Discurso Francesa.

Tanto a pesquisa qualitativa é usada neste trabalho, quanto a pesquisa quantitativa, ambas são complementares para o levantamento de dados para mostra as razões significativas e reais acerca do tema dessa pesquisa científica.

Optamos por escolher a análise do discurso de linha francesa (AD) por tratar-se de um campo e conhecimento bastante sólido no Brasil uma linha de pesquisa fértil que nos permite olhar o sujeito em movimento em discurso, manifestado no texto, tanto de oralidade quanto descritiva onde se materializa a ideologia.

Iniciamos as visitas e a aplicação dos questionários nas 10 escolas Públicas da Zona Leste, sendo as estaduais e as municipais, são elas : Escola Estadual Cecília Ferreira da Silva, Escola Estadual Vasco Vasque, Escola Estadual Professor Cleômenes do Carmo Chaves, Escola Estadual Ernesto Penafort e Escola Estadual Professor Jorge Karan Neto , Escola Estadual Benedito Almeida Escola Municipal Professor Themistocles Pinheiro Gadelha, Escola Municipal Francisco Guedes de Queiroz, Escola Municipal Professor Edinir Telles Guimarães, Escola Municipal Professora Maria Raimunda Marques. Ressalto a dificuldade que encontramos para a execução das coletas de dados, pois nos deparamos

com a resistência e também por ausência de professores em responder os questionários relacionado ao tema do projeto, dificultados assim nossa pesquisa, onde tivemos que ir por mais vezes a escolas mencionadas. Outro aspecto relevante referente a alguns professores, que ficaram arredios. Contudo, em outras escolas fomos bem recebidos, em duas os dirigentes nos convidaram a realizar palestras com o resultado do fim da pesquisa, responderam os questionários e sugeriram que levássemos adiante o projeto que é algo inovador.

Outra visita foi realizada na Biblioteca Pública Amazonas, o Museu do Homem Amazônico, o Museu do Índio e o Centro Cultural Povos da Amazônia.

Em relação a Biblioteca Pública, fomos bem recepcionados pelos servidores, explicamos a proposta do projeto para a Bibliotecária desta instituição, em que relatou que não era de seu conhecimento sobre a Literatura Indígena e não havia no acervo sobre tais livros. Mostrou-se os acervos disponíveis e outros ambientes da Biblioteca onde tem materiais antigos em que estão guardados pois pelo tempo de sua existência, eles têm um trabalho de preservação já que fazem parte da história da cidade de Manaus e do Estado do Amazonas.

No Museu do Homem Amazônico, a Bibliotecária dessa instituição, colaborou calorosamente com a pesquisa, mostrando todo o acervo disponível (mais de 15 mil livros de temas variados), ao qual encontramos entre eles livros de autoria indígena, livros de antropologia referente a Cultura dos povos indígenas, livros sobre História dos povos indígenas, somando ao total cerca de aproximadamente 500 livros. A responsável da Biblioteca disse que trabalha há mais de 20 anos nessa instituição, e que muitos pesquisadores vão ao local para coletar informações sobre os povos indígenas, a fim de contribuir para suas pesquisas, há uma procura intensa de informações de pesquisadores de outros países, e que a comunidade local não frequenta a instituição. O museu dispõe de peças de alguns povos indígenas, assim como trabalha com artistas (estes expõem seus trabalhos periodicamente no local),

O museu tem uma pedagoga que segunda a bibliotecária trabalha visitando as escolas para que as crianças tenham contato com o conhecimento sobre esses povos, e que periodicamente a biblioteca esses alunos vão a biblioteca com parceria das escolas, mas que ainda assim a visita no local é baixa. A mesma também pediu para que esse projeto ao seu termino seja levado esse Museu para afim que seja disponibilizado para que outros pesquisadores e frequentadores possam ver a importância desse tema e assim sobre a literatura de autoria indígena. Essa instituição é regida sobre responsabilidade da Universidade Federal do Amazonas.

Em relação ao Museu do Índios não conseguimos fazer levantamento de dados, pois não tivemos autorização dos responsáveis para coletar os dados para contribuição do tema desse projeto.

No Centro Cultural dos Povos da Amazônia, fomos me atendidos, essa instituição

tem mostra cultural e parcerias com escola, dispõe de 2 bibliotecas, ao total o acervo dessa instituição chega aproximadamente a 30 mil acervos disponíveis de diversos assuntos e que existe apenas 1 livro referente a literatura indígena. A bibliotecária mencionou que o tema do projeto é importante e que a não era de seu conhecimento até esse projeto a existência de livros de autoria indígena, e que gostaria de saber mais sobre o tema, para que pudesse contribuir para que se mantenha viva a Cultura através da literatura sobre esses povos. Essa instituição é aberta ao público em geral, onde várias pessoas do mundo todo, fazem visitas para conhecer parte da história da Amazônia.

7 | RESULTADO DOS DADOS COLETADOS

7.1 Perguntas ao Professor

Foram aplicados 36 questionários fechados, composto por com 6 perguntas para os professores de Língua Portuguesa das 10 escolas Públicas pesquisadas na zona leste de Manaus. Chegamos aos resultados, apresentados em gráficos, com leitura, segue abaixo:



Gráfico P1: Quantos livros de autoria Indígena você conhece?

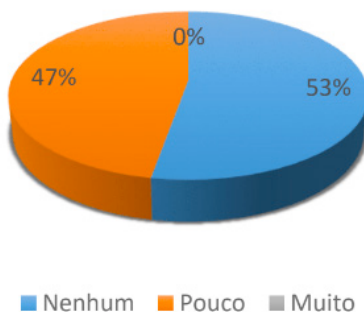


Gráfico P2: Durante sua vida acadêmica, qual foi o seu nível de leitura de livros de autoria indígena?

Leitura: No gráfico P1, percebemos que 72% dos professores conhecem 0 livros, 19% professores conhecem 2 livros, 6% dos professores conhecem 3 livros e 3% conhecem 1 livro e 0% conhecem de 10 a 20 livros de autoria indígena, conseguimos identificar neste dado, o não conhecimento sobre livros de autoria indígena. No gráfico P2, percebemos 53% dos professores em sua vida acadêmica não leu nenhum livro de autoria indígena, 47% leu poucos livros de autoria indígena e que 0% leu muitos livros de autoria indígena. Neste caso, conseguimos ver o não contato com tais livros.

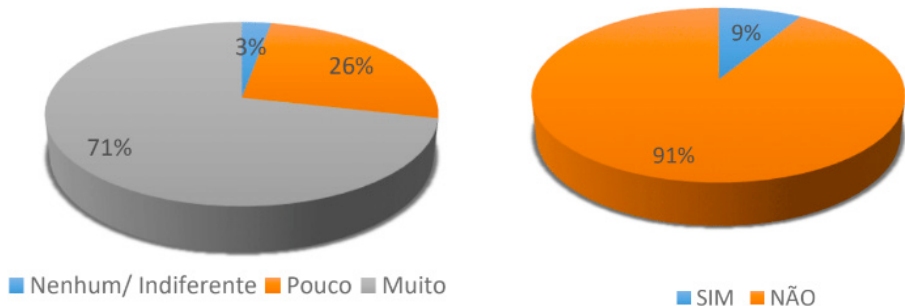


Gráfico P3: Qual o nível de importância que deveria ser dado ao conhecimento da Literatura de Autoria Indígena nas escolas Públicas de Manaus?

Gráfico P4: Você sabe se existe livros de autoria indígena na biblioteca desta escola?

Leitura: No gráfico P3, percebemos que 71% consideram o nível de importância que vede ser dado ao conhecimento sobre literatura indígena, 26% consideram pouco importante sobre esse nível e 3% consideram o nível de nenhuma importância. Consideramos que esse dado é crucial o nível dado sobre a literatura indígena nessas escolas públicas. No gráfico P4, percebemos 91% não sabem se existem livros de autoria indígena na biblioteca escolar, e apenas 9% dizem que existem tais livros na biblioteca da escola.

7.2 Perguntas para Bibliotecário/Responsável

Gráfico P1: Existe um controle de livros nesta biblioteca?

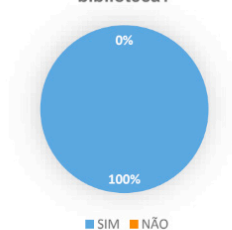


Gráfico P2: Qual a quantidade de livros existentes ?

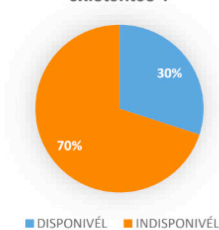
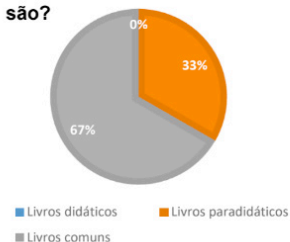


Gráfico P3: A maioria dos livros são?



No gráfico P1, percebemos 100% disseram ter controle dos livros na biblioteca da escola. Neste caso, conseguimos definir a predominância de controle de livros e a organização.

Leitura: No gráfico P2, percebemos que a predominância de livros disponível na biblioteca é de 70 % e indisponível é de 30% com este conseguimos ver a disponibilidade de mais livros disponíveis na biblioteca da escola.

Leitura: No gráfico P3, percebemos que a predominância de livros na biblioteca é de 67 % livros comuns e 33% paradidáticos e 0% paradidáticos com isto conseguimos ver a disponibilidade de mais livros por categoria disponíveis na biblioteca da escola.

8 I ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Pensar em linguagem e em escrita significa pensar em processo de controle e dominação. Os povos indígenas do Brasil fazem uma parte desse processo, tanto quanto outras minorias, que vivem à margem, silenciados no seu dizer.

Nesse trabalho, fizemos uma grande pesquisa qualitativas, transformadas em gráficos, para sustentar o nosso dizer. Por estamos em uma sociedade positivista queremos a partir dos dados numéricos demonstrar de que forma o sujeito governamental neste caso representado pelas secretarias de educação, atuando em relação às bibliotecas, e em particular, como enxergam a necessidade da presença de um conhecimento maior por parte dos estudantes das escolas públicas sobre a vida e presença dos povos indígenas do Brasil.

Neste contexto não existe instrumento melhor e mais acessível que a literatura indígena produzida pelos próprios autores indígenas que têm a legitimidade para se posicionar como tal, o texto gráfico, construído por de gráficos e legendas caracterizando como texto multimodal, está presente no cotidiano das nossas leituras.

Queremos com isso estimular o leitor a perceber de que forma o sujeito atual se movimenta por meio do discurso.

O discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que ´possível aprender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto. (ORLANDI 2001, p.22).

O discurso deve ser compreendido como movimento em determinado tempo, remetendo a acontecimentos histórico em determinado momento, para perceber a construção do discurso, e os sentidos postos em jogo.

Quando estamos questionando a participação dos agentes educacionais nas escolas, estamos procurando entender a “Formação Discursiva “(FD) desses agentes. Para FERNANDES (2007 p. 46) “Formação Discursiva refere-se ao que pode dizer somente em determinada época e espaço social” Será a partir dessa FD que irá se manifestar a

Formação Ideológica (FI).

Formação Ideológica: conjunto complexo de atividades e de representação que não são nem individuais" nem "universais", mas se relacionam mais ou menos diretamente às posições de classes em conflitos umas com as outras. (PEUCHEUX & FUCHS 1990, p. 166, *apud* FERNANDES 2007, p. 46).

O dizer do sujeito do discurso vem de outros dizeres, vem da sua formação discursiva de onde emana as verdades a serem defendidas, daí o conflito das classes. Os agentes administrativos da escola representam o discurso institucional, são frutos de um processo que deixou de lado a representação indígena. Como foi visto nos gráficos, entendem como sendo necessária a participação da literatura indígena, por outro lado atuam pouco para que esta percepção se torne realidade. São posições de sujeito em jogo. Os agentes educacionais são os representantes do discurso institucional nas escolas, não podem fugir dessa posição, sem ter que passar para outra posição discursiva.

Uma das tantas formas de controle, e silenciamento do outro. O sujeito do discurso diz que concorda, mas encontra no discurso institucional elementos que impedem o diálogo, as condições de produção do discurso são outras, o silenciamento se torna a ferramenta para que o outro se apague.

Pensar no silêncio é colocar questões a propósito dos limites da dialogia. Pensar o silêncio nos limita a dialogia é pensar a relação com o Outro como uma relação contraditória (ORLANDI 2007 p. 48)

A ausência de material nas bibliotecas representa este processo de silenciamento da cultura indígena. O sujeito estatal deveria olhar com intensidade e prever políticas públicas que despertem o interesse por este lado da cultura brasileira. Encontramos muito a fazer para que as bibliotecas possam representar um espaço aberto para o diálogo.

9 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura indígena vem sendo silenciada dentro do contexto regional. Preservar a história indígena é manter viva essa porção da história do povo brasileiro. A garantia desses temas na educação básica permite uma aprendizagem baseada no respeito e na valorização das diferentes culturais, sendo assim, é concludente reconhecer as origens culturais do Brasil de maneira pedagógica. A Lei nº 11.645/08 obriga a abordagem de temática indígena nas escolas, por intermédio da literatura, da arte e da cultura. Dessa forma, pretendemos destacar a lei enquanto peça essencial para a ampliação do conhecimento do povo brasileiro e principalmente dos habitantes do Estado do Amazonas.

Diante dessas afirmações, a escola deve estar atenta ao seu papel social, permitindo ao aluno vivenciar o aprendizado da convivência e do respeito às diferenças, sobretudo com a compreensão da história e da cultura, formada a partir de uma construção vivida e

necessária para a sua formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Curricular Comum: BNCC-APRESENTAÇÃO**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf Acesso em 21/04/2108

HILLESHEIM, Araci Isaltina de Andrade; FACHIN, Gleisy Regina Bories. **Conhecer e ser uma biblioteca escolar no ensino-aprendizagem**. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 4, n. 4, p. 64-79, 1999. Disponível em: Acesso em: 15 nov. 2012

KAUSS, V.L.T. **Literatura indígena: o resgate da oralidade ancestral na escrita polifônica do presente**. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, v.8, n.29, p.59-83, 2009. Disponível em: Acesso em: 15 abr. 2018.

MUNDURUKU, Daniel. **Literatura Indígena e o ténue fio entre escrita e oralidade**, 2008. Disponível em: Acesso em: 08 jul. 2010

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRANDÃO, Helena H.N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: UNICAMP, 1991.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. São Paulo: Nacional, 1976

COUTINHO, A. **Notas de teoria literária**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do Discurso Político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos, Ed, fscar, 2009.

DE PIETRI, **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro, v.1, Jorge Zahar Editor, 1990.

FERNANDES, Cleudemar A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2 ed. São carlos: Claraluz, 2007.

FOUCAULT, Michael. **A arqueologia do saber**. 6.ed. tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. – 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2000.

FOUCAULT, Michael. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Discurso em Análise**: sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes, 2002.

_____. **As formas do silêncio**. Campinas. Editora da Unicamp, 2007

_____. **Discurso e Texto**. Campinas: Pontes, 2008.

_____. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2001.

_____. **Discurso e leitura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

PÊCHEUX, M. **A análise de discurso**: três épocas (1983). In: GADET, T.; HAK, T. (Orgs.) Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso**. Tradução de Eni P.Orlandi. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.) Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1993. Tradução de: Analyse automatique du discours, 1969.

_____. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 2009. Tradução de: Verités de la Palice (1975).

_____. **O discurso**: estrutura e acontecimento. 2° ed. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Fontes, 1988.

RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. **Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. V.19.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas.

SODRÉ, N. W. **História da Literatura Brasileira**: seus fundamentos econômicos. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
1999.

VERGUEIRO, Waldomiro. **Desenvolvimento de coleções**. São Paulo: Polis; APB, 1989.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DO ENSINO PRATICADO EM UMA ESCOLA INDÍGENA: O CASO DA ALDEIA TUXA EM IBOTIRAMA, BAHIA

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 05/06/2020

Adriana Maria dos Santos

Universidade do Estado da Bahia,
Departamento de Ciências Humanas – *Campus*
IX, Barreiras – Bahia
<http://lattes.cnpq.br/3336111248309978>

Fábio de Oliveira

Universidade do Estado da Bahia,
Departamento de Ciências Humanas – *Campus*
IX, Barreiras – Bahia
<http://lattes.cnpq.br/0024799567828072>

RESUMO: Ao longo da história da educação escolar no Brasil, povos de diferentes etnias indígenas, travaram grandes lutas para que seus direitos fossem reconhecidos e assegurados por lei. Essa condição somente se materializou, a partir da Constituição Federal de 1988. Em se tratando das diferentes áreas do saber a escola indígena não está alheia as dificuldades e aos desafios do processo educativo. Diante desse cenário o estudo se ateve ao seguinte objetivo: Analisar se há consonância entre o ensino praticado no Colégio Estadual Indígena Marechal Rondon em consideração aos conhecimentos tradicionais da cultura Tuxa do Assentamento Terra Indígena Tuxa, no município de Ibotirama, região Oeste da Bahia. A pesquisa se limitou ao universo docente, contemplando 6 professores incluindo o diretor no período de outubro a novembro de 2019. A coleta de dados ocorreu por meio da

aplicação de questionário em que os resultados da investigação foram avaliados através de uma abordagem qualitativa e da metodologia de análise do conteúdo. Constatou-se empenho do corpo docente e diretivo em assimilar a cultura indígena para dentro do ambiente escolar através da inclusão de atividades culturais e exposições que priorizem os saberes tradicionais da etnia Tuxa. Esse movimento de valorização e de resgate da identidade é facilitado em razão da grande maioria dos membros da escola se auto-declararem indígenas. O desafio que se projeta para a escola perpassa por um processo de reformulação e adoção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que expresse os saberes culturais da etnia Tuxa e favoreça em ações afirmativas de valorização e fortalecimento da cultura tradicional. Cumpre as poder público, viabilizar o contingente de livros e materiais-didáticos contextualizados a educação indígena com foco no fortalecimento de costumes e na vivência da própria aldeia, além de aumento da oferta e da acessibilidade para as atividades relacionadas a educação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Etnias indígenas; Conhecimentos tradicionais; Cultura Tuxa; Assentamento Terra Indígena Tuxa; Educação indígena.

ANALYSIS OF TEACHING PRACTICED IN AN INDIGENOUS SCHOOL: THE CASE OF VILLAGE TUXA IN IBOTIRAMA, BAHIA

ABSTRACT: Throughout the history of school education in Brazil, people of different indigenous ethnicities have fought great struggles to ensure

that their rights are recognized and guaranteed by law. This condition only materialized, starting with the Federal Constitution of 1988. When it comes to the different areas of knowledge, the indigenous school is not unaware of the difficulties and challenges of the educational process. Given this scenario, the study focused on the following objective: To analyze whether there is consonance between the teaching practiced at the Colégio Estadual Indígena Marechal Rondon in consideration of the traditional knowledge of the Tuxa culture of the Terra Indígena Tuxa settlement, in the municipality of Ibotirama, in the western region of Bahia. The research was limited to the teaching universe, including 6 professors including the director from October to November 2019. Data collection occurred through the application of a questionnaire in which the results of the investigation were assessed through a qualitative approach and the methodology content analysis. There was a commitment by the teaching staff and directors to assimilate indigenous culture into the school environment through the inclusion of cultural activities and exhibitions that prioritize traditional knowledge of the Tuxa ethnic group. This movement of valuing and recovering identity is facilitated because the vast majority of school members declare themselves to be indigenous. The challenge that is projected for the school goes through a process of reformulation and adoption of a Political Pedagogical Project (PPP) that expresses the cultural knowledge of the Tuxa ethnicity and favors in affirmative actions of valorization and strengthening of the traditional culture. The State Department of Education is responsible for making the contingent of books and teaching materials contextualized to indigenous education with a focus on strengthening customs and the experience of the village itself, in addition to increasing the offer and accessibility for activities related to continuing education.

KEYWORDS: Indigenous ethnic groups; Traditional knowledge; Tuxa Culture; Tuxa Indigenous Land Settlement; Indigenous education.

1 | INTRODUÇÃO

No início da colonização do Brasil, os europeus impuseram sobre os povos nativos um modelo de educação que não condizia com sua cultura, seus costumes e suas crenças. Nesse processo de educação indígena, o intuito era civilizar e catequisar as etnias, desconsiderando suas tradições, para que desse modo fossem inseridos na sociedade nacional.

Esse processo de colonização no Brasil, além de escravizar e catequisar os índios durante a ampliação mercantilista europeia culminou na destruição de muitas etnias, impossibilitando conhecimento sobre as vivências históricas, valores e percepção de mundo.

Povos de diferentes etnias indígenas, ao longo da história da educação escolar brasileira, travaram grandes embates para que seus direitos fossem conquistados. Foi a partir da Constituição de 1988 que a educação escolar indígena passou a se desenvolver, valorizando os saberes particulares de cada etnia, bem como seus métodos tradicionais de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, apesar de inúmeras conquistas obtidas pelos povos indígenas, dentro desse processo de ensino e aprendizagem, hoje ainda há escolas

que não contemplam essa diferenciação em sua totalidade.

Considerando que o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), serve de suporte para que essa educação diferenciada aconteça, faz-se necessário inserir nas comunidades indígenas uma escola que contemple dentro de sua política pedagógica uma educação diferenciada, bilíngue e que agregue valor aos saberes e tradições da etnia de cada povo.

Diante desse cenário, está pesquisa se restringiu a buscar elementos que respondessem ao seguinte questionamento: Existe uma relação dialógica entre o ensino ofertado no Colégio Estadual Indígena Marechal Rondon, em face aos saberes tradicionais da cultura Tuxa do Assentamento Terra Indígena Tuxa, no município de Ibotirama, região Oeste da Bahia? Por sua vez, o objetivo se desdobrou em analisar se há consonância entre o ensino praticado no ambiente escolar em consideração aos conhecimentos da cultura Tuxa.

1.1 Educação escolar indígena no Brasil

Inicia-se por volta do século XVI, às primeiras definições históricas e literárias sobre o Brasil, período em que se deu a chegada dos portugueses e o nascimento das primeiras narrativas sobre a natureza e hábitos dos índios (OLIVEIRA, 2015). O desconhecimento, em relação à maneira de viver desses povos nativos, antecedendo a chegada dos portugueses, é muito grande, pois as narrativas apresentadas relatam mais da época dos europeus, do que dos indígenas, o que caracteriza-se em um campo de estudo pouco explorado por antropólogos, arqueólogos, historiadores e linguistas (RUSSO; PALADINO, 2016).

Segundo dados Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (IBGE, 2020), no Brasil, vivem pouco mais de 896.917 pessoas que se declaram indígenas. O fato é que, com a chegada de Pedro Álvares Cabral, no ano de 1500, calculava-se que aproximadamente cinco milhões de nativos ocupavam o atual território brasileiro (SANTOS, 2006).

A partir da colonização dessas terras, as vidas dos índios se entrelaçaram as vidas dos europeus, causando um choque de cultura, costumes e crenças. Momento em que ocasionou muitas tragédias como: guerras, trabalhos forçados, escravização. Os ditos “rebeldes”, eram dominados, vencidos e muitas vezes eram mortos (ALMEIDA, 2017).

Intencionalmente o modelo de educação indígena imposto ao longo da história visou aculturar os índios, para que os mesmos fossem inseridos na sociedade, negando a diferenciação de cultura e valores os quais possuíam. Segundo Marqui e Beltrame (2017), as narrativas das primeiras escolas indígenas no Brasil, aconteceram no processo de colonização portuguesa, realizando-se principalmente pela participação dos jesuítas, grupos de missionários que tinham como objetivo converter os nativos à fé cristã.

No ano de 1910, criou-se o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), pelo estado brasileiro, objetivando dedicar-se mais a questão da escolarização, um marco na história da educação

indígena (MARQUI; BELTRAME, 2017).

Conforme Bergamaschi e Medeiros (2010) as escolas técnicas desse período, norteadas através dos objetivos propostos pelo SPI, desenvolveram um trabalho, com intuito de formar mão de obra, constituindo assim o cenário da educação escolar indígena, onde o modelo integrador apontava para o extermínio dos povos nativos.

No ano de 1967, ocorreu a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), substituindo assim o SPI. Nesse sentido, ocorreram algumas mudanças significativas dentro das práticas escolares, destacando o trabalho do Summer Institute of Linguistics (SIL), onde mediante convênio firmado com o estado brasileiro, encaminhou linguistas de outras nacionalidades para áreas indígenas, os quais atuavam em criar a escrita da língua de diversos povos (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010).

As conquistas dos povos indígenas ao longo do tempo decorrem de um cenário de lutas travadas, as quais reivindicam seus direitos pela diferença, crença, saúde, terras e uma educação indígena diferenciada sejam garantidos. Nessa perspectiva, Silva e Linhares (2018) afirmam que com a Constituição de 1988, foi assegurado às populações indígenas o seu pleno direito a cidadania e a sua identidade diferenciada, onde libertos da tutela do estado, iniciou-se o reconhecimento das manifestações culturais e de uma educação diferenciada e bilíngue, amparada por vários textos legais.

1.2 As leis e a educação escolar indígena

A constituição de 1988 ocasionou grandes mudanças políticas que deram um novo rumo à educação escolar indígena. No início dos anos de 1990, em consequência das mudanças políticas, advindas a partir da constituição de 1988 a Coordenação da Educação Escolar Indígena passa a ser de competência do Ministério da Educação (MEC), onde a responsabilidade de execução das ações passa a ser dos municípios e estados (MARQUI; BELTRAME, 2017).

Na década de 1990, as mudanças na área da educação continuaram a ocorrer e foi criado a Coordenação Geral de Educação Indígena, passando a compor a Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Nesse mesmo período foi criado o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, que nos dias atuais, compete a (SECAD) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (FREIRE, 2013).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172 de 09/01/2001) (BRASIL, 2001) ratificaram algumas questões já expostas na Constituição Federal, sendo mais abrangente, mencionando-se pela primeira vez a confirmação de uma educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com currículo, projeto pedagógico, material didático e formação específica de professores (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010; SILVA; LINHARES, 2018). Nesse sentido, Freire (2013) afirma que fundamentado nessa publicação, o MEC criou diferentes documentos alusivos à educação escolar indígena

como: o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998), a Resolução nº 03/99 e o Parecer nº 14/99 (BRASIL, 1999), que originaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Documentos que determinam a categoria escolar indígena.

A educação escolar indígena passou por várias mudanças legais. O custeamento e assistência da educação escolar indígena passaram a ser de responsabilidade do Governo Federal, com isenção das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios (FREIRE, 2013). Ainda dentro desse processo, Bergamaschi e Medeiros (2010), apontam que em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), onde foi destinado nesse documento um capítulo específico à educação escolar indígena.

Solidificadas por leis, as escolas indígenas no Brasil se asseguram como escolas específicas e diferenciadas. Nesse sentido, de acordo Silva (2019), agregando-se a constituição de 1988 em relação à educação indígena e ao Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena, as Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena e o Plano Nacional de Educação Indígena compõem os instrumentos documentais que estabelecem um ensino intercultural, que atenda de maneira diferenciada à comunidade.

1.3 A formação de professores para as escolas indígenas

O conteúdo indígena, no que diz respeito à esfera escolar, geralmente está associado às Ciências Humanas, porém a interdisciplinaridade do tema é proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), como método para fundamentar uma sociedade amistosa, livre e justa; é fortalecida pela Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), a qual estabelece que os estudos de história e da cultura indígena sejam inseridos em todas as instituições de educação básica do país de forma obrigatória (KOEPE; BORGES; LAHM, 2014).

De acordo Bruno e Coelho (2016), na inserção desse modelo de educação, enfrentam-se inúmeros desafios, como: a tradição cultural, os mitos e os ritos que são formados historicamente nas crianças pela família, de maneira que não se pode desassociar desse indivíduo.

Nessa perspectiva, conforme Mizzeti, Teixeira e Krolow (2017) alguns temas, especificamente àqueles referentes às Ciências, tendem a ser ainda mais difíceis de ser contextualizados, considerando o que é proposto pelo modelo de escola atual frente aos saberes adquiridos pelos indígenas em suas vivências. Pode-se inferir que a educação escolar indígena está pautada em uma via de mão dupla, onde a ministração dos conteúdos exigidos pela escola formal se entrelaçam com os saberes arraigados de seus antepassados.

Foi elaborado em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Segundo Souza (2008), é um dos documentos mais completos na esfera nacional, no que tange a educação escolar indígena. Corroborando com essa afirmativa, Pereira

e Maciel (2014), destacam que o RCNEI é referência para a educação escolar indígena no país, visto que sua finalidade principal é auxiliar no direcionamento da elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola indígena. Considera-se que cada escola retrate a sociodiversidade em contextos próprios e diferenciados, caracterizados como os princípios norteadores desse modelo de ensino.

Dentro do processo formal de ensino, existem inúmeros instrumentos que podem ser utilizados para expor diferentes temas como: livros, revistas, paradidáticos e etc. Lopes (2015) afirma que o livro didático (LD), permanece sendo na realidade das escolas brasileiras, um dos instrumentos básicos utilizados pelo professor em sala de aula, e muitas vezes o único, apesar do surgimento de diferentes recursos, sobretudo no mundo digital.

Dentro desse contexto, as escolas indígenas não se diferem dessa realidade, pois na maioria das vezes, os materiais disponibilizados pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) se configuram como insuficientes e descontextualizados do cotidiano das comunidades. Deste modo, faz-se necessário, a busca por obras literárias alternativas, pois é notório que o conhecimento empírico de alunos indígenas advém dos anciãos da aldeia e estão associados com plantas, animais, água, ar em movimentos e outras relações Homem-Natureza (MIZZETI; TEIXEIRA; KROLOW, 2017).

No que se refere à formação de professores, para que a educação indígena se concretize como diferenciada, específica e satisfatória às singularidades indígenas, é imprescindível que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às comunidades envolvidas no processo escolar. Este ponto é pertinente por considerar que os estudantes serão melhor atendidos por professores índios, que deverão ter cursos específicos de formação inicial e continuada, perante a coordenação geral e apoiado financeiramente pelo Ministério da Educação (TAMAYO-OSORIO, 2016).

21 O POVO TUXÁ E A SUA IDENTIDADE TERRITORIAL

Os índios Tuxá se autointitulam “Índio Tuxá, nação Proká, caboclos de arco e flecha e maracá”. Esses índios fazem parte da nação Proká e tem como língua o Dzubukuá, uma língua que pertence à família linguística Karirí (VIEIRA; SANTOS; CARELLI, 2015).

O povo Tuxá abrange uma população com cerca de 1000 indivíduos, divididas em 214 famílias. Foi o segundo povo indígena reconhecido durante o século XX, no estado da Bahia, sendo o terceiro no nordeste. Em um processo denominado “levantar aldeia” os Tuxá tiveram um papel importante ao declarar e reconhecer sua etnia juntamente com mestres e lideranças (SALOMÃO, 2006). O autor relata ainda que os Tuxá são historicamente descendentes de índios rodeleiros, que moravam no médio São Francisco. Eram chamados de índios rodeleiros devido a forte relação que tinham com o capitão Francisco Rodelas.

Os Tuxá conviveram com diversos grupos de aldeias formados pelos jesuítas durante o século XVII. Tais grupos apresentavam linguagem distinta e com isso os Tuxá

buscaram o português como língua geral (BARTOLOMÉ, 2006). Segundo Santos (2008), o povo Tuxá anteriormente à construção da barragem de Itaparica localizava-se no Norte do estado da Bahia, os quais partiram da ilha de Surubabel ou Sorobabel, onde na atualidade dividem-se em três grandes grupos que vivem nos municípios de Ibotirama e Rodelas na Bahia e Inajá, no estado do Pernambuco.

Para se entender o atual cenário do povo Tuxá, é necessário considerar o decisivo acontecimento que foi a Hidrelétrica de Itaparica, obra realizada pela Companhia Hidrelétrica do São Francisco (CHESF), a qual provocou transformações violentas na paisagem local e na maneira de viver desse povo (CRUZ, 2017).

Dentro desse contexto pode-se afirmar que, o povo Tuxá sofreu grande perda territorial com a implantação da barragem de Itaparica, onde suas ilhas foram alagadas, resultando numa quebra cultural, perda de identidade, desequilíbrio na organização do modo de vida da comunidade e uma separação dos indivíduos residentes nesse território (VIEIRA; SANTOS; CARELLI, 2015).

3 | METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada no Colégio Estadual Indígena Marechal Rondon na comunidade indígena Aldeia Tuxá, zona rural do município de Ibotirama, estado da Bahia. A comunidade está situada a 12km da cidade de Ibotirama, sendo constituída por 348 pessoas, as quais se sustentam principalmente da agricultura familiar. O colégio tem um total de 200 alunos e contempla os níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Médio e EJA.

A pesquisa transcorreu no ambiente escolar no período de outubro a dezembro de 2019 e envolveu 6 docentes incluindo o diretor. O fio condutor dessa investigação buscou se fundamentar nos preceitos éticos adotando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) como instrumento de anuência para adesão do partícipe na pesquisa.

A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de questionário composto por 7 questões visando buscar elementos que fundamentem a resposta ao questionamento dessa pesquisa. No entendimento de Marconi e Lakatos (2003), os questionários tendem a atingir um número maior de pessoas respectivamente, há maior liberdade nos retornos e mais garantia pelo fato de os mesmos não serem identificados.

Os resultados da investigação foram avaliados através de uma abordagem qualitativa e o método utilizado para analisar os dados foi a análise de conteúdo que segundo Silva, Gobbi e Simão (2005), surgem como instrumento para a compreensão da construção de significado que os atores sociais externam na narrativa.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Através do questionário, observou-se que a escola não atende exclusivamente aos estudantes residentes na Aldeia Tuxá mas também a comunidade quilombola Saco Grande. Para autores como Santos e Serrão (2017) a escola é espaço em que há diversidade de crença e culturas, valores e conceitos, é um ambiente multicultural quando uma ou mais culturas interagem entre si.

No quadro de professores todos se autodeclararam indígenas, o mesmo ocorrendo com os alunos, com exceção dos discentes da comunidade quilombola. Para que a educação indígena se torne específica, a mesma deve se adequar perante as particularidades culturais das comunidades indígenas. É indispensável que os professores exerçam suas habilidades nas escolas os quais pertençam ao mesmo grupo indígena (SOUZA, 2008).

Quando perguntados se o Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio contemplava em sua redação a cultura indígena Tuxá. Todos relataram que o mesmo se encontra em reformulação. Nesse sentido, é importante salientar que o Colégio Estadual Indígena Marechal Rondon, até o ano de 2010 era gerido pela Secretaria Municipal de Educação de Ibotirama, o qual a partir do referido ano suas diretrizes passaram a ser de competência do Estado da Bahia.

Para Mizetti, Teixeira e Krolow (2017) diante da integração das ações pedagógicas no âmbito escolar, deve contar com um Projeto Político Pedagógico adequado e coerente com a proposta de ensino. No entanto, para o aluno indígena, o conhecimento empírico que advém dos mais velhos da aldeia torna esse processo complexo, pois em determinados assuntos, como por exemplo, as relações homem-natureza, a explicação muitas vezes necessita de ferramentas adequadas para ampliar e justificar o conhecimento e para isso precisa ser adaptado para a escola.

Quando questionados sobre os materiais pedagógicos utilizados. Todos responderam que os materiais disponibilizados ainda são escassos, no entanto, todos os professores e o diretor, afirmaram utilizar o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) como recurso, que orienta os professores como trabalhar de acordo cada disciplina. A aldeia faz uso de um livro paradidático intitulado “Os Tuxá de Ibotirama”, que foi produzido por uma turma de magistério indígena do estado da Bahia.

Diante desse contexto, Mizetti, Teixeira e Krolow (2017), explicam que os acervos que são enviados para as escolas indígenas, no caso do RCNEI, não são suficientes, pois foge das vivências indígenas, e com isso, a comunidade busca por obras de literatura alternativa, a fim de proporcionar ao aluno conhecimento cultural que advém da própria aldeia, como o livro descrito.

Foi verificado que 42% dos professores têm nível superior e atuam em suas respectivas áreas. Por vezes precisam ministrar mais de uma disciplina para completar a carga horária. O percentual para os demais professores é distribuído entre os que têm e

ainda estão cursando o magistério. O magistério de nível médio tem sido a formação de professores indígenas, fator que dificulta a temática da alfabetização científica e tecnológica no ensino de ciências nas escolas indígenas (PEREIRA; MACIEL 2014).

Quando perguntado se existe oferta de cursos de educação continuada voltada para a educação indígena, promovido pela Secretaria Estadual de Educação. Todos responderam que sim e que são importantes para valorizar a cultura indígena, porém essas atividades deveriam ocorrer mais vezes durante o ano letivo e dentro da aldeia. Foi frisado que muitos professores deixam de cursar, diante da distância da aldeia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que foi propagada no ano de 1996 aponta a necessidade de cursos específicos para a formação de professores indígenas e assim, garantir acesso e informações às comunidades indígenas sobre os conhecimentos técnicos e científicos da sociedade em geral, tanto indígenas quanto não-indígenas. Souza (2008) sugere que para melhor atuação nas escolas, os professores sejam da própria comunidade indígena, fazendo parte das mesmas vivências que o aluno.

Sobre os projetos educacionais, os docentes afirmaram que o colégio considera os aspectos regionais e históricos da comunidade indígena Tuxá. Destacando que tem-se as sextas culturais, onde os professores e alunos se reúnem e um ancião da comunidade conta histórias, ensina a fazer artesanato, dançar o toré, a preparar e a efetuar a pintura corporal, falar sobre as ervas medicinais, jogos e brincadeiras tradicionais, entre outros. No mês de abril, a escola realiza um projeto para fortalecimento étnico e combate as ideias errôneas sobre a população indígena com exposição e divulgação da cultura Tuxá.

5 | CONCLUSÃO

Conclui-se a necessidade de reformulação do Projeto Político Pedagógico da escola adequado e coerente com as idiosincrasias do ensino indígena, que considere as particularidades locais da aldeia Tuxa e possibilite a valorização e o fortalecimento da cultura tradicional.

Fica evidente na pesquisa que os livros didáticos disponibilizados pelo poder público não se diferem dos ofertados para a educação formal, utilizados pelas escolas da rede municipal de Ibotirama. Isso denota, a necessidade de maior investimento em livros e materiais didáticos contextualizados ao ensino indígena.

Uma questão pertinente a ser sugerida para Secretaria Estadual de Educação é em relação à formação continuada, ficando nítido que há necessidade de uma maior oferta dessas atividades ao longo do ano letivo, e que as mesmas sejam realizadas dentro da aldeia de modo a facilitar o acesso pela comunidade docente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J.N. Escola Indígena Pataxó da Jaqueira em Porto Seguro BA: uma análise da organização estrutural e sua influência na aprendizagem. **Revista Científica de iniciación a la investigación**. v. 2, n. 2. p. 93-107. 2017.
- BARTOLOMÉ, M.A. As etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. **Mana**, v.12, n. 1, p. 39-68. 2006.
- BERGAMASCHI, M.A; MEDEIROS, J.S. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, v. 30, n.60, p. 55-75. 2010.
- BRASIL. **Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10101-lei-11645-10-03-2008&Itemid=30192> Acesso em: 12 dez. 2019.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. PARECER 14/99. Kuno Paulo Rhoden. 14 set. 99. **Documenta**, n.14/99. p. 36, 1999.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei Educacional Brasileira. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro 2001. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 09 de jan, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2019.
- BRUNO, M. M. G; COELHO, L. L. Discursos e práticas na inclusão de índios surdos em escolas diferenciadas indígenas. **Educação e Realidade**, v. 41, n. 3 p.681-693. 2016.
- CRUZ, F.S.M. **27 anos da UHE Itaparica: Educação e empoderamento entre os Tuxá de Rodelas, Bahia**. 2017. 20f. Dissertação (mestrado em Antropologia Social). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- FREIRE, J.V.F.F. **Da assimilação à conquista do direito à diferença: educação escolar indígena no Brasil**. 2013. 664f. Monografia apresentada como ao Departamento de Antropologia. Universidade de Brasília. Brasília. 2013.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20506-indigenas.html>> Acesso em: 06 fev. 2020.

- KOEPPE, C.H.B; BORGES, R.M.R; LAHM, R.A. O ensino de ciências como ferramenta pedagógica de reconstrução das representações escolares sobre os povos indígenas. **Revista Ensaio**, v. 16, n. 1, p. 115-130. 2014.
- LOPES, E.T. Ensino-Aprendizagem de Química na Educação Escolar Indígena: O Uso do Livro Didático de Química em um Contexto Bakairi. **Química nova escola**. v. 37, n 4, p. 249-256. 2015.
- MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. Ed. 5. São Paulo: Atlas. p. 310. 2003.
- MARQUI, A.R; BELTRAME, C.B. As experiências Xikrin e Baniwa com os conhecimentos tradicionais nas escolas. **Revista Universitas humanística**, n.84, p. 239-261. 2017.
- MIZETTI, M.C.F. **O desafio do ensino de ciências nas escolas indígenas do Rio Grande do Sul**. 2017. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.
- MIZETTI, M.C.F; TEIXEIRA, M.R.F; KROLOW, I.R.C. Escolas indígenas: desafios à introdução do ensino de ciências no ensino fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11, 2017. **Anais...** Florianópolis, SC. 2017. p. 1-8.
- OLIVEIRA, S.R. Ensino de História indígena: trabalhando com narrativas coloniais e representações sociais. In: PORTUGAL, A.R; HURTADO, L.R. (Orgs.). **Representações culturais da América indígena**. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 59-80.
- PEREIRA, C.L; MACIEL, M.D. A alfabetização científica e tecnológica no ensino de ciências naturais indígena do Brasil. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 3, p. 73-84, 2014.
- RUSSO, K; PALADINO, M; **Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil: Subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2016.
- SALOMÃO, R.D.B. **Etnicidade, territorialidade e ritual entre os Tuxá de Rodelas**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). 2006. 185f. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.
- SANTOS, J.M. **Cultura material e etnicidade dos povos indígenas do São Francisco afetados por barragem: Um estudo de caso dos Tuxá de Rodelas, Bahia, Brasil**. 2008. 94f. Tese (Doutorado em Cultura e Sociedade). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- SANTOS, L.G. **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, 2006.
- SANTOS, R.B; SERRÃO, M.C. Educação Escolar Indígena em Escolas Urbanas: realidade ou utopia? **Revista eletrônica de mutações**. v. 5, n. 15, p. 210-225. 2017.
- SILVA, C.R; GOBBI, B.C; SIMÃO, A.A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, v. 7, n. 1, p. 70-81. 2005.

SILVA, J.N. **Educação escolar indígena: Narrativas de experiências educativas e interculturalidade no ensino de Biologia**. 2019. 87f. Monografia apresentada ao Curso de Ciências Biológicas. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

SILVA, M.S.S; LINHARES, M.I.S.B. O jovem e a educação indígena Tremembé de Almofala no Ceará. **Revista Práticas Psicossociais**, v. 13, n. 3, p. 1-12. 2018.

SOUZA, S.M.F. **Saberes docentes, saberes indígenas: Um estudo de caso sobre o ensino de ciências entre o povo Xukuru do Ororubá**. 2008. 122f. Dissertação (Mestrado de Ensino das Ciências). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2008.

TAMAYO-OSORIO, C. Currículo escolar, conocimiento [matemático] y prácticas sociales: posibilidades otras en una comunidad indígena Gunadule. **Educación e Pesquisa**, v. 42, n. 4, p. 903-919. 2016.

VIEIRA, E.F.S; SANTOS, R.L; CARELLI, L. identificação de território indígena: uma reconstrução histórica e geopolítica do povo tuxa (Rodelas - BA), In: Simpósio brasileiro de sensoriamento remoto, 17, 2015 João Pessoa-PB. **Anais...** João Pessoa-PB: INPE, 2015.p. 7133-7140.

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO ALTO RIO NEGRO: ACESSO À EDUCAÇÃO NO CAMPUS IFAM – SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA/AM

Data de aceite: 01/09/2020

Data de Submissão: 26/06/2020

Luclécia Cristina Morais da Silva

<http://lattes.cnpq.br/8112314848773362>

Roberta Enir Faria Neves de Lima

<http://lattes.cnpq.br/7558529084597936>

Jefferson Aristiano Vargas

<http://lattes.cnpq.br/6520740321166948>

Maria Isabel Oliveira Silva

<http://lattes.cnpq.br/9730771615823342>

Joscival Vasconcelos Reis

<http://lattes.cnpq.br/6462886400004422>

Edilson Martins Melgueiro

<http://lattes.cnpq.br/9961546693348876>

Todos os autores pertencem ao Núcleo de Estudos Afrobrasileiro e Indígena/NEABI do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) – Campus São Gabriel da Cachoeira/AM.

RESUMO: O Campus IFAM-São Gabriel da Cachoeira apresenta uma realidade que é ao mesmo tempo multi e intercultural, pois congrega discentes de diferentes etnias, falantes de línguas próprias e oriundos de cosmologias diversas. Esses alunos aprendem a conviver com diferentes alteridades que se fundamentam em diferentes sistemas de relações e compreensões do universo social. O desafio é tornar o ambiente

escolar um local que agregue as diferentes concepções de mundo e ao mesmo tempo possibilite um intercâmbio cultural através da compreensão de que não existe um “saber local como um sistema monolítico e culturalmente delimitado”, pois, o saber é uma construção híbrida (SANTOS, 1998). A instituição de ensino está inserida na região do alto Rio Negro, maior afluente da margem esquerda do rio Amazonas, fazendo fronteira com a Colômbia e Venezuela. É uma região de ampla variedade cultural, pois, congrega 23 povos indígenas pertencentes a diferentes famílias linguísticas e, que perfazem 95% da população da região, sendo o primeiro município no Brasil a cooficializar as línguas indígenas Nheengatu, Tukano, Baniwa e Yanomami. Nesse sentido o presente trabalho apresenta a atuação do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) – Campus São Gabriel da Cachoeira no cotidiano desses estudantes, a partir de uma apresentação geral dos cursos técnicos nas modalidades: Integrados, Subsequente e Proeja. Bem como as regiões atendidas pelo Campus, que abrangem as comunidades presentes em vários afluentes do Rio Negro: Waupés, Tiquié, Papuri, Içana, Xié, entre outros municípios que compõem a região do Território Etnoeducacional Rio Negro (TEERN) que abrange, além do município de São Gabriel da Cachoeira, também os municípios de Barcelos e Santa Isabel do Rio Negro. A criação do TEERN em 2009 é fruto da luta do movimento indígena reconhecendo e valorizando da diversidade sociocultural e linguística, da autonomia e do protagonismo desses povos conforme estabelecido na Constituição Federal.

A atuação do Campus SGC, desde 1995 na região, vem sendo pautada a partir da parceria e assessoria junto a diversas instituições locais, como a FUNAI e a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) na implementação de cursos voltados à realidade da região e no acesso justo através de políticas afirmativas que preveem a reserva de vagas por cada afluente do Rio Negro.

PALAVRAS-CHAVE: IFAM; Alto Rio Negro; Interculturalidade, Processo Seletivo, Educação Diferenciada.

ABSTRACT: The IFAM-São Gabriel da Cachoeira Campus presents a reality that is both multi and intercultural, as it brings together students from different ethnic groups, speakers of their own languages and from different cosmologies. These students learn to live with different alterities that are based on different systems of relationships and understandings of the social universe. The challenge is to make the school environment a place that brings together different worldviews and, at the same time, enables a cultural exchange through the understanding that there is no “local knowledge as a monolithic and culturally delimited system”, because knowledge is a hybrid construction (SANTOS, 1998). The educational institution is located in the upper Rio Negro region, the largest tributary of the left bank of the Amazon River, bordering Colombia and Venezuela. It is a region of wide cultural variety, as it brings together 23 indigenous peoples belonging to different language families, which make up 95% of the region’s population, being the first municipality in Brazil to co-officialize the indigenous languages Nheengatu, Tukano, Baniwa and Yanomami. In this sense, this paper presents the performance of the Federal Institute of Amazonas (IFAM) - Campus São Gabriel da Cachoeira in the daily lives of these students, from a general presentation of technical courses in the following modalities: Integrated, Subsequent and Proeja. As well as the regions served by the Campus, which encompass the communities present in several tributaries of the Rio Negro: Waupés, Tiquié, Papuri, Içana, Xié, among other municipalities that make up the region of the Rio Negro Ethno-educational Territory (TEERN), which covers, in addition to municipality of São Gabriel da Cachoeira, also the municipalities of Barcelos and Santa Isabel do Rio Negro. The creation of TEERN in 2009 is the result of the struggle of the indigenous movement recognizing and valuing the socio-cultural and linguistic diversity, autonomy and protagonism of these peoples as established in the Federal Constitution. The performance of the SGC Campus, since 1995 in the region, has been guided by the partnership and advice with several local institutions, such as FUNAI and the Federation of Indigenous Organizations of Rio Negro (FOIRN) in the implementation of courses focused on the reality of the region and fair access through affirmative policies that provide for the reservation of vacancies for each tributary of the Rio Negro.

KEYWORDS: IFAM; Alto Rio Negro; Interculturality, Selection Process, Differentiated Education.

INTRODUÇÃO

A população indígena no país, segundo dados do IBGE/2010, é de 817.963, subdividida em mais de trezentas (300) etnias, que juntas são responsáveis por mais de duzentos (200) idiomas diferentes. No estado o Amazonas, São Gabriel da Cachoeira, é

o município com maior população indígena do país, com um total de 29.017 (IBGE/2010).

A luta que os povos indígenas têm enfrentado nestes últimos tempos para encontrar espaços principalmente nas políticas públicas, e no que diz respeito, sobretudo, à educação tem sido contínua. Vários dispositivos normativos foram sendo criados e a implementação destes na prática é um caminho árduo.

Desta maneira, percebe-se que a educação indígena tem se caracterizado pela afirmação das identidades étnicas, além de recuperação das suas memórias, histórias e reconhecimentos das diferentes línguas e cosmologias.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

O marco que deu visibilidade e também força as causas indígenas foi a promulgação da Constituição Federal de 1988. Pois nela, especificamente no 2º parágrafo do artigo 210 que expressa claramente a preocupação às comunidades: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Neste processo, com a cultura indígena, valorizada, sendo a base, para leitura e compreensão de outras culturas.

Além da Carta Magna, outra normatização que veio sustentar ainda mais a educação indígena foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996, a conhecida LDB, pois menciona de maneira explícita sobre a educação escolar para os povos indígena, com o direito à educação diferenciada pautada, como já mencionado anteriormente, no uso das línguas indígenas, e também da valorização dos conhecimentos e saberes de suas tradições. Os artigos 78 e 79 afirmam que é dever do Estado o oferecimento de uma educação bilíngue e intercultural para o fortalecimento das práticas sociocultural e a língua materna de cada etnia indígena, proporcionando a possibilidade de recuperação de suas memórias históricas, reafirmando deste modo, suas identidades, dando-lhes, acesso aos conhecimentos técnico-científicos.

Para que isso possa se concretizar, a LDB preconiza a articulação dos sistemas de ensino e pesquisa, que possa conter a participação das comunidades indígenas em sua formulação e desenvolvendo, inclusive, currículos específicos, incluindo conteúdos culturais de acordo com sua comunidade. Esta lei, também prevê formação de pessoal especializado para atuação nessa área e ainda confecção e elaboração de materiais didáticos específicos e diferenciado.

A LDB deixa evidente que a Educação Escolar Indígena deverá ter um tratamento diferenciado das outras escolas do sistema de ensino. Outro dispositivo jurídico suma importância, que veio sustentar ainda mais as práticas pedagógicas no contexto da educação indígena é a resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que define as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Escolar Indígena na educação básica. Com o

objetivo de garantir o direito de uma educação diferenciada aos povos indígenas, através de vários dispositivos legais, convenções internacionais e seminários nacionais foi possível realizar a resolução nº 5/2012. Essas diretrizes se pautaram nos princípios de igualdade social, da diferença, da especificidade, interculturalidade e bilinguismo, fundamentos da educação escolar indígenas.

No que se refere aos princípios da educação escolar indígenas, no artigo 3º, além da recuperação de suas memórias históricas, enfatiza-se o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional tanto indígenas quanto a não indígenas. Como podemos perceber que a educação escolar indígena deve se constituir em relações interétnicas e pelo reconhecimento de várias concepções pedagógicas e afirmação dos povos indígenas. Mas o ponto mais importante da resolução nº 5, que vem garantir as instituições que tem interesse e preocupação com a causa indígena, está no artigo 11, e parágrafo 6º, em que narra que o atendimento a educação escolar indígena “deve assegurar a igualdade de condições para o acesso, permanência e conclusão com sucesso dos estudantes que demandam esse atendimento”.

Outra curiosidade, não menos importante, foi que esta diretriz destaca claramente a relevância de se formar docentes indígenas, dentro de suas especificidades étnicas, pontuando sua formação continuada, inserido não somente os conhecimentos tradicionais, mas também os ditos universais, deste modo, possibilitando a educação escolar indígena a patamares elevados do conhecimento técnico-científico somando ao conhecimento indígena tradicional.

Desta maneira a educação indígena ganhou visibilidade, possibilitou um grande avanço, saindo da marginalidade e se tomando forma dentro do Estado, favorecendo os povos indígenas e o processo educacional como um todo.

É com esta preocupação que o Instituto Federal do Amazonas, campus, São Gabriel da Cachoeira, vem possibilitando o maior processo seletivo diferenciado do Brasil, comprometido com a causa indígena e visando assegurar uma educação que não só respeite a diversidade cultural dos povos indígenas, mas, sobretudo comprometido com uma educação de qualidades a todos.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO IFAM-SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA

As discussões sobre Educação Escolar Indígena sempre estiveram norteando as ações da Instituição de Ensino e a partir destes eventos a Direção Geral se comprometeu em balizar as ações institucionais viabilizando as adequações curriculares necessárias à adequação ao Decreto Federal nº 6.861/2009 que criou os Territórios Etnoeducacionais.

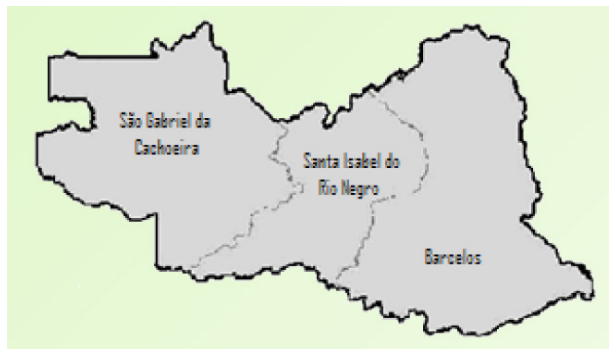


Figura 3: Municípios do TEERN.

Nesse sentido, tem-se buscado o desenvolvimento de projetos de pesquisa voltados para as demandas das comunidades indígenas, bem como a intensificação da presença institucional do IFAM-CSGC nas terras indígenas, com o intuito de fomentar e promover o ensino voltado para as potencialidades econômicas locais.

Em 2013 as discussões sobre educação escolar indígena foram fortalecidas pela Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013 do Ministério da Educação, que instituiu o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. Assim, em 2014 ocorreu nova pactuação entre as entidades governamentais e movimento indígena em prol de ações para o desenvolvimento do Território Etnoeducacional do Rio Negro. E em outubro de 2018 foi organizado pela FOIRN um Encontro sobre Educação Escolar Indígena no Rio Negro com intuito de realizar uma Avaliação das Ações do Território Etnoeducacional Rio Negro.

A luta dos povos indígenas do Rio Negro em prol do desenvolvimento de uma Educação Escolar de qualidade se iniciou ainda na década de 80 e desde então buscase a implementação das políticas etno-educacionais na região, visando o fortalecimento do Território Etnoeducacional do Rio Negro, criado a partir do Decreto Federal nº 6.861/2009.

Segundo Souza (2016), a ideia dos territórios etnoeducacionais (TEE) surgiu ainda na década de 1980 como marco da organização indígena no Brasil em prol de seus direitos, junto à luta dos povos indígenas do Rio Negro pela demarcação de seus territórios. Tal luta se estabeleceu como política pública no ano de 2009, através da edição do Decreto Federal nº 6.861, que instituiu a organização da educação escolar indígena em territórios etnoeducacionais.

O Plano Nacional de Educação, em 1994, e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, de 1998, tem toda uma seção dedicada ao tema língua, elaborada por linguistas que trabalham com os povos e línguas indígenas; propõe, entre outros inúmeros aspectos, “uma reafirmação de suas identidades étnicas e valorização de suas línguas” (p. 33).

As leis, regulamentações, referenciais, diretrizes, pareceres, entre outros, constituem políticas linguísticas declaradas que ajudam a assegurar o status das línguas indígenas. Porém, precisam se realizadas plenamente nas práticas educativas realizadas nas escolas indígenas. Assim, o Processo Seletivo Discente Diferenciado do IFAM-CSGC se constitui como uma política de valorização, na prática, das línguas indígenas e de fortalecimento da cultura dos povos indígenas no município de São Gabriel São Gabriel da Cachoeira – AM.

A APLICAÇÃO DOS PROCESSOS SELETIVOS DIFERENCIADOS PARA ENTRADA DE NOVOS ALUNOS NO IFAM-SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA

O Processo Seletivo Discente Diferenciado- ano letivo 2018, do Campus São Gabriel da Cachoeira foi realizado a partir de iniciativa do Departamento de Desenvolvimento Educacional em parceria com o Núcleo Gestor de Estudos Linguísticos e Antropológicos¹ (NuGLAN), que atua desde 2012, na missão de promoção das culturas e as línguas indígenas do Rio Negro.

O município de São Gabriel da Cachoeira é o terceiro município brasileiro em extensão (10.974.380 ha), possuindo cerca de 40 mil habitantes que se distribuem na sede, nos distritos onde existem os pelotões de fronteira (Pari-Cachoeira, Yauaretê, Querari, São Joaquim, Tunuí, Cucuí, Maturacá), bem como nas inúmeras comunidades espalhadas pelas calhas do Rio Negro (Rio Tiquié, Rio Uaupés, Rio Içana, Rio Xié, Rio Cauaburi, Rio Aiari, entre outros).



Figura 1: Município de São Gabriel da Cachoeira

A região municipal possui mais de 90% de suas áreas já demarcadas entre os diferentes povos indígenas que vivem na região, sendo a área urbana do município de

¹ Atual NEABI – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas.

1.580 ha. O município está inserido na região do alto Rio Negro, distando cerca de mil km de Manaus e, fazendo fronteira com a Colômbia e Venezuela.

É uma região de ampla variedade cultural, pois, congrega 23 povos indígenas pertencentes diferentes famílias linguísticas e, que perfazem 95% da população, sendo o primeiro município no Brasil a cooficializar as línguas indígenas Nheengatu, Tukano, Baniwa e mais recentemente a língua Yanomami.



Figura 2: Famílias Linguísticas presentes no Município de São Gabriel da Cachoeira.

Fonte: Mapa Livro/FOIRN-ISA.

O acesso ao município de São Gabriel da Cachoeira se dá apenas por via área ou fluvial. Para chegar nas demais comunidades localizadas nas áreas rurais a dificuldade é ainda maior por conta das inúmeras cachoeiras espalhadas pelo Rio Negro e seus afluentes. Bem como a grande distância entre essas comunidades e a sede do município faz necessário uma grande logística que impede o deslocamento frequente dessas famílias até a sede.

Nesse sentido, os estudantes residentes no interior e concluintes do ensino fundamental e médio, geralmente, não conseguem participar do processo seletivo discente por conta das dificuldades de deslocamento e também pela falta de acesso à internet nos interiores. Bem como a precária comunicação nessas comunidades faz com que muitas vezes tais estudantes não tenham acesso, a tempo, ao edital do processo seletivo discente

do IFAM.

A iniciativa de realizar um PSD diferenciado surgiu a partir da necessidade de promover a oportunidade de igualdade de condições aos candidatos do interior do município a acessarem uma educação de qualidade no Campus IFAM-SGC. Bem como da necessidade de cumprir a legislação municipal de valorização das línguas indígenas faladas no município e demais legislações pertinentes à educação escolar indígena.

O PSD Diferenciado do Campus São Gabriel da Cachoeira também partiu da premissa de que a região do Rio Negro possui especificidades e particularidades que devem ser respeitadas não apenas porque tal singularidade está amparada em leis e decretos, mas sobretudo porque tais aspectos são inerentes à missão de promover a educação para o desenvolvimento do Amazonas. Pois, segundo Nery Junior (1999, p.42), o princípio da igualdade pressupõe que as pessoas colocadas em situações diferentes sejam tratadas de forma desigual: “dar tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades”.

A oportunidade de acesso à educação como meio de transformação social deve ser garantida a todos, independente de etnia, língua ou localização geográfica. Pois é a partir da interação de conhecimentos e valorização cultural que poderemos agir em prol da compreensão do outro e das *teias de significados* que o compõe (GEERTZ, 2008), visando a construção de múltiplos caminhos de desenvolvimento. Segundo Boaventura de Souza Santos (1998), é preciso construir uma interação dialógica entre os diversos saberes, pois o futuro está na encruzilhada dos saberes – nas constelações de conhecimentos.

Nesse sentido, o PSD diferenciado foi pensado como meio de oportunizar a integração das etnias presentes no Rio Negro, buscando um acesso igualitário ao locais de prova e valorizando as diferentes línguas indígenas presentes na região.

Assim, em 11 dezembro de 2017 foi realizado o primeiro processo seletivo discente (diferenciado), onde foram aplicadas provas nos principais escolas-polos presentes nos diferentes afluentes do Rio Negro, e regiões administrativas municipais, bem como em municípios vizinhos (Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos). Os estudantes concluintes do ensino fundamental e médio puderam realizar as inscrições no próprio local de realização das provas (uma redação dissertativa) bem como tiveram respeitado o direito de escrita em suas línguas maternas.

As principais línguas indígenas presentes no município foram utilizadas pelos candidatos durante a escrita das redações. Onde foi possível observar que as três línguas mais utilizadas foram, respectivamente, Baniwa, Tukano e Nheengatú,

Após tabulação dos dados foi possível observar que nos cursos técnicos subsequentes o total de candidatos foi de 1.818 inscritos e nos cursos técnicos integrados o total de inscritos foi de 398, conforme gráficos abaixo, totalizando um total de 2.216 candidatos inscritos no PSD diferenciado 2018. Sendo o curso técnico de Enfermagem o mais concorrido na modalidade subsequente e, o curso técnico de Administração o mais

concorrido na modalidade Integrado.

O SEGUNDO PROCESSO SELETIVO DISCENTE DIFERENCIADO – ANO LETIVO 2019

O início do planejamento do PSD diferenciado foi pensado ainda em agosto de 2018, a partir da visita do excelentíssimo Reitor Antônio Venâncio Castelo Branco ao Campus São Gabriel da Cachoeira. Na ocasião foram apresentadas as dificuldades em atender aos estudantes das longínquas áreas rurais do município. Posteriormente foram realizadas reuniões de planejamento junto ao Conselho Deliberativo do NuGLAN, formado por servidores do IFAM-CSGC e representantes das escolas municipais, estaduais, FUNAI, FOIRN, UEA, Exército, Sindicatos dos professores, entre outros representantes das instituições locais.

Nessas reuniões foram decididas as formas e critérios a serem construídos no edital do PSD diferenciado e os possíveis temas das redações. Também foram firmadas parcerias para a realização das atividades e logística necessária. Posteriormente o edital foi enviado à reitoria para apreciação, aprovação e publicação. Todas essas etapas foram prejudicadas pelo período de troca do procurador responsável por realizar tal avaliação e, por isso, apenas em outubro de 2018 obtivemos tal autorização para a publicação do edital do PSD 2019.

As provas dissertativas e de matemática foram aplicadas no dia 28 de novembro de 2018, concomitantemente em diferentes escolas do município de São Gabriel da Cachoeira, em Santa Isabel do Rio Negro e em Barcelos. As regiões administrativas do município onde foram aplicadas as provas foram: Alto Rio Negro e Xié; Alto Waupés e Papuri; Hiniáli; Marié e Cauaburi; Waupés e Tiquié; região Yanomami Maturacá e Nazaré.

LOCAIS DE APLICAÇÃO DAS PROVAS DO PSD-CSGC/2019	
SEDE/Tawa	Colégio São Gabriel; Escola Sagrada Família, Escola CETI, Escola Irmã Inês Penha.
Região Administrativa Hiniáli	Boa Vista; Assunção do Içana; Tunuí; Canadá; Coracy; São Joaquim.
Região Administrativa Alto Rio Negro e Xié	Vila Nova; Amiú; Ilha das Flores; Tabocal dos Pereira; Cucuí.
Região Administrativa Alto Waupes e Papuri	Iauaretê
Região Administrativa Baixo Waupes e Tiquié	Taracú e Pari-Cachoeira
Região Administrativa Marie e Cauaburi	São Jorge e Itapereira
Região Administrativa Yanomami	Nazaré e Maturacá

Município de Santa Isabel do Rio Negro	SIRN
Município de Barcelos	Barcelos

As vagas aos cursos técnicos integrados foram distribuídas conforme a tabela abaixo:

CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO NA FORMA INTEGRADA										
CURSOS	DURAÇÃO	TURNO	AC	PcD	REGIÕES ADMINISTRATIVAS Lei municipal nº 209 de 21 de novembro de 2006					VAGAS
					HINIÁLI	ALTO RIO NEGRO E XIE	ALTO WAUPES E PAPURI	WAUPÉS E TIQUE	MARIE E CAUABURI	
Administração	3 anos	DIURNO	16	2	6	3	5	2	1	35
Informática	3 anos	DIURNO	16	2	6	3	5	2	1	35
Agropecuária	3 anos	DIURNO	16	2	6	3	5	2	1	35

As vagas aos cursos técnicos subsequentes foram distribuídas conforme a tabela abaixo:

CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO NA FORMA SUBSEQUENTE										
CURSOS	DURAÇÃO	TURNO	AC	PcD	REGIÕES ADMINISTRATIVAS Lei municipal nº 209 de 21 de novembro de 2006					VAGAS
					HINIÁLI	ALTO RIO NEGRO E XIE	ALTO WAUPES E PAPURI	WAUPÉS E TIQUE	MARIE E CAUABURI	
Administração	3 semestres	NOTURNO	18	2	7	4	6	2	1	40
Informática	3 semestres	NOTURNO	18	2	7	4	6	2	1	40
Secretaria Escolar	4 semestres	NOTURNO	18	2	7	4	6	2	1	40
Enfermagem	4 semestres	NOTURNO	18	2	7	4	6	2	1	40

As principais línguas indígenas presentes no município foram utilizadas pelos candidatos durante a escrita das redações (Baniwa, Tukano, Nheengatú, Yanomami), bem como foi possível observar que no alto Içana a língua mais utilizada é o Kuripako.

As correções das redações escritas em Língua portuguesa foram feitas individualmente por uma banca composta aleatoriamente por três membros distintos. Já das Línguas Indígenas, foram organizados em trio para a correção das mesmas, devido alguns fatores como a variações linguísticas das línguas indígenas, clãs e regiões onde foram realizadas as provas.

Durante o planejamento e execução do PSD 2017/2018 e 2018/2019 houve

envolvimento e apoio dos nossos parceiros locais como: FOIRN, FUNAI, SEDUC, SEMEC, Exército e outros na Logística, com recursos humanos, estruturas tanto no interior e na cidade para realização desses Processos Seletivos, pois o IFAM possui recursos financeiros e humanos limitados para realizar sozinho as atividades do PSD na extensa região do Rio Negro, com seus grandes desafios geográficos, culturais e Linguísticos.

Assim como em 2018, no processo seletivo de 2019 participaram candidatas(a) das 5 regiões administrativas do Município de São Gabriel e os candidatos dos Municípios de Santa Isabel e Barcelos.

Redações feitas em 2017/2018

As redações escrita em língua Portuguesa foram no total de **2.216** incluindo Santa Isabel e Barcelos, desses **246** redações forma escritos em 10 Línguas indígena a saber: Tukano, Desano, Tuyuka, Cubeo, Piratapuaia, Wanano (pertencentes a Família Linguística Tukano); Nheengatu (Família Linguística Tupi-Guarani); Baniwa, Tariano, Kuripako (família Linguística Aruák).

Redações feitas em 2018/2019

As redações escritas em língua Portuguesa somaram este ano no total de **3.306**, incluindo Santa Isabel e Barcelos, dessas, **360** redações forma escritos em 4 Línguas indígenas, a saber: Tukano (pertencentes a Família Linguística Tukano); Nheengatu (Família linguística Tupi-Guarani); Baniwa, Kuripako (família Linguística Aruák) e Yanomami (Família Linguística Yanomami).

UMA BREVE ANÁLISE SOBRE AS PROVAS EM LÍNGUAS INDÍGENAS

Ao compararmos com do ano passado (2018) das redações escritas em Línguas Indígenas houve um aumento, mesmo tendo o referido edital especificado a escrita das redações nas quatro línguas cooficiais do município (Nheengatu, Tukano, Baniwa e Yanomami). Observamos também que em algumas regiões administrativos, como por exemplo, Matuturacá e Nazaré, a metade das provas nas duas modalidades (integrado e subsequente) foram feitas na língua Yanomami.

Assim, como na região Administrativa Iniãli (Alto Içana - São Joaquim, Canadá e Coraci) onde houve mais provas escritas em kuripako (integrado e subsequente) do que em português. Bem como foi escrito um documento por todos da comunidade em solicitação para a cooficialização da língua kuripaco também, visto que nessa região poucos falam português. Enquanto no Baixo Içana houve mais provas escritas na língua Baniwa.

Na região administrativa Tiquié/Waupés, especificamente em Pari-Cachoeira e lawaraté muitas provas foram escritas em língua Tukano, já em Taracú houve pouca prova escrita em língua Tukano.

Na região do Rio Negro, onde a região é habitada pelos Baré, falante de nheengatu, não houve muitas provas escritas em nheengatu. Em **Santa Isabel**, apenas foi registrado

duas provas em língua indígena e **Barcelos** nenhuma prova em língua indígena.

A maior parte das provas escritas em línguas indígenas foram escritas nas provas dos cursos de modalidades subsequentes. Com esses breves dados a nossa hipótese que é que as escolas indígenas trabalham pouco o incentivo a escrita das Línguas Indígenas nos Ensinos Fundamentais. Sendo as línguas indígenas utilizadas mais entre a população adulta.

Portanto, com essa ação o IFAM/SGC está buscando operacionalizar a legislação indigenista brasileira com relação ao reconhecimento e valorização das Línguas Indígenas nos processos de inclusão ao ensino técnico e tecnológico.

Após tabulação dos dados foi possível observar que nos cursos técnicos subsequentes o total de candidatos foi de 2.579, bem maior que no ano anterior que foi de 1.818 inscritos. Nos cursos técnicos integrados o total de inscritos foi de 727, bem maior que no ano anterior que foi de 398, conforme tabelas abaixo. Totalizando um total de 3.306 candidatos inscritos no PSD 2019.1, bem maior que no ano anterior que foi um total de 2.216 candidatos inscritos no PSD 2018. Sendo o curso técnico de Enfermagem o mais concorrido na modalidade subsequente e os cursos técnicos de Administração e Informática os mais concorridos na modalidade Integrado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Processo Seletivo Diferenciado foi pensado tendo em vista os desafios vivenciados pela população residente no município de São Gabriel da Cachoeira. Pois se na sede já é difícil o acesso à internet, torna-se ainda mais inacessível utilizar tal ferramenta digital nos distritos e comunidades interioranas.

Em anos anteriores o Processo Seletivo convencional apenas permitia a inscrição daquelas pessoas que tivessem acesso à internet, pois era necessário cadastrar as notas do histórico escolar no sistema digital do IFAM. Assim, muitos estudantes, principalmente, residentes nos distritos e em comunidades localizadas nos diferentes afluentes do Rio Negro ficavam impedidos de participar do processo seletivo e, conseqüentemente, de acessar o ensino de qualidade oferecido pelo Instituto Federal do Amazonas.

Nesse sentido, a realização dos Processos Seletivos Diferenciados tem permitido a participação de todos os estudantes residentes no amplo território do município de São Gabriel da Cachoeira, oportunizando a realização de uma inscrição presencial em diferentes polos de aplicação de provas distribuídos na sede, distritos, comunidades mais distantes e demais municípios circunvizinhos (Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos).

Bem como sendo oportunizada a escrita da redação na língua indígena materna de cada candidato (pertencente às diferentes etnias presentes na região do Rio Negro) proporciona-se a valorização das diferentes línguas indígenas presentes na região. Os desafios de oportunizar a inclusão de diferentes estudantes a terem acesso a uma educação

de qualidade, ofertada pelo IFAM-Campus São Gabriel da Cachoeira, têm sido imensos. Pois a ampla área territorial do município impõe uma grande logística na preparação, planejamento e aplicação do Processo Seletivo Diferenciado. Mas os resultados obtidos, a partir da inclusão de estudantes de diferentes etnias e comunidades compromissados e dedicados em fazer do estudo o principal meio de transformação social, nos fazem ter a certeza de que seguimos o caminho certo e de que nenhum desafio é maior do que nossa missão de oportunizar uma educação de qualidade a todos.

REFERENCIAS

BERGAMASCHI, M. A.; SOUZA, B. Fernanda. **Territórios Etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil**. Pro-Posições | v. 26, n. 2 (77) | p. 143-161 | mai./ago. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Versão on-line. Disponível: www.senadofederal.org.br. Acesso dia 10- jan-2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n 9.394/96**. Brasília/DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília, 1993.

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Educação. nº 3, de 10/11/99**.

CAVALCANTI, Marilda. **Estudos Sobre Educação Bilingue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil**. DELTA vol.15. São Paulo 1999. GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323p.

CUNHA, Rodrigo Bastos. **Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil**. Educar, Curitiba, n. 32, p. 143-159, 2008. Editora UFPR.

FERNANDA B. **Territórios etnoeducacionais: contextualização de uma política de educação escolar indígena no Brasil**. Políticas Educativas, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 97-111, 2016.

FOIRN-ISA. **Povos Indígenas do alto Rio e Médio Negro. Uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia brasileira**. SEF, Ministério da Educação, Brasília, DF. 2006.

ISA. **Relatório da Pesquisa “Levantamento Socioeconômico, Demográfico e Sanitário da Cidade de São Gabriel da Cachoeira”** Setembro de 2005, mimeo.

LIMA, Roberta Enir Faria Neves de. **Relações étnicas no alto rio Negro: Yanomami Peripo Yëi.- Os filhos do sangue da Lua**. Dissertação de Mestrado defendida em 2016. PPGSCA. UFAM.

MARTINS, E. **Sobre a Natureza, expressão formal e escopo da classificação Linguísticas entidades na concepção do mundo Baniwa**. Dissertação de Mestrado defendida em 2009 - UnB.

MELGUEIRO, Zilma Henrique. **A situação sociolingüística nas escolas indígenas Irmã Inês Penha e Dom Miguel Alagna na cidade de São Gabriel da Cachoeira (AM)** / Zilma Henrique Melgueiro. – Recife: O Autor, 2012.

NERY JUNIOR, Nelson. **Princípios do Processo Civil na Constituição Federal**. 5 ed. SP, 1999.

O'DWYER, E.C. **Territórios Negros na Amazônia: práticas culturais, espaço memorial e representações cosmológicas**. In: WOORTMANN. E. F. (Org). Significados da Terra. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 2004.

PELLICER, Dora. **Derechos lingüísticos y supervivencia de las lenguas indígenas**. In: Herzfeld & Lastra (Orgs.). Las causas sociales de la desaparición y de mantenimiento de las lenguas en las naciones de América. México: Universidad de Sonora, p. 1-20, 1999.

RENAULT-LESCURE, O. **“As línguas faladas pelas crianças do Rio Negro: Descontinuidade na transmissão das Línguas”**. In Franco. Heliana Brito Franco y Leal, Maria de Fátima Mendes (org.). **Crianças na Amazônia: um futuro ameaçado**. UFPA, UNICEF. Belém, 1990, p.315-24

RODRIGUES, A. D. **Línguas Indígenas. 500 anos de descobertas e perdas**. In : Ciência Hoje, vol. 16, n 95. nov/1993.

SANTOS, Boaventura de S. **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. V.4, Coleção Globalização Alternativa – Reinventando a Emancipação Social para os novos Manifestos. Ed. Civilização Brasileira, 1998.

VEIGA, J. (Org.). **Questões de Educação Escolar Indígena: da formação do professor ao projeto da escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001.

CAPÍTULO 7

CANÇÕES DO GRUPO RAÍZES CABOCLAS: A PRESENÇA DO LÉXICO INDÍGENA APLICADA À PEDAGOGIA DO ENSINO BÁSICO

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 03/06/2020

Karen Francis Maia

Faculdade de Artes - Universidade Federal do Amazonas
Manaus - Amazonas
<http://lattes.cnpq.br/4689177314648972>

Renato Antônio Brandão Medeiros Pinto

Faculdade de Artes - Universidade Federal do Amazonas
Manaus - Amazonas
<http://lattes.cnpq.br/5758033946288992>

RESUMO: Este artigo é parte integrante de uma pesquisa de iniciação científica que se ocupa de averiguar processos socioculturais do grupo regional amazonense Raízes Caboclas, tendo aqui como foco a identificação da presença lexical indígena na obra poética do grupo, ademais a verificação de propostas de aplicabilidade pedagógica desse conteúdo no ensino básico. Como metodologia para a formatação desta pesquisa, utilizou-se de levantamento lexical fundamentado em pesquisas em sites nas redes sociais, e abordagem presencial com três dos membros ativos do Raízes Caboclas: os músicos Eliberto Barroncas, Júlio Lira e Otávio di Borba, no sentido de colaborar com sua história oral. Considera-se este estudo de extrema relevância tendo em vista a essencial relação entre a pesquisa e a atividade pedagógica, tanto para a contribuição no processo de aprendizagem

do aluno quanto para o incentivo da práxis do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Artes; Música Regional; Linguagem; Léxico Indígena; Aplicação Pedagógica.

SONGS FROM THE GROUP RAÍZES CABOCLAS: THE INDIGENOUS LEXICAL PRESENCE APPLIED TO BASIC EDUCATION PEDAGOGICS

ABSTRACT: This article belongs to a scientific initiation research that intends to investigate sociocultural processes of the amazonian regional group Raízes Caboclas, here the focus is to identify the Indigenous lexical presence on the poetical work of the group, in addition verifying the pedagogical applicability of this content into basic education. As methodology for the formatting of this research we gathered information based on researches in websites and social networks, and in physical meetings with three active members of the group, musicians Eliberto Barroncas, Júlio Lira and Otávio di Borba intending to collaborate with their oral history. This study is extremely relevant since it is essential to relate research and pedagogical activities, not only for contributing in the learning process of the student but also for the incentive of the praxis of knowledge.

KEYWORDS: Arts; Regional Music; Language; Indigenous Lexicon; Pedagogical Application.

1 | INTRODUÇÃO

Em Benjamin Constant, município do interior do Amazonas, surgia na década de

80 um dos maiores grupos regionais de música, e como o próprio integrante do Raízes Caboclas, Eliberto Barroncas, define na musicalidade proposta: um grupo de música alternativa. Foi em um emaranhado de inspirações e experiências trocadas de Norte a Sul do Brasil, que a ideia que viria a amadurecer e se tornar um grande referencial da musicalidade nortista foi pensada, primeiramente não como um grupo que atuaria de forma constante, mas como um espaço que proporcionasse momentos de interações artísticas e que dialogasse a identidade amazonense. No entanto, falar do início da carreira artística do grupo Raízes Caboclas e da continuidade de sua caminhada, é perceber as mudanças que acompanharam também os respectivos balanços históricos que ocorreram no Brasil oitentista, e em especial no estado do Amazonas.

O Grupo Raízes Caboclas, como o próprio nome sugere, canta a luminosidade das expressões regionais, e suas músicas são ensinadas e discutidas em escolas da capital e do interior. Suas obras são usadas como conteúdo musicalizador e se mantêm no coletivo emocional de muitos, quando quem conhece a região diz se identificar com o sonoro andino/beiradão/urbano muito presente na musicalidade amazonense.

A partir do conhecimento da história do grupo referido e da observação da sua proposta lírica, este trabalho almeja considerar a relação entre a cultura e os processos educativos; as influências que ultrapassam os limites da sala de aula e se firmam em nosso cotidiano de maneira prática por meio de propostas pedagógicas para o ensino básico, a fim de promover uma melhor compreensão de quem somos culturalmente falando. Busca-se, ainda, proporcionar ao professor de artes em sala de aula a reflexão das relações entre a cultura indígena sob à análise da musicalidade proposta pela narrativa do grupo, que por sua vez, a partir da linguagem musical, se tornou um importante difusor do regionalismo local.

2 | RAÍZES CABOCLAS: REGIONALISMO, LINGUAGEM E CULTURA AMAZONENSE

A pesquisa sobre o trabalho artístico do grupo musical amazonense Raízes Caboclas por meio do recorte dos léxicos existentes em sua discografia exige a conversação com outras áreas da ciência além da área musical. É preciso relacionar as palavras para uma melhor ordenação e fixação dos resultados por meio de uma discussão entre os autores envolvidos e as partes colaboradoras para as influências andinas e indígenas nessa configuração de musicalidade nortista atuante no cenário cultural de Manaus desde 1982. Desse modo, é necessário fazer uma breve explanação dos conceitos que serão utilizados.

Segundo Mello (1999), o mundo passou a se estabelecer pelas relações internacionais, e ao mesmo tempo, suas fragmentações deram força ao que reconhecemos como blocos de estruturas regionais. O Regionalismo tem como ênfase a valorização da região. É tudo aquilo produzido com intuito de evidenciar os atributos locais, as características socioculturais e aspectos singulares de determinado lugar. A partir desse

conceito, é possível constatar que o Regionalismo está presente na obra de grupo Raízes Caboclas.

Em outro aspecto, o léxico é o conjunto das palavras existentes em determinada língua, que pode sofrer mudanças de acordo com a sua disseminação, conforme defende Rey-Debove (1984). A autora afirma ainda que “O léxico de uma língua seria o conjunto das unidades submetidas às regras da gramática dessa língua” (REY-DEBOVE, 1984, p. 46). Dessa forma, percebemos que além de um conjunto de palavras reunidas, o léxico representa os sentidos da comunicação verbal, que pode ser escrita e falada, o que torna possível a viabilização da linguagem, e para a comunicação acontecer, além da presença da língua, a linguagem assume um papel essencial no processo.

Apesar de pertencer naturalmente ao ser humano, a linguagem precisa ser aprendida e esse aprendizado geralmente acontece no âmbito social. É a linguagem um ponto altamente importante para interpretar o mundo e seus conceitos, assimilando os ambientes e ressignificando definições científicas e do senso comum. E assim explica Hjelmslev (1978) em seu livro *Prolegômenos a uma teoria da linguagem* sobre a relação entre linguagem e a forma como o homem vive o mundo: “A linguagem é o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentidos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos, o instrumento da sociedade humana (HJELMSLEV, 1978, p. 1)”.

É através da linguagem que transmitimos e entendemos a subjetividade das intenções. Seria impossível a comunicação em um mundo onde as palavras não fossem carregadas de emoções, de sensações, e de apelos subjetivos. Como ferramenta pedagógica para o ensino, uma linguagem que se destaca é a musical, pois mostra-se importante por sua função catalisadora do desenvolvimento humano, tanto em aspectos cognitivos, motores e afetivos, quanto em relação à integração participativa de um indivíduo na sociedade. Essas potencialidades da linguagem musical fazem com que tenha um caráter interdisciplinar.

De acordo com Luciano (2006), os termos “índio” e “indígena” são bastante usados na linguagem brasileira, e no Amazonas, são muito recorrentes em discursos que dizem respeito à cultura da região. Mas o significado do termo indígena tem um contexto histórico que reflete nos dias de hoje de forma fragmentada pelo tempo e pelas várias interpretações que o foram dadas. Em uma breve pesquisa em diferentes dicionários podemos perceber que esses definem praticamente o indígena como um ser local a sua originalidade de país ou região preestabelecida.

E para falar de cultura, analisamos o que seria esse conceito à luz da antropologia através da obra *Cultura: um conceito antropológico* (1986) do antropólogo brasileiro Roque de Barros Laraia, que aborda temas sobre a natureza da cultura e as formas que ela opera desde os conceitos de determinismo biológico ao parâmetro vasto da dinamicidade cultural. A partir dessa obra, fomos levados a entender cultura não só como uma forma de ver o mundo, mas também como uma maneira de vivenciá-lo ativa e passivamente. Edward Tylor

(1832-1917) a considera como a complexidade das ações coletivas, dos conhecimentos, das representações artísticas, das crenças, dos mitos e das tradições adquiridas socialmente pelo homem, também pode ser vista segundo as teorias modernas como sistema simbólico, como a transformação da natureza e atribuição de significado representativo para o que foi transformado, explicitando o surgimento de estruturas culturais forjadas para servir de moldes comportamentais.

Partindo dessas conceituações, podemos conferir outro conceito pertinente a esse trabalho como a música que nasce dentro dos contextos dos blocos estruturados do regionalismo, na feita da terminologia de música regional, neste caso, amazonense. Para Eliberto Barroncas, em entrevista para essa pesquisa, a nossa musicalidade do norte sofre influências internas e externas pela proximidade das culturas invasoras durante toda a história do desenvolvimento amazônico: “A música da natureza é instrumental” (BARRONCAS, 2018).

3 I LEVANTAMENTO DO LÉXICO INDÍGENA NA OBRA

A identificação dos léxicos na obra do grupo Raízes Caboclas foi feita através de pesquisas na internet em plataformas digitais, que continham o material fonográfico e outros registros das atividades profissionais do grupo, desde 1988 no álbum “Amazonas”, até 2007 com o trabalho denominado “Rimando as águas”, além de entrevistas com integrantes do grupo.

A tabela a seguir é organizada por nome do disco e ano em que foi lançado.

Discografia	Ano
Amazonas	1988
Cantos da Floresta	1992
Caminhos de Rio	1994
Tambores de Cuia	1996
15 anos - Melhores Momentos	1997
Trem de Rio	1998
Rebojo	1999
Jaraqui	2000
Missa Cabocla	2003
À Luz do Candeeiro	2004
Rimando as Águas	2007

Tabela 01: Discografia do Grupo Raízes Caboclas desde 1988 até 2007

A próxima tabela é organizada por número, tronco linguístico, léxico, significado e ano no qual o léxico indígena surgiu nas composições.

Nº	LÉXICO	Tronco Linguístico	Significado	Ano
1	AÇAÍ	Tupi	Fruto nativo da Amazônia brasileira de onde é extraído o vinho ou polpa. Geralmente é consumido com farinha de mandioca ao mesmo tempo que se é consumido peixe ou carne na refeição.	1988
2	AJURI	Tupi	Uma prática coletiva composta por vizinhos, familiares e outros moradores de uma comunidade que colaboram mutuamente para realização de plantações, colheitas, e limpeza de terreno denominada “roçado”, além de outras atividades. Essa ação fortalece laços sociais e tradicionais dentro da comunidade.	1992
3	AJURICABA	Tupi	Líder indígena do povo Manaós que foi adiante de forma resistente em uma das maiores guerras na Amazônia do século XVIII.	1988
4	ANDIRÁ	Tupi	Espécie de morcego habitante das florestas brasileiras.	1996
5	BANIBAS	Provavelmente de origem nheengatu	Grupo indígena de língua Aruák habitante da região do Alto Rio Negro.	1992
6	BARÉ	Tupi	Grupo indígena oriundo da linguística aruak, mas que atualmente falam nheengatu e português, língua introduzida pelos jesuítas. Atualmente vivem na região nordeste da Amazônia.	1992
7	CABOCLO	Tupi	Filho do branco e do índio, termo comumente usado na Amazônia como classificação social, e referência direta aos pequenos produtores rurais.	1988
8	CAMORIM	Tupi	Peixe de água salgada também conhecido como Robalo e Robalo-flecha	1994
9	CARÁ	Tupi	Planta comestível do grupo das hortaliças que produz tubérculos comestíveis.	1994
10	CHIBÉ	Tupi	Alimento preparado com farinha de mandioca e água.	1994
11	CODAJÁS	Tupi	Cidade do interior do Amazonas conhecida como “Terra do Açáí.	1992
12	CUBIO	Tupi	Fruto azedo nativo da Amazônia usado no preparo de refeições e também para fins medicinais.	1988
13	CUIA	Tupi	Utensílio de uso doméstico feito de cabaça, também usado na culinária para servir o caldo de tacacá.	1994
14	CUNHÃ	Tupi	Menina, mulher.	2000
15	CURUMIM	Tupi	Relativo à criança indígena do sexo masculino.	1994

16	CURUPIRA	Tupi	Ser integrante da mitologia indígena responsável pela defesa das florestas.	1996
17	INGÁ	Tupi	Fruto comprido doce e macio consumido sem casca. Sua forma é de vagem.	1988
18	JABUTI	Tupi	Quelônio onívoro comumente encontrado nas matas amazônicas e em cativeiro pois é usado para alimentação.	1996
19	JACUBA	Tupi	Caldo grosso feito com farinha de mandioca, açúcar, leite, água ou café.	1994
20	JANDIRA	Tupi	Ou Jandaira, é uma abelha “sem ferrão” produtora de mel.	1996
21	JARARACA	Tupi	Serpente venenosa que habita próximo a lugares úmidos.	1988
22	JARAQUI	Tupi	Peixe muito comum na região amazônica, de ótimo sabor, e que é, acompanhado da farinha de mandioca, a alimentação básica da população.	1994
23	JATOBÁ	Tupi	Fruto com polpa comestível muito nutritiva e com madeira extremamente valiosa. Desse fruto são fabricados doces, farinhas e resinas.	1996
24	JAVARI	Tupi	Rio afluente do Rio Solimões; espécie de palmeira típica da Amazônia.	1998
25	JIBOIA	Tupi	Cobra aquática não peçonhenta habitante da floresta amazônica.	1996
26	MANAÓS	Aruaque	Povo indígena que habitava o território da atual cidade de Manaus antes da colonização portuguesa.	1992
27	MAPATI	Tupi	Fruto nativo da Amazônia conhecido como “uva da Amazônia” que pode ser usada para preparação de sucos, geléias e etc.	1988
28	MARAJOARA	Tupi	Relativo à cultura e ao habitante da Ilha de Marajó no Pará.	2000
29	MURUCUTU	Tupi	É a maior coruja tropical e umas das maiores do Brasil.	1996
30	OYARA	Tupi	Rainha protetora das águas segundo a mitologia tupi-guarani.	1988
31	PANEIRO	Tupi	Espécie de cesto trançado com fibras vegetais, sua confecção é muito comum em comunidades ribeirinhas do Amazonas.	1994
32	PAPAGAIO	Tupi	Também chamado de papagaio-verdadeiro, é uma ave que mede de 30 a 40 centímetros, famosa por ter coloração verde.	1988
33	PASSÉS	Não identificado	Povo indígena extinto da Amazônia.	1992
34	PIRACEMA	Tupi	Fenômeno provocado pela migração dos peixes que sobem os rios para a desova.	1994
35	PIRACUÍ	Tupi	Farinha de peixe.	1994
36	PIRÃO	Tupi	Papa preparada com farinha de mandioca e água, geralmente acompanhando pratos de carne ou peixe.	1996
37	PIRARUCU	Tupi	Maior peixe de escama brasileiro, chegando a pesar 80 kg e a medir 2,5 metros.	1996

38	PITIÚ	Tupi	Cheiro forte, odor de peixe.	1998
39	PIXEZINHO	Tupi	dim. de pixé, cheiro forte.	1994
40	PUPUNHA	Tupi	Fruto cozido quando maduro geralmente com sal ou outro tempero.	1994
41	TACACÁ	Indefinido entre tupi e caribe.	Prato culinário produzido e consumido em diversas regiões da Amazônia brasileira. Composto pela goma e o tucupi de mandioca, camarão seco e jambu, além de temperos diversos.	1988
42	TAMBAQUI	Tupi	Segundo maior peixe de escamas da América do Sul, natural das bacias do Rio Solimões/Amazonas e do Rio Orinoco.	1988
43	TICUNA	Tupi	São provavelmente o maior grupo de descendentes de uma única nação indígena que ainda vive no Brasil.	1996
44	TRACAJÁ	Tupi	É uma espécie parente da tartaruga da amazônia.	2007
45	TUCUMÃ	Tupi	Palmeira amazônica cuja polpa dos frutos é comestível sem cozimento.	1994
46	TUPÃ	Tupi	Quer dizer trovão, divindade tupi-guarani.	1994
47	TUPINAMBÁ	Tupi	Etnia indígena que habitava o litoral da América Portuguesa, no início da colonização do Brasil.	2000

Tabela 02: Léxico indígena presente na obra poética do Grupo Raízes Caboclas

4 | PROPOSITURAS: CONJUNTO DE TRÊS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS BASEADAS NO LÉXICO INDÍGENA PARA APLICAÇÃO NAS ESCOLAS

É sabido que a Lei nº11.645 de 10 de Março de 2008, acrescida à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, devido à necessidade que precedia o sancionamento da lei, mas que ainda tenta encontrar subsídios diários para vigorar de fato nos espaços educacionais. De acordo com essa realidade, a aplicabilidade do conteúdo pesquisado e produzido neste artigo ao âmbito escolar de ensino básico se dá através da disponibilização do banco léxico – ainda em pesquisa – existente no repertório musical da banda Raízes Caboclas.

Nesta parte do trabalho serão apresentadas três proposituras com base nas tabelas. É importante enfatizar que essas atividades ainda não foram testadas, no entanto, esse tópico é uma reflexão sobre propostas de uso dos léxicos que foram levantados. Sendo assim, o resultado deste artigo se dirige a aplicadores, estudantes ou a quem possua interesse no uso do léxico indígena referenciado pelo cancionero do Grupo Raízes Caboclas, dentro e fora da sala de aula.

1º Atividade

Recursos: Internet e livros.

Faixa etária: 13 a 15 anos.

O professor deverá dividir a turma em grupos, sendo cada grupo responsável por um tema cultural da região norte do Brasil. Os grupos identificarão na tabela 02, três palavras que se conectam com esses temas (Ex.: Tacacá, Pirão, Chibé - Tema Culinária), e produzirão uma pesquisa sobre o contexto regional em que essas palavras estão inseridas, concluindo a atividade com apresentação do resultado da pesquisa.

2º Atividade

Recursos: Papel A3, quadro branco, pincel atômico e canetas.

Faixa etária: 11 a 13 anos

Com base na Tabela 02, o professor deverá selecionar quinze palavras e pedir para que os alunos estudem seus significados. Em seguida selecionará três palavras-chave para representar cada um dos quinze léxicos presentes na tabela, e finalizará escrevendo-as no quadro. As equipes deverão anotar em uma ficha o léxico correspondente às palavras. Exemplo:

PALAVRAS-CHAVE	RESPOSTAS
Tucupi, Jambu, Camarão	Tacacá
Uva, Amazônia, Suco	Mapati
Cabaça, Caldo, Tacacá	Cuia

Tabela 03: Exemplo de aplicação das palavras-chave em atividade.

3º Atividade

Recursos: Internet, notebook, caixa de som e cabos.

Faixa etária: 13 a 15 anos.

De acordo com a Tabela 01 e 02, deverão ser escolhidas três palavras com o ano de surgimento na discografia do Grupo Raízes Caboclas e nome do álbum que pertencem. Os álbuns deverão ser escutados, estudados e dialogados em sala de aula, tendo a atividade o objetivo de promover a descoberta de artistas amazonenses, a análise de suas poéticas e da contextualização de suas canções no cenário cultural do Amazonas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, assim como a pesquisa de iniciação científica do qual faz parte, possui importância por devolver o resultado e levar um retorno para a comunidade por meio da academia de maneira aplicável e prática. A pesquisa nos acrescentou conhecimento sobre

a cultura indígena cantada e contada pelo Grupo durante seus 37 anos de carreira no cenário artístico amazonense, e agora além do entendimento da presença indígena e seu significado poético, o trabalho aproxima essa riqueza artística aos espaços de sala de aula.

No entanto, o léxico indígena se faz presente nas canções do grupo de maneira recorrente, não somente nas letras, mas também nos processos pedagógicos e nos aspectos de propriedade musical, relatando assim a vivência amazonense em um trabalho sólido e como o próprio nome do grupo anuncia: uma musicalidade com raízes caboclas. A sonoridade, a trajetória e o registro construído pelo Raízes Caboclas que está em atividade até hoje, certamente continuará compondo o cenário cultural de forma singular, sendo possível imaginar várias outras possibilidades de uso para fins educacionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, et all. **Rosae: Linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. EDUFBA, BAHIA, 2012;

AZEVEDO, Joaquim Nazário de; DUARTE, Rosa Lúcia Rocha. **Cultivo do cará**. Teresina: EMPRAPA/CPAMN, 1997;

CAMPOS, Fernanda de Freitas. **Antropofagia ritual dos povos Tupinambá nas cartas jesuíticas de meados do século XVI**. Universidade de Brasília. Brasília, 2013;

CANDIDO, Daniel Henrique; NUNES, Lucí Hidalgo. **MITOLOGIA E CLIMATOLOGIA: UM ESTUDO DAS DIVINDADES RELACIONADAS À OCORRÊNCIA DE TEMPO SEVERO**. In: Revista Brasileira de Climatologia, Ano 8 – Vol. 11 – JUL/DEZ 2012;

CARDOSO, Raimundo Gérson Luzeiro. **Sonoridade da floresta: grupo Raízes Caboclas**. Manaus, UFAM:2017;

CARVALHO, Elba Verônica Matoso Maciel de. **ABORDAGENS BIOTECNOLÓGICAS DO TAMBAQUI (Colossoma macropomum)**. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007;

COSTA, Mariana Balduino da. **Personagens e Identidades em A Paixão de Ajuricaba, de Márcio Souza**. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012;

DANTAS, Hélio da Costa. **Colonização e civilização na Amazônia: escrita da História e construção do regional na obra de Arthur Reis (1931-1966)**. UFAM: Manaus, 2011;

DIDONET, Adriano Amir; FERRAZ, Isolde Dorothea Kossmann. **O COMÉRCIO DE FRUTOS DE TUCUMÃ (Astrocaryum aculeatum G. Mey – ARECACEAE) NAS FEIRAS DE MANAUS (AMAZONAS, BRASIL)**. In: Revista Bras. Frutic., Jaboticabal - SP, v. 36, n. 2, p. 353-362, Junho 2014;

FALCÃO, Martha de Aguiar; LIERAS, Eduardo. **Aspectos fenológicos, ecológicos e de produtividade do Mapati (Pourouma cerropiifolia Mark)**. Acta Amazônica, 1980;

- FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986;
- FERREIRA, _____. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993;
- FERREIRA, V.H.M. et al. **Distocia em Jabuti Piranga (Chelonoidis carbonaria) - relato de caso**;
- FLOR, Nathália Siqueira. **Conservação da polpa e elaboração da pasta de tucumã (Astrocaryum aculeatum. G. Mey.)** Manaus, 2013;
- FONSECA, Vera Lucia Imperatriz. **A abelha jandaíra: no passado, presente e no futuro**. Mossoró: EdUFERSA, 2017;
- FREIRE, José Ribamar Bessa. **Barés, Manaós e Turumãs**. Amazônia em cadernos, Manaus: Museu Amazônico, 1994;
- FREIRE, _____. **Documentário: A cultura amazônica dos baré, o povo do rio** Revista SescTV, 2017;
- GARNELO, Luiza; WRIGHT, Robin. **Doença, cura e serviços de saúde. Representações, práticas e demandas Baniwa**. Caderno Saúde Pública. Rio de Janeiro, 2001;
- HJELMSLEV, Louis Trølle. **Prolegômenos a uma Teoria da Linguagem**. Trad. José Teixeira Coelho Netto. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978;
- LAMARCA, Edmir Vicente; SILVA, Maiara Ribeiro da. **REGISTROS ETNOBOTÂNICOS E POTENCIAIS MEDICINAIS E ECONÔMICOS DO JATOBÁ (HYMENAEA COURBARIL)**. In: Revista Ibirapuera, São Paulo, n. 15, p. 8-12, Jan/Jun 2018;
- LIMA, Deborah Magalhães. **A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO TERMO CABOCLO**. In: Novos Cadernos NAEA, vol. 2, nº 2. 1999;
- LITZ, Maria. **MISSÃO CURUPIRA: proteger as florestas e seus habitantes**. Teia de textos/Proext/UFMG/MEC/SESu. 2011;
- LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. MEC/SECADI/UNESCO: Brasília/DF, 2006;
- MELLO, Valérie de Campos. **Globalização, regionalismo e ordem internacional**. Rev. Bras. Polít. Int. 42 (1): 157-181. 1999;
- PEREIRA, Érika Carolina. **OS CURUMINS DA TERRA BRASÍLICA: a educação da criança no século XVI e a pedagogia jesuítica**. UFSCar: São Carlos. 2007;
- REIS, Vanessa Ribeiro. **Feminização de tambaqui Colossoma Macropomum (Cuvier, 1888) com administração de 17β-estradiol da dieta**. Manaus, 2015;

RESENDE, E.K. de; SANTOS, D.C. dos. **Diagnóstico da pesca e aspectos da biologia reprodutiva dos peixes da bacia hidrográfica do rio Taquari, Mato Grosso do Sul, Brasil**. Corumbá: Embrapa Pantanal, 2002;

REY-DEBOVE, Josette. **Léxico e dicionário**. Trad. Clóvis Barleta de Moraes. Alfa: São Paulo, 28 (supl.), p. 45-69, 1984.

SALZANO, Francisco M.; CALLEGARI-JACQUES, Sídia .M; NEEL, James. V. **Demografia genética dos índios Ticuna da Amazônia**. Acta Amazônica, 1979;

SANTOS, Ronize da Silva; COELHO-FERREIRA, Márlia. **Artefatos de miriti (*Mauritia flexuosa* L. f.) em Abaetetuba, Pará: da produção à comercialização**. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Pará, 2011;

SANTOS, Valdirene F. Neves, PASCOAL, Grazieli Benedetti. **Aspectos gerais da cultura alimentar paraense**. In: RASBRAN - Revista da Associação Brasileira de Nutrição. São Paulo, 2013;

SIPINSKI; et all. **Papagaios do Brasil**. Sociedade de Zoológicos e Aquários do Brasil. Brasília, 2016;

MARINHO, Thiago Pimentel; SCHOR, Tatiana. **NOS INTERFLÚVIOS DO RURAL E DO URBANO NA AMAZÔNIA: O CASO DE CODAJÁS-AMAZONAS, BRASIL**. In: ACTA Geográfica, Boa Vista, v.6, n.11, jan./abr. de 2012. pp.69-81;

MELLO, Anísio Thaumaturgo Soriano de. **Vocabulário etimológico tupi do folclore amazônico**. Manaus, SUFRAMA, 1983;

REIS, Nelio Roberto dos Reis, et al. **Morcegos do Brasil**. Londrina, 2007;

PEREIRA, Paulo Vinícius Rocha. **Perfil bioquímico sérico de jabutis *Chelonoidis carbonaria* (Reptilia, Testudinidae) mantidos em cativeiro**. Uberlândia, 2015.

SAZIMA, Ivan. **Comportamento alimentar da Jararaca, *Bothrops jararaca*: encontros provocados na natureza**. Ciência e Cultura. In: Revista da Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência, 1989;

SCHAAN, Denise Pahl; MARTINS, Cristiane Pires. **Muito além dos campos: arqueologia e história da Amazônia Marajoara**. Belém: GKNORONHA, 2010;

TYLOR, Edward 1871 Primitive Culture. Londres, John Mursay & Co. Nova York, Harper Torchbooks, 1958;

TOMÁS, Lorena Maria Nobre. **Sou brasileira, sou caboquinha: uma análise discursiva da identidade da mulher amazonense através da música popular**. Manaus, 2012.

CAPÍTULO 8

DESCOLONIZANDO SABERES: UM DESPERTAR COM A TERRA NO ESTUDO DE OUTRAS EPISTEMOLOGIAS

Data de aceite: 01/09/2020

Data da submissão: 05/06/2020

Aida Brandão Leal

Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Institucional da Universidade Federal do
Espírito Santo.

Vitória – Espírito Santo

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6085209776026365>

Rafaela Werneck Arenari

Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Institucional da Universidade Federal do
Espírito Santo.

Vitória – Espírito Santo

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6878588118594833>

Janaína Mariano César

Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Institucional da Universidade Federal do
Espírito Santo.

Vitória – Espírito Santo

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6837127144059829>

RESUMO: Este artigo aponta para um exercício de contra colonização na prática de pesquisa com os povos indígenas do Espírito Santo, especialmente, os Tupinikim. A partir do despertar com a terra e com as memórias ancestrais se tecem elementos da produção de conhecimento indígena e suas lutas pelo território. A defesa pelo território e os desafios que envolvem o cultivo da memória indígena tencionam e problematizam o fazer da educação indígena em meio às mudanças dos modos de vida que coloca em

questão a transmissão dos saberes e práticas do povo Tupinikim.

PALAVRAS-CHAVE: Povos Indígenas; Contra Colonização; Epistemologias

DECOLONIZING KNOWLEDGE: NA AWAKENING WITH THE LAND IN THE STUDIES OF OTHER EPISTEMOLOGIES

ABSTRACT: This present article indicates to a counter-colonization exercise in research practices with indigenous peoples in Espírito Santo, especially, the Tupinikim. From the awakening with the land and with the ancestral memories, the elements of the indigenous' knowledge production and fights for territory are made. The territories' defense and the challenges that tangle the indigenous' memories cultivation, intend and problematize the making of indigenous education throughout the changes in the ways of life that put into question the transmission of knowledge and practices of the Tupinikim people.

KEYWORDS: Indigenous Peoples, Counter-colonization, Epistemology

INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz recortes da pesquisa apresentada através da dissertação “Encontros com um Brasil afro-pindorâmico: processo formativo de pesquisa contra colonial em terras indígenas no Espírito Santo” (LEAL, 2019), ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional da Universidade Federal do Espírito Santo. Esta pesquisa compõe o

conjunto de trabalhos desenvolvidos através do Projeto: “Saberes Tradicionais Indígenas e Produção de Subjetividade: Memória e Políticas de Saúde”, do Edital N°12/2015 “Memórias Brasileiras: Conflitos Sociais”, fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES com os povos indígenas do Espírito Santo, Brasil, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que teve como objetivo problematizar o fazer pesquisa com os povos indígenas, especialmente a população Tupinikim, situada em Aracruz/ES.

Metodologicamente o trabalho busca no diálogo com essa população gerar modos de produção de conhecimento contra colonialistas, acessando e afirmando os saberes tradicionais, especialmente àqueles vinculados à memória, saúde e relação com a terra.

A perspectiva contra colonizadora (BISPO DOS SANTOS, 2015) está situada numa afirmação prática de modos de existência e saberes dos povos tradicionais, sendo, portanto, a descolonização em ato. Gera, por sua vez, a problematização de pensamentos, discursos e práticas, com grande atenção às forças que envolvem as relações de colonização.

Situar os processos de colonização que atravessam a história das ciências e suas reverberações na relação com os povos indígenas nos oferece certa contextualização.

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E PROCESSOS COLONIZADORES

Ao longo da história do ocidente, a produção do conhecimento tem sido solidificada a partir de uma fundação racionalista, que é princípio basilar para a consolidação do saber científico. Esta se edifica enquanto um modelo epistemológico hegemônico e colonizador, à medida que desconsidera outras formas de conhecimento (NDLOVU, 2017; SANTOS, 2007), como a dos povos indígenas, que são produzidas de modo situado, numa epistemologia baseada na relação intrínseca com a terra e com a ancestralidade.

Desde o Iluminismo a história do ocidente vem sendo marcada por uma busca compulsiva pelos saberes que se propõem absolutos e generalistas quanto ao que seja o universo, a natureza e o homem. O positivismo, que se desenvolveu nos séculos XVIII e XIX, foi decisivo para conceber uma ciência preocupada com a verdade e com descobrimentos comprováveis e replicáveis. Assim, desenvolve-se um saber operativo da ciência aliada à técnica, fruto de uma sociedade eminentemente industrial. Operar o mundo, sob pressupostos de objetividade, neutralidade e generalidade, significava transformá-lo e submetê-lo aos interesses de um novo ideal de homem: um homem senhor de si e do universo (BOCCO, 2009).

Porém, ainda que façamos a crítica a uma certa história que marca a construção da ciência no ocidente e às condições internas e extrínsecas ao ato de conhecimento que validam o modo de se obter acesso à verdade (FOUCAULT, 2004), é preciso redobrar a crítica ou transformá-la, pois é premente observar que essa história, aquela que perfaz a produção de uma ciência moderna, foi construída na afirmação de um moderno sistema

mundial com bases eurocentradas (NDLOVU, 2017, DUSSEL, 2010). Portanto, distinguir a relação intrínseca entre como pensamos e geramos conhecimento é, ao mesmo tempo, visibilizar as relações que estabelecemos historicamente com o mundo e com os outros seres humanos e não humanos. Ainda, observar quais sujeitos e modos de vida têm sido considerados legítimos, quais saberes na enunciação de um sistema que se quer mundial são excluídos.

Nesse sentido, a ciência moderna, ao se colocar em hegemonia, não apenas desconsidera os saberes tradicionais, mas funciona como instrumento de colonização, submetendo e violentando os saberes dos povos indígenas, como se fossem inferiores, tratando de modo caricatural como folclore e crendice, o que é a base da produção de conhecimento desses povos. Produz dessa forma, invisibilidades e inexistências das sabedorias que estão sustentadas em outras bases epistemológicas, que não as bases da ciência hegemônica.

Esse conjunto de forças que inferioriza e invisibiliza os saberes dos povos indígenas se traduz também na produção do selvagem enquanto uma alteridade colonial (SANTOS, MENESES, NUNES, 2005). Nessa vertente colonizadora, o outro se torna desprovido de desejo, qualidades e capacidades cognitivas, estabelecendo-se assim, uma relação objetual, criando legitimidade, portanto, para explorá-lo e violentá-lo. Desse modo, ao se referir aos povos indígenas como selvagens, fica delineada as distâncias e separabilidades com o que possa ser considerado evoluído e civilizado.

Nesse viés colonizante, é importante distinguir e guardar a singularidade do que se tem nomeado como povos “tradicionais” e saberes “tradicionais”. Comumente encontramos a noção de “tradicional” baseada numa lógica de fixação no tempo e no espaço. Quando relacionada ao indígena ela pode conformar a impossibilidade de mudanças, como se o indígena não pudesse, por exemplo, ter acesso a aparelhos eletrônicos e/ou outras tecnologias produzidas nesse tempo histórico. Por isso, é importante descolonizarmos essa noção, a partir da análise de que os saberes e práticas dos povos indígenas estão em contínua transformação, situados nos contextos históricos, regionais, ambientais, locais que demandam estratégias distintas, movimentando assim, seus saberes e práticas. O tradicional possui uma aliança com a ancestralidade e, ao mesmo tempo, traz consigo a potência de inventividade, criatividade e transformação (LEAL, 2019; SHUBERT, 2018).

Nesse sentido, partilharemos nesse texto alguns aspectos que afirmam a experiência de constituição dos saberes tradicionais do povo Tupinikim no Espírito Santo, dimensionando as lutas e resistências pela revitalização e reinvenção de práticas, que apontam para epistemologias contra coloniais.

O POVO TUPINIKIM E A TERRA

Atualmente, o povo Tupinikim se dispõe em nove aldeias, no município de Aracruz,

norte do estado do Espírito Santo: Caieiras Velhas, Pau Brasil, Comboios, Irajá, Areal, Amarelos, Córrego do Ouro, Novo Brasil e Olho D'água,. Nesse município há também três aldeias do povo Guarani: Piraqueçu, Boa Esperança e Três Palmeiras.

A permanência do povo Guarani nesse território possui menos de 50 anos, visto que, de acordo com Quiezza (2014), os Guarani vindos do Sul do Brasil chegaram no Espírito Santo em meados dos anos 1970.

Nesse território dos povos indígenas há também grandes multinacionais, tais como: o estaleiro Jurong Aracruz, Fíbria Celulose Aracruz (Antiga Aracruz Celulose), Portocel (porto especializado no transporte de celulose e madeiras); que remonta práticas históricas de apropriação e exploração do território indígena.

O povo Tupinikim é conhecido também como os Tupi da Costa, portanto, trata-se de um povo que vivenciou os processos de colonização desde o início do século XVI. Em virtude disso, os Tupinikim foram vítimas de inúmeros massacres e diversas violências e estratégias colonizadoras, como, os aldeamentos, a catequização, a imposição do uso da língua portuguesa e a proibição da língua Tupi, gerando com isso, o desuso e esquecimento da língua materna. Ressalta-se que esse grupo étnico existe apenas no Espírito Santo e ao longo da história chegou a ser considerado extinto.

O Tupinikim Jocelino Quiezza (2014) nos assinala que os anos de 1940 marcam o processo de invasão das terras indígenas do norte do Espírito Santo através da instalação da Companhia Ferro e Aço de Vitória (COFAVI). Nos anos de 1960 ocorre a implantação da fábrica de celulose, Aracruz Celulose (ARCEL). A sua instalação se traduz em grandes extensões de monocultura de eucalipto mediante derrubada das matas existentes. Quiezza aponta que “a empresa [ARCEL] comprou os 10 mil hectares da COFAVI enquanto outros 30 mil hectares que pertenciam ao povo Tupinikim foram negociados com o governo do Espírito Santo como se fossem terras devolutas” (idem, p.40).

O processo de retirada das terras dos povos indígenas é basilar para a implantação das empresas capitalistas e isso ocorre na mediação com o Estado, que cria mecanismos que legitimam as práticas de apropriação, roubo e violência, amparados no discurso de que são territórios de vazio demográfico (MOREIRA, 2001). Diante da invasão das terras indígenas, o autor Tupinikim avalia que: “Nos últimos anos, a destruição do meio ambiente causou muito mais impacto no jeito do povo Tupinikim viver do que os quase 500 anos de colonização anterior” (p.40).

Em meio aos projetos econômicos coloniais, portanto, o povo Tupinikim vem desenvolvendo estratégias de resistência em torno da luta pela terra. A luta pela preservação do território ancestral torna-se condição fundamental para o cultivo das memórias e saberes, ou seja, para que a vida deste povo continue pulsando.

A luta pela terra realizada numa aliança entre Tupinikim e Guarani no Espírito Santo possui três marcos importantes: as décadas de 1970 e 1980 quando se fomentou a primeira autodemarcação, o ano de 1998 com a segunda autodemarcação; e o ano de 2005 com a

terceira autodemarcação.

A autodemarcação é uma modalidade de ação não usual pelo menos até a década de 60. “Autodemarcação”, assim ficou conhecido o conjunto de ações desencadeadas nesse processo de retomada, que consiste em demarcar o território de trânsito tradicional dos indígenas, reconhecido por meio de estudos realizados pelos órgãos oficiais do governo brasileiro. Antes de deflagrar esse movimento, eles tecem uma teia de relações com parceiros e argumentos contra a morosidade dos trâmites nas instâncias oficiais e, a partir daí, determinam a ação de “autodemarcação” por conta própria, objetivando forçar a agilização do processo de regularização das terras, entre outros (SCHUBERT, 2018, p.136).

A luta pela demarcação indígena cessou apenas em 2010 quando as terras foram homologadas pelo Ministério da Justiça, mediante documento assinado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (SHUBERT, 2018).

O processo de lutas pelas terras propiciou ocasião de cultivo e despertar das memórias do povo Tupinikim, à medida que esses movimentos possibilitaram encontros com territórios que guardavam histórias dos antepassados, ensinamentos e acontecimentos. Renovava-se o uso das pinturas, cantos, de modo especial, o espaço da palavra oralizada em que os mais velhos assumiam o lugar da fala com os mais novos (SHUBERT, 2018).

A terra demarcada não é sinônimo de que a luta pela defesa do território esteja findada. As comunidades indígenas ainda sinalizam processos de ocupação irregular por grupos não indígenas; vivenciam tensionamentos com as empresas locais; lidam com os projetos econômicos que geram resíduos industriais e impactos ambientais que afetam os rios, os mangues, o mar e o ar, além das consequências após anos da monocultura de eucalipto (herança das empresas instaladas) para cultivar as terras.

Assim, cultivar o “jeito de ser” Tupinikim se torna ainda mais desafiador diante dessas circunstâncias, principalmente, à medida que, a relação entre os mais velhos e os jovens sofre distanciamentos, seja pela entrada da escola, em que os processos de escolarização fluem como instrumento de resistência, bem como de inserção em trabalhos públicos e do mercado formal; seja pelo acesso aos modos de vida que modificam a relação com os anciãos ou com a própria ancestralidade; seja pelo falecimento destes. Os povos tradicionais e os Tupinikim, inclusive, continuam a viver processos colonizadores que desqualificam sua existência, e seus modos de conhecer e de compor relações.

Diante dessa conjuntura, professoras que atuam na educação indígena, - professoras Tupinikim que cursam a Licenciatura Intercultural Indígena (PROLIND) pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que já lecionam em escolas indígenas de ensino fundamental nas aldeias locais - colocam a seguinte questão: Como preservar o conhecimento da identidade indígena? Acompanhamos no questionamento uma tensão na relação com a escola, em seus modos de viver o conhecimento, de produzir saber, também atualizados na experiência dos Guarani que vivem na mesma região (ARA RETE/

BENITES, 2015). Ao mesmo tempo, que uma professora adverte que a escola tira o tempo das crianças de conviver com os mais velhos e aprender os ensinamentos que não estão nos livros, mas que são formados na relação com o rio, com os peixes e plantas; a escola indígena também se apresenta como lugar de formação de resistência e de exercício de cultivo da memória Tupinikim, quando outra professora, diante do envelhecimento e falecimentos dos anciãos, sente o compromisso de transmitir os ensinamentos. De acordo com ela: “os velhinhos estão partindo e só nós estamos ficando pra ensinar aos que estão chegando”.

ENCONTRO COM EPISTEMOLOGIAS INDÍGENAS

Quais conhecimentos são estes que não estão nos livros? Como ensinar os conhecimentos da identidade indígena? A qual produção de conhecimento as professoras indígenas se referem? Nesse trabalho, mapeamos algumas problematizações que atravessam a afirmação das epistemologias indígenas, e que nos auxiliam a caminhar na direção dos desafios que vem se apresentando às professoras indígenas Tupinikim.

O que estamos chamando de epistemologias indígenas? Trata-se de saberes e os modos como são gerados e transformados, que se desenvolvem numa relação de pertencimento e imanência com a terra e os seres que nela vivem. Viveiros de Castro (2016) nos ajuda a distinguir que ser indígena é primeiramente ter relação com a terra em que nasceu ou onde se estabeleceu para fazer sua vida, seja ela uma aldeia na mata, um vilarejo no sertão ou uma favela na cidade. Por isso, a produção de conhecimento indígena está territorializada, em uma relação de pertencimento. De modo situado, comporta singularidades presentes em cada território, traduzindo-se em conhecimentos que não se pretendem generalistas e universalizantes.

Viveiros de Castro (2016), diz ainda que “A terra é o corpo dos índios, os índios são parte do corpo da Terra. A relação entre terra e corpo é crucial” (p.4). O autor destaca que a relação com a terra é constitutiva, por isso, a vida dos povos indígenas e a preservação dos seus saberes e práticas, num contexto de capitalismo global, depende da garantia e defesa dos territórios dos povos.

Trata-se, portanto, de pertencer a terra, ser parte dela, diferente de possuí-la, ou de estabelecer uma relação objetual como se fosse um recurso ou um meio de investimentos lucrativos, por exemplo. Por isso, ser indígena não se refere a uma relação qualquer com a terra, pois ela é sagrada e os seres que nela vivem tem força de agência, comunicam-se, interagem e possuem desejos.

O vínculo sagrado com a terra se estabelece à medida que ela manifesta sua capacidade de ensinar, alimentar e de gerar cuidados. Numa epistemologia indígena, os saberes vinculados à vida, demandam certa sensibilidade capaz de conexão e interação com a terra e abertura para sermos capazes de ouvir seu clamor, ensinamentos e receber

sua generosidade. Por isso, a terra é dádiva, fonte de vida, sendo a própria vida (REZENDE, 2018). Nesse sentido, Justino Rezende, indígena Tuyuka, afirma que:

(...) dentro da natureza a parte mais importante é a TERRA. As pessoas vivem da Terra: trabalho, fruto. A *terra é a totalidade da vida*. A própria terra nos fala sobre o cuidado que devemos ter com a vida. Fontes de vida: bosque, rio e terra. A *terra é sagrada*. Pela terra Deus nos dá a VIDA (REZENDE, 2018, p. 82, grifos do autor).

A relação sagrada com a terra entre os povos indígenas é ressaltada também por Toledo e Barrera-Bassols (2015) ao apontar que: “A terra é reverenciada e respeitada, e sua inalienabilidade se reflete em praticamente todas as cosmovisões indígenas” (p. 71-72).

Escobar (2016), por sua vez, sustenta que para superarmos a relação utilitarista, técnica e instrumental com a natureza é necessário a redescoberta da espiritualidade e do sagrado. Trata-se, portanto, de uma espiritualidade que brota do chão, que não está fora da vida e dos sujeitos, por isso, a relação com o sagrado está no enraizamento de sentidos com a terra.

Assim, as epistemologias indígenas se manifestam na inseparabilidade entre os gestos de sentir e pensar que emergem na relação de comunhão com a terra e com os seres que a habitam. Diante disso, nos convidam a modular as formas de produção de conhecimento, aliançando-nos com as lógicas de funcionamentos da terra e seus ecossistemas locais.

Corroborando com essas construções epistemológicas, Bispo dos Santos (2015) nos apresenta a noção de biointeração, que se traduz num modo de vida orgânico com a natureza e com a comunidade, em que a terra é de uso comum. A prática de cultivá-la e de compartilhamento de seus frutos se tornam inerentes, permitindo, por isso, o desenvolvimento de uma racionalidade que evita tanto o desperdício quanto a carência. Por isso, a biointeração ao manter relações orgânicas com a natureza, gera relações de pertencimento, coexistência, interdependência, circularidade, repercutindo na fatura de alimentos e significações entre os humanos. No âmago da biointeração, a terra é divina, sendo, pois, fonte de vida e interação entre os humanos, os não humanos e as divindades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As epistemologias indígenas apresentam-se enquanto modos de produção de conhecimentos que se desenvolvem numa relação de pertencimento, coexistência e interdependência com a terra e com a memória ancestral. Traduzem-se em perspectivas que nos despertam para as diversidades do mundo, das formas de conhecer e existir.

O encontro com epistemologias geradas na relação inseparável com a terra nos convidam ao rompimento com um modo de conhecer firmado em violências epistêmicas, pondo em questão a relação entre os caminhos da ciência moderna hegemônica, sob bases exploratórias e colonialistas, e as consequências de sua operação sobre o mundo.

Trata-se de descolonizar o conhecimento para “pluriversalizar nosso pensamento sobre o futuro do mundo” (NDLOVU, 2017, p. 136), e porque não sobre a atualidade de nosso mundo, abrindo-nos a possibilidade de imaginar mundos outros possíveis e de trabalhar na alimentação da geração da vida.

Assim, o trabalho, no encontro com o povo Tupinikim aponta para o despertar com a terra e os desafios inerentes ao cultivo da memória ancestral. A luta desse povo pela defesa do território que gerou a retomada das terras e seu cultivo, alimenta a potência presente nas memórias, enquanto gesto de liberdade que fortalece esse povo para tomar posse, contar e construir suas próprias histórias.

Na visada contra colonizadora, pretende-se na aliança com a história do povo Tupinikim contingenciar os colonialismos em nós e criar porosidade para acompanhar as potências e forças que sustentam esse povo na luta pela defesa dos territórios, no cultivo das memórias, e nas capacidades e singularidades de inventar modos de existir.

REFERÊNCIAS

ARA RETE/BENITES, S. Nhe'ẽ, reko porã rã: nhemboea oexakarẽ: Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola. **Monografia**. Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Santa Catarina: UFSC, 2015.

BISPO DOS SANTOS, A. **Colonização, Quilombos: modos e significações**. Publicação INCT; Brasília, 2015.

BOCCO, F. **Cartografias da infração juvenil**. Porto Alegre: Abrapso Sul, 2009.dussel

DUSSEL, E. Meditações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da humanidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. 1. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

ESCOBAR, A. Sentipensar con la Tierra: Las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las Epistemologías del Sur. **Revista de Antropología Iberoamericana**. Volume 11, nº1, Pp 11-32, abril/2016.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. LEAL, A. B. Encontros com um brasil afro-pindorâmico: processo formativo de pesquisa contra colonial em terras indígenas no Espírito Santo. **Dissertação**. Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional. Vitória: UFES, 2019.

MOREIRA, V. M. L. A produção histórica dos “vázios demográficos”: guerra e chacinas no vale do Rio Doce (1800-1830). In: **Revista semestral do Departamento de História**. CCHN, UFES: Edufes, 2001, vol. 9.

NDLOVU, M. Por que saberes indígenas no século XXI? Uma guinada decolonial. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, nº1, pp 127-144, 2017.

QUIEZZA, J. da S. **A revitalização linguística e o fortalecimento da identidade cultural Tupinikim.** Cadernos do Comin, São Leopoldo: Oikos, 2014.

REZENDE, J.S. Divindades – Humanidades – Vidas: Releitura das espiritualidades indígenas. **Convergência**, Brasília - DF, nº 514, 74-86, setembro, 2018.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Estudos Novos**. Nº 79. PP. 71-94, 2007.

SANTOS, B de S; MENESES, M. P.G. NUNES, J.A. **Introdução: Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo.** In. SANTOS, B. de S. (Org). Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 2005. Disponível: <<https://www.ces.uc.pt/publicacoes/res/pdfs/IntrodBioPort.pdf>> Acessado em: 25/02/2019.

SHUBERT, A. P. **Lutas Territoriais Tupinikim: saberes e lugares conhecido.** Coleção Educação e Culturas. Curitiba-PR, 1ªEd. Editora: Appris., 2018.

TOLEDO, V. M. BARRERA-BASSOLS, N. **A memória biocultural: A importância ecológica das sabedorias tradicionais.** 1ªEd. São Paulo. Editora Expressão Popular, 2015.

VIVEIROS DE CASTRO. E. **Os involuntários da pátria.** Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/310841864/Os-Involuntarios-Da-Patria-Eduardo-Viveiros-de-Castro> Acesso em: 06/06/2017.

TRABALHO CÊNICO E TEÓRICO: “IKUÃNI” O CORPO DA ANCESTRALIDADE

Data de aceite: 01/09/2020

Regina Cláudia Morais de Souza

Licenciatura em história –UFAC

RESUMO: Trabalho cênico e teórico “*Ikuãni*”, cuja o objeto investigado aborda o Corpo da Ancestralidade, trata da decodificação que movimenta cotidianamente a mulher (aĩbu) *Huni kuin**, ou mesmo a, mulher gavião que acorda às 5h da manhã ao som do canto do jacú (*kebu tikiri iki*) para colher algodão cantando e pedindo a força da aranha. Durante todos os dias a mulher gavião trabalha sem parar, até quando está sentada ou de cócoras está trabalhando tecendo redes e artesanato é a linguagem do corpo em movimento durante seus afazeres e sua organização estética e ritualística, além do canto que é fundamental nesta pesquisa, que se trata de um relato vivenciado por uma artista do teatro e da dança, se propondo a mergulhar no mundo das mulheres ancestrais.

PALAVRAS - CHAVE: Corpo, ancestralidade, *Kenes*, Estética, *Huni Kuin*

ABSTRACT: Scenic and theoretical work “*Ikuãni*”, whose investigated object addresses the Body of Ancestrality, deals with the decoding that daily moves the woman (aĩbu) *Huni kuin**, or even, the hawk woman who wakes up at 5 am to the sound of jacú corner (*kebu tikiri iki*) to harvest cotton singing and asking for the strength of the spider.

Every day the hawk woman works non-stop, even when sitting or squatting, working weaving hammocks and handicrafts is the language of the body in motion during its chores and its aesthetic and ritualistic organization, in addition to the singing that is fundamental in this research, that it is a story experienced by a theater and dance artist, proposing to dive into the world of ancestral women.

KEYWORDS: body, ancestry *kenes*, Aesthetics, *Huni Kuin*

A PINTURA DIÁRIA DO NANE

Cheguei à aldeia nomeada de Lago Lindo pertencente à Terra Indígena Seringal Independência de propriedade do povo *Huni Huin*, localizada as margens do rio Tarauacá município do Jordão-Ac às 19h da noite em uma canoa, movida por um motor rabeta. Após uma viagem de 08h horas, fomos recebidos com gritos de boas-vindas. Naquela ocasião fui muito bem recebida e acolhida na referida localidade. Na manhã do dia seguinte, tomei meu jejum no espaço principal que foi construído para os convidados, a comida era bem típica: tapioca, milho cozido, café, bananas e macaxeira cozida, comi e já descí para o *kupixawa*¹, procurei me informar como conseguiria pintar o meu corpo, pintura tradicional *huni kuin*. Logo apareceram várias mulheres se dispondo, cheguei à casa de uma e ela já foi me oferecendo macaxeira cozida para comer, como já havia comido preferi

¹ *Kupixawa* – Casa grande no centro da aldeia servi para reuniões, rituais do *nixipaem* e festas.

não aceitar. Naquela ocasião uma mulher (aĩbu)² pediu para eu sentar que ela ia pintar, enquanto ela pintava eu fotografava as pinturas, tudo isso durou cerca de 40 minutos. Elas riam muito, falavam muito rápido o Hãtxa hu-ni-kui³ e para falar nisso vale acentuar que a língua desse povo pertence a família linguística Pano⁴, contudo, extremamente difícil de aprender.

Fiquei observando e tentando entender o que elas falavam e foi assim a minha estadia inteira naquele lugar suave, agradável e aspecto sagrado. Todos os dias eu reforçava a pintura com o nane (jenipapo), pois ficaria muitos dias na aldeia e com o banho do rio logo vai enfraquecendo os *kenes*. Pintar o corpo de nane é a mesma coisa que se vestir e está pronta para dias intensos de trabalho espiritual, proteção e preparo do corpo para todas as vivências que estavam por acontecer.

Contudo, sentia-me preparada para tudo, meu espírito meu Yuxin⁵ sentia-se satisfeito e feliz, por que aquelas mulheres estavam ali todos os dias de festa compartilhando seus conhecimentos, doando seus saberes. Mas até então *Ikuâni* não havia surgido, nem se quer em pensamento.

A mulher *Huni kuin* e o seu ritual de entrega ao amanhecer, ao seu mundo, ao seu povo e a sua ancestralidade que é arraigada no seu DNA. As mulheres gavião carregam com elas uma força extraordinária, nessas horas o estado do ser se funde ao estado do corpo, da mente, e do espírito, capaz de ficar um longo período na mesma posição, com uma resistência física incrível. Ao mesmo tempo em que toda a sua performance no centro da floresta onde fica o seu roçado de mandioca ela faz repetidas vezes o mesmo movimento, puxa com suas mãos nuas no caule da planta e a arranca do fundo da terra o legume para o alimento do dia a dia.

Termina ali mais um ritual em um espaço de energia pura que é a floresta para iniciar um novo rito na aldeia. Alimentar sua família é uma responsabilidade exclusiva da mulher, como bem relatou Terezinha Kaxinawa: "cozinhamos e os homens comem e comem se deixar eles comem o dia todo, e se for preciso cozinhamos novamente".

As mulheres *Huni Kuin* trabalham o dia todo, fazendo diversos adornos, tais como: cuzma⁶, cinturão, bolsas ou fazendo os colares de miçanga. Elas sentam em círculo onde as meninas ainda muito novas observam e já tentam fazer junto, reproduzindo os *kenes* em tudo que fazem.

Ao cair da noite em dias comuns vão dormir cedo e em dia de festa, se preparam para o ritual do *nixipaem*,⁷ toma cipó *hunipaem* mira ao som das cantorias dos pajés e

2 Aĩbu –Mulher em Hatxa kuin

3 Hãtxa hu-ni-kui- denominação da língua do povo Huni kuin

4 LiguísticaPano - Descrita como linguística e culturalmente uniforme,[1] a família Pano foi proposta pela primeira vez pelo francês Raoul de la Grasserie em 1890. nesse trabalho, o autor considera que a família é constituída por sete línguas:

5 *Yuxin*- alma

6 Cuzma – Vestimenta ou vestido confeccionado de algodão cru.

7 *Nixipaem* e *Hunipaem*– bebida da cipó Jagube e da folha Chacrana.

txanas^{8*}, assim é a noite toda, as vezes tomamos mais de três vezes o *nixipaem*. No dia seguinte repete tudo novamente e no cair da tarde vem o *katxa nawa*^{9*} festa onde se dança o mariri^{10*} e se bebe muita caçuma^{11*} e a festa do *katxa nawa* inicia dentro da mata para o centro da aldeia, todos se apresentam pintados e ornamentados com palheiras e cocares de palha e de pena, por todo o corpo, pulando e cantando agradecendo a fartura de legume produzida no roçado. Essas tradições sempre são realizadas constantemente na aldeia e está presente no trabalho cênico de *Ikuâni*, homens e mulheres participam do ritual de agradecimento à colheita e da fartura.

Nessa observação participante entendi que minha visão de artista acabará de captar algo extraordinário que toda a movimentação das mulheres contribui para explorar a ideia de contemporaneidade constituindo performances cênicas esteticamente estruturadas incluindo além, do teatro, outras linguagens como música, a dança, as artes plásticas e o audiovisual nesta construção cênica que desenvolve para o espetáculo de dança/teatro *Ikuâni*.

O CORPO, ESTÉTICA E TRADIÇÃO HUNI KUIN

Quando falo de uma estética é porque na cultura *Huni Kuin* tudo é arte os adornos eles estão sempre presente com colares, cocares, pulseiras, pintura corporal, suas redes confeccionadas na tecelagem manualmente reproduzindo toda a sua grafia milenar das mestras dos *kenes*^{12*}, tudo está relacionado com a natureza, os animais as plantas e demais seres vivos. Após o jejum pintar *kenes* nos filhos e em si mesma, é um ritual que acontece constantemente no mínimo duas vezes por semana, elas reforçam a pintura corporal constantemente.

— Em diálogo, Ozelia Kaxinawa disse: “estou fazendo os desenhos (*kene*) que minha mãe me ensinou, ela pintava em mim, ela me ensinou *nawa kene*. As crianças deitadas no chão da casa e elas pintando com muita tranquilidade, depois aplicam *bawe*^{13*} (*sananga*) nos olhos para enxergar os desenhos que elas não consegue ver.

De acordo com Irene Macário Kaxinawa, “a Mulher que não sabe fazer *kene* homem nenhum quer casar, disse a mestra artesã. Continuou: “veja esse que está em cima é o *kene* do galho da árvore e esse do meio é *nawa kene* e esse outro que não terminei ainda é o *kene* da samaúma”. Ela me mostrava com muito entusiasmo tudo que fazia.

A origem do *kene* ou do grafismo kaxinawa, foi transmitido pelo encanto de uma jibóia ela ensinou a uma mulher a sua linda malha de *yubesheni*^{14*}, caminhando pela floresta

8 * Txanas – cantor ou contador de histórias.

9 * Katxanawa e katxa nawa- Festa dos legumes, em agradecimento a grande colheita.

10 * Mariri – Dança indígena em círculo, em pares e individual, bate com pé direito, arrasta o esquerdo.

11 * Caçuma – Bebida fermentada da macaxeira.

12 * Kenes – Grafismo do povo huni kuin, origem na mitologia da jibóia.

13 * Bawe – Sananga obtido por meio da extração de um sumo de planta brejeira em forma de arbusto, chamada Tabernaemontana Sananho.

14 * Yubesheni – Jibóia, mas não é qualquer Jibóia, é a jibóia branca ela é a encantada.

ela encontrou um filhote de jibóia, então ela guardou em seu cesto cheio de algodão recém colhido, não disse nada a ninguém. *A mulher kaxinawa, começou a pedir a força da jibóia, pois ela já considerava o filho da jiboia como seu, então a jiboia veio e explicou a mulher a sua força de malha dizendo: - Mãe kaxinawa, se você quer a minha roupa de malha, vai pegar um talo de ouricuri...e foi assim que medindo cada malha e falando cada nome do kene e desenhando, ela cumpriu a fala de seu filho jiboia que começou a ensinar a sua pintura tradicional.*

O nome dessa jibóia no passado era *Tere Beru*. A jibóia foi que entregou seu lindo Kene para a mulher *Kaxinawa*, mas não entregou tudo, ensinou só uma parte, porque a jibóia era macho e não podia ficar com a sua mãe *kaxinawa*, ele queria caçar e guerrear com outras etnias.

Nesse sentido, o trabalho se desenvolveu a partir das observações e vivências realizadas nas aldeias com as mulheres, resultando na criação de “Ikuãni” uma personagem que vive todas as tradições de seu povo e vivencia todas as mudanças com a chegada dos invasores brancos e colonizadores, levando Ikuãni para outro mundo, transformando-a e fazendo com que seu *Yuxin* “ saltem dos olhos, pois sem *yuxin*, todas as coisas tornam-se pó, restando somente casca vazia. Você toca nelas e elas se dissolvem e então você vê nada mais que cinzas, pó, acentuou “Antônio Pinheiro *Kaxinawa*”¹⁵.

Para o povo *Huni Kuin* eles quando ficam muito tempo distante da sua aldeia e de sua cultura, transformando-se em um não índio, um *nawa* ou até mesmo um *yuxin*, um ser sem forma, um vagante, sem pensamentos, perdido. Essa experiência tivemos com um parente *Huni Kuin* que fazia parte de nossa equipe de pesquisa, nasceu na aldeia, mas veio morar na cidade grande muito criança, junto com sua mãe, perdendo todos os seus laços culturais, quando voltou conosco para a aldeia junto com nossa equipe, não conseguiu ficar dois dias no local, ficou completamente fora de si um estranho um ser não indígena, — Já não é mais *Huni Kuin*, segundo o pajé (Agostinho *Ika Muru*¹⁶ “*In memoriam*”)

O corpo que não pertence mais aquela ancestralidade se perde no meio da cosmologia indígena, é uma experiência muito forte para um ser que um dia pertenceu aquele mundo, é como um choque de muitas voltagens, é preciso ser forte e preciso ter espírito e corpo *sam*, alguns aguentam a experiência, mais como o próprio pajé diz: -”não é possível mais voltar totalmente, *yuxin* não volta, vira nada, vira uma lembrança talvez, isso é relatado em uma experiência com a irmã do indígena que fugiu da aldeia, ela disse que em seu corpo e mente existem apenas lembranças de uma cultura e como um sonho”.

Nossa intenção não é tornar essa experiência generalizada, pois existem diversos relatos de indígenas que saem de sua aldeia para estudar e voltam, a exemplo disso, podemos citar dona Erundina Kaxianawa que é uma mestra que sempre está circulando entre aldeia as cidades de Tarauacá e Rio Branco, mas não perde sua identidade. Acredito

15 * Antônio Pinheiro kaxinawa-Jordão-Acre

16 * Agostinho *Ika Muru* – Pajé do povo *Huni kuin*, Jordão-Acre “*In memoria*”

que quando o pajé Agostinho e outros falam nessa perca do Yuxin, eles estão falando da violência como essas mulheres foram retiradas de suas aldeias, de seus parentes. Enquanto isso Darcy Ribeiro¹⁷ no livro “ O Povo Brasileiro” diz:

“Transfiguração étnica é o processo através do qual os povos, enquanto entidades culturais, nascem, se transforma e morrem. Tivemos oportunidade de estudá-lo tanto por observação direta, quanto por reconstrução histórica do impacto da civilização sobre as populações indígenas brasileiras no correr dos séculos, reconstituído em suas várias instâncias” (Darcy Ribeiro, 1995, p. 257).

Lembrando que Darcy Ribeiro, conceitua em três instâncias a transfiguração étnica, passando pela economia, ecologia e biótica.

Ainda no campo da ancestralidade as mestras dos *kenes* carregam consigo uma responsabilidade de transmitir o conhecimento para as jovens indígenas, além disso quando chegam na terceira idade elas iniciam um ritual pouco conhecido. A mestra “Erundina Josefa Kaxinawa”¹⁸ inicia a confecção de duas redes de algodão cru para cada filho antes de sua morte, dizendo ela que aquele era o seu último trabalho pois havia dois filhos homens que ela não tinha feito rede, era muito importante deixar para cada um deles, uma rede confeccionada por ela, tudo construído a mão, fio a fio, trabalhando o algodão primitivamente, seu corpo de mulher idosa mais ainda com muito vigor, sentada no chão da casa, batia o algodão em uma almofada, suas mãos deslizavam naquela matéria prima com muito cuidado, deixando o algodão no ponto de bater e depois fiar, para fiar na roca ela usava outra posição corporal. Elevava a perna esquerda e girava o fuso apoiando na perna, que visivelmente já havia uma espécie de calo, um local mais fundo de tanto o fuso ser manipulado naquele espaço, fazia isso com muito afincado de uma vida inteira.

“Preciso fazer rede, para meus dois filhos antes de partir, né, é meu trabalho, não posso mais fazer trabalho de roça, então vou fazer rede, trouxe meu algodão, aqui é tudo como manda a tradição”. 15 de julho de 2017 (Erundina Kaxinawa)

O DESAFIO

Meu desafio era trabalhar essa cosmologia em um corpo cênico, trazer essa ancestralidade para a cena, experimentar as experiências das mulheres com as quais eu só tive contato por alguns dias. Fiz muitas viagens em suas histórias e vivências algo que se localizava apenas no imaginário, fato que me conduzia automaticamente para seu lugar por diversas vezes, ficava horas na rede dentro do *kupixawa* escrevendo e visualizando essa mulher ancestral, esse corpo em seu dia a dia.

Quando passamos a trabalhar a dramaturgia e a corporificar essa história mítica,

17 * Darcy Ribeiro – Antropólogo, ensaísta, romancista e Político(1922 a 1997)

18 * Josefa Erundina Kaxinawa – Tarauacá-Acre 2007 a 2017

cuja sua essência ancestral e originária emerge possui uma verdade absoluta, foi a parte mais difícil do processo, pois tivemos que ficar horas dentro do teatro trazendo à tona toda expressão, sentimento e a performance física até a exaustão. Essa performance sempre baseada nas performances dos *Txanas* e das mulheres principalmente no ritual do *nixipaem*, essa passagem foi baseado na Antropologia da performance.

Segundo Turner (1988.p.7), o ritual indígena pode ser compreendido como o modo pelo qual um complexo de ações performáticas e meios de comunicação sensorial, visual e sonora, de grande variabilidade.

É assim o *Katxanawa* do povo Huni Kuin, mais mesmo as performances mais sutis tem um visual estético e sonoro tanto quanto as ações performáticas mais extraordinárias.

“Da perspectiva da antropologia da performance, acrescento ainda o caráter lúdico que o ritual e a arte da performance compartilham. Em ambos, a ação e a expressão corporal tomam a cena, o “meio torna-se a mensagem” mas é, ao mesmo tempo, o agente transformador. Assim ocorre com o estado de transe do xamã, resultado da dança e canto (respiração e movimento), cuja forma estética presentifica o ser metamorfoseado, bem como com a incorporação de personagens míticos no ritual cosmogônico. Ao lado da fisicalidade constitutiva da performance, esta mesma forma é o simulacro do eu, a experiência de que elementos que são *not me* se tornem *me* sem perder sua *not me-ness*. A maneira pela qual “eu” e “não-eu”, o performer e a coisa a ser performada, são transformados em “não...não-eu” é através do laboratório/ensaio/processo ritual. Este processo ocorre num tempo/espço liminar e no modo subjuntivo” “Turner p.112; 8.

AS MEMÓRIAS NO CORPO DE SUAS ANCESTRAIS

Muitas são as história de mulheres indígenas pega no dente do cachorro, é assim que o povo da floresta fala! Muitas famílias do Acre foram constituídas a partir dos sequestros de mulheres para suprir a necessidade dos seringueiros que vinham do nordeste. Sobre as “correrias”¹⁹ acontecidas no Acre são relatadas diversas cenas sobre esse assunto, às próprias indígenas que vivem hoje na aldeia contam muitas histórias de mulheres ancestrais que passaram por isso e nunca mais foram vistas. Elas... só as mulheres mais antigas lembram, eram crianças porém na memória ficou muito forte principalmente nas meninas órfãs, como bem preconizou Irene Macário Kaxinawa “Eles não escolhiam, saiam pegando as primeiras que aparecessem na frente, assim muitas que já eram mães eram levadas e seus filhos eram criados pelos parentes”. Quando essa experiência me foi relatada foi como se dentro de mim uma comichão tomava conta, um mal estar, um respiração ofegante uma memória não minha tomava conta de meu corpo do meu espírito, meu coração batia

19 * Correrias- Expedições armadas, promovida pelos patrões e seringalistas sobre os povos indígena no Estado do Acre entre as décadas de 30 a 70 por todo os territórios indígenas.

forte, era como se eu tivesse vivido aquilo, depois de três anos eu entendi tudo.

Depois de experimentar tantas vezes nos palcos do teatro essa mulher ancestral, já estava em mim, ela já morava em mim, a memória do corpo de minhas ancestrais, das mulheres da minha família da minha bisavô indígena, do meu povo do meu ser. E por que isso? Eu praticamente fiz tudo na intuição, todo o ritual de purificação e dieta do corpo espírito, continuei isso na cidade de Rio Branco-Ac, onde moro atualmente, mesmo distante da aldeia e daquelas mulheres que aprendi a admirar, e isso fez com que eu me aproximasse cada dia mais de *Ikuâni*, não foi fácil, mas foi prazeroso ver o resultado se reverberando em meu corpo de atriz e bailarina, trazendo à tona toda sonoridade do ser mulher nativa.

Na pesquisa sobre a movimentação cotidiana da mulher *Huni Kuin*, descobriu-se que quase tudo é dança, a ação e a expressão corporal tomam a cena, o “meio torna-se a mensagem”, mas é, ao mesmo tempo, o agente transformador, tudo tem um significado, tem um sentido, fazer o fogo pela manhã, por exemplo, é ritual e tem um conteúdo sagrado ali, tem um *Yuxibu*,²⁰ o ato de tomar banho de rio e de chuva, venerar a chuva, agradecer a natureza, e é essa performance que é mostrado em *Ikuâni*, em uma dança que repete e repete cotidianamente naquele banho em um tempo que não é esse de hoje, mas de um passado muito próximo, essa passagem de tempo se dentro da própria aldeia e possível sentir, mais não é fácil entender, não se corre, não se pensa no que vai fazer com preocupação, porém, se sente e faz.

O que quero dizer, é que essa mulher vive o momento ou melhor...cada momento é precioso demais para correr, por isso o tempo das mulheres de hoje é diferente do tempo vivido por nossas ancestrais. Nossas ancestrais incorporava o tempo em suas vivências como um rio calmo, mais atento! Nesse trabalho cênico “Ikuâni” o elemento humano é fundamental, a sensibilidade dessa mulher é mostrada a flor da pele, uma pele cheia de *kenes* como uma *Yube* (jiboia), o desenho contém o mundo, cada *kene* na sua pele pode se abrir e mostrar a porta para novas formas, novos significados para a arte da dança e da interpretação desse corpo e dessa mulher, que só existe hoje em nossa imaginação.

O SURGIMENTO DE IKUÂNI NA CENA

Em uma tarde no *Kupixawa* central da aldeia Lago Lindo, os txanas e pajés conversam, ao me aproximar do txana Ixâ²¹ ele me olhou dentro dos olhos e disse, seu nome é Ikuâni, de hoje em diante esse será o seu nome aqui na aldeia, Ikuâni quer dizer “abraçar o mundo inteiro”, embasbacada fiquei, pois achei o nome fantástico, naquela tarde eu fiquei pensando..., esse nome não me foi dado atoa. Estou aqui, não só para ampliar minha pesquisa na dança, na cultura indígena. Existe algo mais! Está além da minha

20 * Yuxibu – Grande espírito, todas as coisas da natureza tem, a floresta, a água a terra, pode ser para o bem ou para o mau

21 * Txana Ixâ - Grande cantador e contador de histórias do povo huni kuin- Jordão-Ac.

compreensão, ainda não conseguia visualizar o que estava por vim. Sai da aldeia com a sensação de que tinha uma missão para ser cumprida, não lembro mesmo quando foi que a tudo começou a fluir, porém foi alguns meses após a minha chegada, quando revirando o diário de bordo encontro o nome *Ikuâni* e dali adiante o processo de pesquisa corporal foi se intensificando no teatro, horas a fio de dedicação a uma mulher que estava no meu subconsciente.

Aos poucos fui dando corpo, ficar de cócoras parada e depois em movimento, se arrastar no chão do teatro como se tivesse em uma mata, sentir sua respiração ofegante na caça, na roça, ouvir os sons de pássaros e tentar imaginar cada reação dessa mulher, trazê-la a vida. Foram três longos anos até completar todo o ciclo dramático da vida de *Ikuâni*. Além disso, compreender seu passado seu futuro não foi só escrever o roteiro cênico, mas escrever a experiência na aldeia era necessário.

Em outubro de 2015 apresento minha primeira narrativa sobre *Ikuâni* no 9º Seminário de Dança Angel Vianna da Faculdade de Dança Angel Vianna, até então era só o que tinha pronto, mais em março de 2016 ela nasce no espaço da Casa dos Povos da Floresta em Rio Branco-Ac, da floresta para o mundo o corpo da ancestralidade.

Ao Concluir essa parte da pesquisa, cheguei a seguinte conclusão “*Ikuâni*” é um ser da ancestralidade, de um tempo que vem sendo destruído pela própria ignorância do homem, pela ganância e pela sobreposição do ser em busca do ter, foi desafiador construir “*Ikuâni*” foi sofrido e extremamente prazeroso compreendê-la.

Pesquisa realizada com o povo *Huni Kuin* situado as margens do rio Jordão e rio Tarauacá do Estado do Acre, aldeia Lago Lindo.

Mulheres *huni kuin* da cidade do Jordão, artesãs e artistas do grupo *Kayatibu* Jordão²².

GLOSSÁRIO

O conceito ***Yuxin***— ao qual dedico longa análise em Lagrou (1998) — é complexo e não encontra plena expressão nas palavras ‘_alma’, ‘_fantasma’ ou ‘_espírito’, apesar de poder ser traduzido por estes termos dependendo do contexto. O corpo humano é habitado por vários tipos de *yuxin*:o *yuxin* do olho (expressão do *yuxin kuin*, o mais vital dos *yuxin* de uma pessoa), do corpo (a sombra), das fezes, da urina. O corpo acordado e saudável está com todos os seus *yuxin* presentes.

Yuxibu – Grande espírito, todas as coisas da natureza tem, a floresta, a água a terra, pode ser para o bem ou para o mau.

Kenes - Grafismo ou desenho *huni kuin* feito do jenipapo e urucum.

Yube – Cobra jiboia encantada, a dona do *kene*.

Banu e Inani- Mulher *huni kuin* (Tem os clãs, que será pesquisa de outro trabalho).

Aibu – É como chamamos as mulheres em Hãtxa *kuim*

22 ² Grupo *Kayatibu* – São Jovens Artistas do canto da dança que moram na cidade do Jordão-Ac.

Kupixawa – Casa grande no centro da aldeia servi para reuniões, rituais do *nixipaem* e festas

Kãtxa nawa – Festa onde se canta e dança o Mariri.

Nixipaem – Chá do cipó do Jagube e da folha Chacrona, faz parte de todos os rituais de cura e das festas.

Caiçuma – Bebida feita da macaxeira, tem teor alcoólico.

Yubesheni – *A malha da jibóia.*

Txanas – *Cantadores e contadores de história do povo, em noite de ritual ficam horas contando suas histórias para os mais jovens.*

Hatxakuin – *Lingua do tronco linguístico Pano, presente em toda Panamazônia.*

Samauma - *Árvore gigante da Amazônia, é sagrada para os indígenas.*

*Os **Huni Huin** que quer dizer gente verdadeira, também denominados *Kaxinawa*, pertencem ao tronco linguístico Pano que habita a floresta tropical no leste peruano, do pé dos Andes até a fronteira com o Brasil, no estado do Acre e Sul do Amazonas e atualmente a etnia com o maior índice populacional.

AGRADECIMENTO

Ao **Francisco Apurinã**, doutorando em Antropologia Social, Departamento de Antropologia -DAN

REFERÊNCIAS

1. Dias, J.A.B.F. 2000. “Arte, arte índia, artes indígenas”. In Mostra do redescobrimento, Brasil 500 anos é mais. Vol. Artes Indígenas. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo. 2000.
2. Lagrou, E.– “L’art des indiens du Brésil. Alterité, ‘authenticité’ et ‘pouvoir actif’”. In: Brésil indien, les arts
3. Turner, V.W. The anthropology of performance. New York: PAJ Publications. 1988.
4. Schechner, R. Between theater and anthropology. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 1985.
5. WEBER, Ingrid. 2006. Um copo de cultura: os Huni Kuin (Kaxinawá) do rio Humaitá e a escola. Rio Branco: Edufac. 255pp.
6. SALES, José Osair. Centro de Memória dos Rios Yurayá e Tarayá/José Osair Sales, Andréa Martini, Deodato Maia Kaxinawa – 1. Ed.- Jordão,Ac, ASKARJ, ASKARJ, 2010.36 p
7. Müller, Regina Polo, A ARTE DOS ÍNDIOS E A ARTE CONTEMPORÂNE.

8. CRUZ, Tereza Almeida; FERREIRA, Paulo Roberto Nunes Ferreira (orgs). Retrato Cultural dos Katukina, Kaxinawa, Shanenawa, Jaminawa e Manchineri. Rio Branco, Acre: Fundação de Cultura e Comunicação Elias Mansour, 2004. 131p.

9. História Indígena / Joaquim Paulo Maná Kaxinawa...{et.al.} – [Acre]; Comissão pró-Índio do Acre, [199-] 243,; il. 1: Cultura Indígena 2. Educação Indígena.

10. Miyui Mimã Kene-A História da Arte de tecer, 1ª Edição – Rio Branco 2000. Comissão Pró-Índio do Acre.

11. Ribeiro, Darcy- O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil/Darcy Ribeiro – São Paulo: Companhia das Letras. 1995.

Entrevistas: Erundina Sales Kaxinawa 74 anos 2008 a 2017, Raimundinha Sales Huni kuin 34 anos 2008 a 2019, Terezinha Kaxinawa 28 anos 2014, Ozelia Sales Kaxinawa 72 anos, 2014, Irene Macário Kaxinawa 56, 2014, Rita Sales 24 e Edilene Sales 22 2014 a 2018. Antonio Pinheiro kaxinawa-Jordão-Acre 2007. Agostinho *Ika Muru – Pajé do povo Huni kuin, Jordão-Acre “In memória”, 2010.*

CAPÍTULO 10

AUDIOVISUAL E CULTURA INDÍGENA NOS CURTAS METRAGENS DE ADEMILSON “KIKI” CONCIANZA

Data de aceite: 01/09/2020

Nicolly Cardoso Tiradentes de Souza

Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
Curso de Comunicação Organizacional
Curitiba - Paraná

Carolina Fernandes da Silva Mandaji

Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
Curso de Comunicação Organizacional
Curitiba - Paraná

RESUMO: Esse artigo tem como intuito refletir sobre o papel do audiovisual produzido por indígenas entendendo-o como meio de comunicação e expressão atuante na preservação da memória cultural e identitária dos povos indígenas. A partir dos curtas “Jakaira, o dono do milho branco” e “Jerosy Puku, o grande canto”, produzidos e dirigidos por Ademilson “Kiki” Concianza - índio Guarani Kaiowá, da aldeia Panambizinho, em Dourados – é possível abordar os conceitos de cultura, identidade e cinema indígena (BARROS, 2019; HALL, 2003; STAM, 2013), a partir de uma leitura audiovisual cuja expressão possibilita o registro e conservação de tradições.

PALAVRAS-CHAVE: Audiovisual, Cultura, Identidade, Cinema indígena.

AUDIOVISUAL AND INDIGENOUS CULTURE IN SHORTS FILMS OF ADEMILSON “KIKI” CONCIANZA

ABSTRACT: This article aims to reflect on the role of audiovisual produced by indigenous people, understanding it as a means of communication and active expression in the preservation of the cultural and identity memory of indigenous peoples. From the short films “Jakaira, the owner of white corn” and “Jerosy Puku, the great song”, produced and directed by Ademilson “Kiki” Concianza - Guarani Kaiowá Indian, from the village Panambizinho, in Dourados - it is possible to approach the concepts of culture, identity and indigenous cinema (BARROS, 2019; HALL, 2003; STAM, 2013), based on an audiovisual reading whose expression enables the recording and conservation of traditions.

KEYWORDS: Audiovisual, Culture, Identity, Indigenous cinema.

1 | INTRODUÇÃO

É característico do ser humano a produção de meios para se comunicar, transmitir conhecimentos e ser compreendido. Ao longo da história da humanidade, foram vistas e desenvolvidas linguagens e artes que demonstravam o quão essencial eram esses processos que contam histórias de um povo. Com a introdução de novas tecnologias, as maneiras de dialogar foram sendo renovadas e reinventadas, atualizando-se para novas possibilidades de comunicar-se e expor as

realidades vivenciadas também por diferentes linguagens.

A linguagem audiovisual materializada pelo cinema, pela tv e pelo vídeo e agora, pelos novos formatos digitais, é uma das linguagens que permite e contribuiu para nossa compreensão da história. Bernardet e Ramos (1988, p. 8) entendem que o cinema - como outras artes -, nos ajudam a compreender o imaginário de uma sociedade. “As artes, neste enfoque, são um sismógrafo que lança suas ondas nas camadas mais fundas do presente, do passado e do futuro”.

Nesta concepção, as marcas do contexto de produção dos filmes – os autores relacionam às produções cinematográficas brasileiras de temas históricos – em sua maioria ocultam contradições, reproduzem uma filosofia da história e estética conservadoras dominantes, sem a permissão de deslocamentos ideológicos. Para os autores, essa ruptura é “algo que constrói socialmente” (BERNARDET, RAMOS, 1988, p.9).

Ao tratar de temáticas indígenas, seja filmes, curtas ou longas, que circulam ou não no ambiente digital, filmes produzidos por indígenas (objeto central que nos interessa neste trabalho) impõe ao contexto atual esses deslocamentos e/ou contradições e novas formas de representação da cultura indígena. Como nos diz Barros, trata-se de uma realidade percebida e interpretada que funciona como meio de representação:

Vale dizer, o cinema é produto da História – e, como todo o produto, um excelente meio para a observação do lugar que o produz, isto é, a sociedade que o contextualiza, que define a sua própria linguagem possível, que estabelece os seus fazeres, que institui as suas temáticas. Por isto, qualquer obra cinematográfica – seja um documentário ou uma pura ficção – é sempre portadora de retratos, de marcas e de indícios significativos da sociedade que a produziu. (BARROS, 2007, 21)

Deste modo, podemos buscar nos meios comunicacionais audiovisuais produzidos por indígenas – bem como a linguagem utilizada por eles – esses “indícios” dessa sociedade que o produziu, cujo resgate nos irá apresentar suas relações sociais e práticas culturais. Segundo o historiador francês Marc Ferro, são os pioneiros do cinema que interviram na história com suas representatividades (FERRO, 1992, p.13) revelaram também os silêncios de sujeitos sociais cujas falas, muitas vezes, não eram ouvidas, vistas ou documentadas.

O caminho proposto por Ferro está em conceber a imagem enquanto documento histórico que expõe os modos de vida e suas diversas maneiras de resistir. É possível relacionar com o gênero documentário de temática histórica que Bernardet e Ramos (1988, p. 17) propõe como modalidade de discurso. Os autores o chamam de “construção” de realidade, em detrimento da “reprodução” da realidade, filmes que se utilizam de estética naturalista, cuja finalidade retorna às visões únicas e ideologias dominantes.

Diante dos apontamentos iniciais, propomos como foco desse artigo adentrar no universo de produção audiovisual realizada por indígenas como agentes na preservação de suas práticas culturais. Assim, através dos conceitos de cultura e representações da

identidade indígena, chegaremos às características identificadas nos curtas metragens “Jakaira, o dono do milho branco” e “Jerocy Puku, o grande canto”, produzidos e dirigidos por Ademilson “Kiki” Concianza - índio Guarani Kaiowá, da aldeia Panambizinho, em Dourados

2 | CONTEXTUALIZANDO A CULTURA E AS REPRESENTAÇÕES

Ao transcorrer sobre cultura e seus significados, pode-se ver que, no campo da antropologia, não há uma ideia homogênea sobre a definição desse termo. Roberto da Matta, em seu livro “Uma Introdução à Antropologia Social”, afirma que as Ciências Sociais estudam fenômenos complexos, caracterizados como eventos humanos, sob circunstâncias e fatos que aconteceram e acontecem, do “próprio ser humano no social”. As pesquisas abrangem as relações entre as tradições dos povos e significações a partir dela, ao elencar o ser humano como ator e transformador do local onde vive. Matta afirma que um dos desdobramentos da Antropologia Cultural percorre os feitos técnicos, tais eles como os monumentos, obras de arte, moradias e armas.

Essa visão instrumentalista da cultura como um tipo de reação de um certo animal a um dado ambiente físico deve ser substituída por uma noção muito mais complexa e generosa, por uma visão realmente muito mais dialética e humana. A de que a cultura e a consciência que a visão sociológica nela contida deve implicar situar o homem muito mais do que um animal que inventa objetos, chamando atenção para o fato crítico de que ele é um animal capaz de pensar o seu próprio pensamento. (MATTA, 1981, p. 32)

Portanto, é possível ver que a instrumentação da cultura não está atrelada apenas ao fato de que o ser humano produz, mas sim nos significados que ele atribui à essa produção. O termo cultura foi visto pela primeira vez em 1877, por Edward Tylor, o qual utilizou “cultura” para abranger os produtos comportamentais, espirituais e materiais da vida social humana. A partir disso, conceitos sobre sociedades possuintes de culturas e outras não possuintes, foram sendo abordados, principalmente, por pesquisadores europeus no século XIX.

Deste modo, a expressão foi associada aos avanços e destrezas que um certo povo possuía, como um resultado dos fatos marcantes na história desse grupo, interligado com as aquisições e vitórias. Durante muito tempo, essas sociedades foram tidas como àquelas que possuíam, de maneira superior, capacidade técnica e intelectual de produções culturais, artísticas e, mais tarde, midiáticas. Tratava-se do Etnocentrismo cultural que acabava por diminuir os demais povos e sociedades, inclusive às que foram submetidas às colonizações (LEVI-STRAUSS, 1952)

O antropólogo Franz Boas, no começo do século 20, fez reflexões adversas às correntes de sua época que generalizavam a cultura, associando-as aos feitos de grandes nações. Para o autor, cada grupo social possui suas particularidades, àquilo que

era característico e exclusivo de cada cultura. Boas foi contra hierarquizar o domínio, evidenciando as diferenças de maneiras únicas e especiais, criando então o conceito de que existem diversas culturas - que são feitas a partir da vivência singular no social de cada grupo, que partilhamos para refletir sobre os curtas produzidos por “Kiki” Contanza.

Pensemos, então, que cada grupo social possui suas próprias especificações culturais e que cada particularidade é relevante. Indo além convém lembrarmos também que nem todos os povos são respeitados por suas singularidades e identidades culturais, ou que as suas tradições são preservadas perante as constantes modernizações e massificação vivenciada na pós modernidade (HALL, p. 10-16, 2003).

O cientista social Stuart Hall discorre sobre as mudanças das sociedades modernas e o que isso resulta em transformações. Ao citar Giddens no contexto da globalização – a qual trouxe a maior interação e conexão entre diferentes povos e culturas -, ressalta o impacto da pluralização de identidades. O autor afirma que a identidade no contexto da pós-modernidade muda de acordo com a forma que o sujeito é representado, e que isso está interligado ao pertencimento a uma cultura nacional, também conectada aos processos de mudança da globalização. Para ele, a identidade nacional é formada dentro da representação.

Ainda assim, ressalta o conceito de nação não apenas como um território político, mas como um produtor de sentidos em um grupo e de um sistema complexo de representações - as quais são um conjunto de significados. “Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas” (HALL, 2003, p. 51).

Mas, afinal todos os povos são representados? Hall afirma que nem todos os povos são representados em suas imagens e que suas memórias são guardadas. Só com a emergência de atores sociais antes marginalizados é que foi criada “a política de identidade - uma identidade para cada movimento social”.

No audiovisual tal reivindicação representativa também foi sendo construída. Em momentos diversos da história, o audiovisual (repercutindo os diferentes meios de comunicação que o utilizam) foi tido como clássico, moderno e até pós-moderno. Aumont falando do cinema e do conceito da modernidade no cinema (2008, p. 43) comenta sobre o que, segundo ele foi um manifesto de uma modernidade cinematográfica, escrito por Jacques Rivette e intitulado “Carta sobre Rossellini”. O texto, de acordo com o autor possuía três hipóteses principais: a) a liberdade do cineasta que não se conforma com nenhum estético-formal; b) a evidência do mundo com um cinema de ideias, de seres que são, de “encarnação”; c) um cinema de olhar ativo, vidente, anti-clássico e contrário do cinema em que o autor é onisciente (AUMONT, 2008, pp. 43-44). Tais hipóteses sobre aquele cinema europeu, repercutiu e influenciou produções de outras nações, tal disseminação num modo de pensar diferente e emergente para outras nações. Um desses movimentos – que, de acordo com Stam “não foi visto como constitutivo da história da teoria do cinema

“universal” (grifos do autor) – leia-se eurocêntrica” (2013, p.121), mas que ficou conhecido como cinema do Terceiro mundo. Stam explica:

Os manifestos dos anos 60 e 70 valorizaram um cinema alternativo, independente e anti-imperialista mais preocupado com a militância do que com a autoexpressão autoral ou a satisfação com o consumidor. Na teoria do cinema terceiro-mundista, os temas dos métodos de produção, da política e da estética se entrelaçam de uma maneira inextricável. A ideia foi transformar a debilidade estratégica – a falta de infraestrutura, de recursos e de equipamento – em uma força tática, convertendo a pobreza em símbolo de honra e escassez [...] A expectativa era poder dar expressão a temas nacionais em um estilo nacional. (STAM, 2013, p. 120)

Mais uma vez a expressão do diferente, do contraditório pede lugar na produção cultural audiovisual, sinalizando uma possibilidade às nações, grupos e/ou atores sociais marginalizados. Quando falamos, assim, em um desses grupos que sofrem discriminação e preconceitos por suas características étnicas, culturais e sociais que foram postas em locais de diferenças e desigualdade:

O sentimento de exclusão e o fato de não poderem decidir sobre suas próprias vidas levam muitos grupos indígenas a lutar pela emancipação, pela incorporação social, luta empreendida pelos marginalizados em torno de um sistema de valores comuns, de um sentimento de pertença coletiva. Com frequência é esse sentimento de exclusão que leva os indivíduos a se reconhecerem como possuidores de valores comuns e a se perceberem como um grupo à parte. (LOPES e CORREA, p.483, 2008)

Desde o período colonial brasileiro (mas também na história mundial), os indígenas são vistos por essa ótica histórica, em que foram submetidos aos padrões do colonizador e de uma cultura ocidental. Para Marés (1983), a identidade do índio pertence à sua própria nação, visto que as políticas públicas brasileiras não foram constituídas levando em consideração a singularidade existente das culturas indígenas, uma vez que as mesmas carregam seus símbolos e valores únicos e distintos. O antropólogo indígena Gersem Baniwa ressalta - com base na citação abaixo - que os povos nativos são pilares socioculturais da formação da identidade brasileira, portanto, devem desfrutar dos direitos da cidadania brasileira, sem que isso signifique “abrir mão de seus modos próprios de vida”.

Ser o índio um cidadão brasileiro, portanto, é uma ficção. Os índios não constituíram a Nação brasileira. Para adquirir essa cidadania são obrigados a perder a sua identidade, deixar de ser índio; visto por esse lado, o índio é cidadão brasileiro por naturalização. Enquanto o índio mantiver sua identidade cultural, pertencerá a uma nação diferente da nação brasileira, será Guarani, Nambikuára, Yanomami, Pataxó etc., porque cada uma dessas nações tem suas normas fundamentais de funcionamento estabelecidas há mais tempo do que as regras adotadas pela Constituição brasileira. E é o estabelecimento dessas regras e sua obediência que realmente definem o cidadão. Não pode ser considerado cidadão aquele que não estabeleceu as regras fundamentais do convívio social. Os índios não estabeleceram o convívio social, mas sim as

Ciente dessas relações estabelecidas entre o índio e o não-índio, Dantas define o conceito de cidadania indígena como um “espaço e um instrumento” só possível a partir do diálogo intercultural. Para o autor, essa cidadania precisa ser:

diferenciada, multicultural, dinâmica, criativa e participativa no sentido de construir os direitos diferenciados indígenas e, como consequência, criar, também, contextos plurais e heterogêneos onde a convivência democrática possibilite o desenvolver das ações da vida sem opressão, sem exclusão. (DANTAS, 2005, p. 186)

Como sabemos que essa ainda não é uma realidade, temos exclusões, marginalizações e desvalorizações da cultura indígena, por isso a importância de preservar a identidade indígena através, por exemplo, da representação de suas tradições, cultos e hábitos por meio das diversas formas de expressão. Como uma dessas tentativas de garantir a cidadania indígena, por meio da manutenção de sua identidade e do diálogo intercultural, citamos dois projetos: o primeiro chama-se projeto “Vídeo nas aldeias”¹, criado há mais de 30 anos, pelo franco-brasileiro Vincent Carelli junto à ONG Centro de Trabalho Indigenista, com uma primeira oficina de formação, na aldeia Xavante de Sangradouro, em Mato Grosso (REVISTA ZUM, 2017).; o outro trata-se do projeto “Cinema Indígena e Produção Audiovisual na Casa de Trânsito Sateré Mawé” (Parintins-Amazonas), realizados com o apoio financeiro e logístico da Pró-Reitoria de Extensão e Interiorização (PROEXTI), Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Entendendo o cinema e os demais audiovisuais, reforçamos o que disse os autores Nunes, Silva e Santos Silva sobre os próprios indígenas poderem utilizar:

[...] a linguagem e o recurso audiovisual para contar suas histórias, lutas, mitologias, além de apresentar uma reflexão sobre como o recurso fílmico; que uma vez inserido e apropriado pelas comunidades, pode ser utilizado como fonte de reconhecimento, de valorização, de revitalização, de ressignificação, de registro e de difusão culturais, deslocando os processos de produção das representações indígenas do exclusivo controle produtivo –técnico e tecnológico– e do consumo, pela sociedade envolvente, para as mãos dos próprios indígenas. (NUNES, SILVA, SANTOS SILVA, 2014, 57)

Além disso, outra iniciativa foi organizada pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) que selecionou mais de 80 filmes para a realização do Festival de Cinema Indígena Online, realizado no mês de junho de 2019. Tal evento foi mais uma iniciativa para difundir a produção audiovisual indígena, abordando temas como resistência, preservação do patrimônio cultural e educação. Diante da

1 “Nos últimos anos, a ONG Vídeo nas aldeias, em parceria com o Ministério da Cultura do Brasil e a Petrobras, promoveu, nos últimos anos, oficinas e encontros com diferentes grupos indígenas em todo o território brasileiro. Esse trabalho teve como resultado a coleção constituída por cinco DVDs intitulada “Cineastas Indígenas: um outro olhar”, composto por produções cinematográficas dos grupos Kuikuro, Huni Kui, Panará, Xavante e Ashaninka” (NUNES, SILVA, SANTOS SILVA, 2014, 56).

apresentação dos conceitos e desses cenários que envolvem essa produção audiovisual, torna-se possível discutir a seguir os curta metragens dirigidos por Ademilson “Kiki” Conciánza.

3 I “JAKAIRA, O DONO DO MILHO BRANCO” E “JEROZY PUKU - O GRANDE CANTO”

Durante o evento *Entre Algumas Outras Tecnologias* promovido pela Universidade Tecnológica Federal Do Paraná, no ano de 2019, na Cinemateca de Curitiba, em roda de conversa sobre ancestralidade e memória, foi possível ouvir Ademilson “Kiki” Conciánza, indígena Kaiowá da aldeia Panambizinho, em Dourados, fazer um relato sobre suas produções audiovisuais indígenas e também sua experiência como membro da Associação Cultural de Realizadores Indígenas de Mato Grosso do Sul – ASCURI.

É importante avançarmos na leitura e discussão dos curtas “Jakaira, o dono do milho branco”, lançado em 2019 e disponível no canal do Youtube do Coletivo de Cinema Maxakali do Pradinho e “Jerosy Puku - O Grande Canto”, ambos dirigidos por “Kiki”.

As temáticas abordadas nos filmes apresentam a tradição de cultivar a divindade Jakaira, dono do milho que, segundo as tradições da cultura indígena, criou e abençoa as terras com fertilidade nas plantações. Em pesquisa realizada na aldeia Panambizinho, Izaque João (2011, p. 13), historiador e indígena Kaiowá, explica que “o jerosy puku (canto longo), é a prática do ritual de batismo do milho saboró (ou milho branco), conhecido em botânica pela nomenclatura *Zea Mays*”. O autor descreve como o ritual é feito: cantado em círculo, no sentido anti-horário, e com canções que exaltam a divindade. Essa festividade é um encontro anual para celebrar e batizar o milho saboró.

O curta Jakaira nos guia por esse ritual, apontando para a preservação do ser e da identidade Kaiowá. Com elementos do cotidiano, depoimentos e tradições, ambos os curtas exaltam a necessidade da preservação da memória e dos sentidos. Evidenciando a importância da cultura e tradição das tribos indígenas, apresentadas pelos próprios indígenas nas várias etapas da produção de um audiovisual.

Em entrevista à Escola de Cinema Darcy Ribeiro, assim como no evento, Ademilson afirma que o filme é uma maneira de mostrar a verdadeira realidade dele e da aldeia, por isso buscou a formação em audiovisual para fazer documentários que narram a história da sua tribo. Essa foi uma maneira que encontrou para “ajudar seu povo, dando voz aos moradores da aldeia a partir de suas filmagens”, conforme diz. Para o diretor é importante que as próprias pessoas de sua terra possam contar suas perspectivas sobre cultura e tradições, e ainda mais importante, que os próprios indígenas façam seus materiais de preservação cultural, pois “ninguém chegou lá para fazer um documentário ou vídeo, ninguém chegou lá para divulgar e mostrar a realidade” (ESCOLA DE CINEMA DARCY RIBEIRO). Nos depoimentos gravados nos curtas, é evidenciado tal conteúdo para a

preservação e valorização da cultura Kaiowá.



Imagem 1: Print de Depoimento

Fonte: Jerosy Puku, o grande Canto (2014).



Imagem 2: Print de Depoimento

Fonte: Jerosy Puku, o grande canto (2014).

Também são vistos aspectos na filmagem que identificam os curtas como um arquivo histórico e cultural de representação. Serão relatados 3 aspectos observados neste trabalho. Porém, há diversos outros elementos que compõem tal estruturação. São eles: a valorização do áudio em cenas específicas; locais da gravação; e, posição da câmera:

Sobre a valorização do áudio, em vários trechos do filme podem ser observados elementos naturais do cotidiano da tribo, como por exemplo a chuva, animais como galinhas, ruídos do vento, pessoas falando. Esses sons, mesmo quando as pessoas estão entoando os cantos são mais altos, ainda podem ser ouvidos. Tal expressão exalta a

realidade e a natureza daquilo que está sendo gravado.

O som do chocalho e dos instrumentos durante a cerimônia, junto ao som dos cantos - que são muito presentes - ganham destaque durante os curtos, retratando aspectos marcantes dessa cultura, marcando a importância de sua representada. Costa explica que os modos de pensar e experimentar o mundo pelos Maxakali “se dão a partir de relações que estabelecem e atualizam com os yãmĩyxop, os “povos-cantores”, ou “povos-encantados” que adensam seu universo. É com eles que caçam, cantam, brincam e realizam curas (COSTA, 2015, p. 77). É como a tradição do culto e das celebrações é vivida e ouvida, como e através dos sons que emitem.

Os locais onde as gravações ocorrem são pontos-chaves de representação da realidade do cotidiano e também das tradições e culturas dessas tribos indígenas representadas. O filme é situado na aldeia e mostra alguns aspectos da plantação, ligada ao Jakaira e ao local onde fazem seus rituais de batismo. Os planos mostram de forma mais aproximada os rituais, com a apresentação de uma casa onde são realizadas as rezas para as rodas e cantos. Além disso, o espectador vai sendo guiado visualmente pelas pessoas, e também pelo som também por meio dos seus cantos. Os planos sequência (sem cortes no processo de produção e de montagem) apresentam uma ação contínua da cerimônia dos rituais – sem a interferência, inclusive, de iluminação artificial -, o que acaba por intensificar os efeitos produzidos.



Imagem 3: Print de Pessoas Entrando na Casa de Reza

Fonte: Filme Jakaira, 2019.

O posicionamento da câmera em algumas cenas que mostram o ritual, acompanham os movimentos das pessoas rezando, alternando com planos fixos, nos quais as ações ocorrem ao seu redor. Quando o espectador é guiado pelo movimento da câmera, há a sensação de que fazemos parte da cena, acompanhando o ato apresentado. Já na segunda

opção, são planos com ângulos mais elevados (plongée), planos médios e abertos que mostram os movimentos que ocorrem na tradição.



Imagem 4: Print de plano plongée durante reza

Fonte: Filme Jakaira, 2019.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo não é o primeiro a tratar da temática, e esperamos que muitos outros venham abordar tal importância. Há inúmeros tópicos para serem explorados e muitos sentidos a serem exaltados.

Visto tais aspectos de conteúdo e expressão dos filmes, combinados com a fala do diretor, pode-se ver que o audiovisual se tornou uma oportunidade de relatar a realidade de suas tradições, realçando e nos lembrando o quanto ainda é necessário abordar sobre a narrativa indígena. Durante a roda de conversa, o diretor dos curtas relatou que o filme é uma maneira de fazer com que as pessoas não esqueçam os ritos. Para ele, ao assistirem, elas também compreendem e atribuem sentido, mantendo-os vivos para as próximas gerações.

A representação que Stuart Hall enfatiza, adjacente aos sentidos da união das histórias do passado, do presente e do futuro podem ser vistas nos curtas. Como dito anteriormente, a função faz parte da construção da identidade cultural pertencente a uma nação.

Enfatizamos que a representatividade no cinema e no audiovisual é um ponto chave para que tais atores sociais possam exercer seus direitos e passem a ter mais visibilidade. Ora, trata-se de uma maneira de resistir, refletir, guardar e criar antigas e novas memórias.

REFERÊNCIAS

ASCURI, Jerosy Puku, *O Grande Canto*, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jOZwf6PIUM>>. Acesso em: 26/11/2019.

AUMONT, Jacques. *Moderno? Por que o cinema se tornou a mais singular das artes*. Campinas/SP: Papyrus, 2008.

BARROS, José d'Assunção. *Cinema e história – as funções do cinema como agente, fonte e representação da história*. Revista digital Ler História, 2007. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/lerhistoria/2547>>. Acesso em: 25/11/2019.

BANIWA, Gersem. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Série Vias dos Saberes no 1. Brasília, 2006.

BERNARDET, Jean-Claude; RAMOS, Alcides Freire. *Cinema e história do Brasil: Contexto, 1988*.

BOAS, Franz. *Antropologia cultural*. Org. Celso Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CARVALHO, Ana; MORAES, Fabiana; CARELLI, Vincent. *A luta do cinema indígena*. IN: REVISTA ZUM 12. Publicado em> 30 de junho de 2017. Disponível em: <<https://revistazum.com.br/revista-zum-12/entrevista-carelli/>> Acesso em 14/05/2020.

CONCIANZA, Admilson. JAKAIRA: Dono do milho branco. In: PÊNĀHĀ - Coletivo de Cinema Maxakali do Pradinho, 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tdeMsYq5pk>>. Acesso em: 26/11/2019.

COSTA, Ana Carolina Estrela da. *Cosmopolíticas, olhar e escuta: experiências cine-xamânicas entre os Maxakali*. Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal de Minas Gerais (Dissertação). 2015.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura em Ciências Sociais*. Lisboa, 2004.

DANTAS, Fernando Antonio de Carvalho. *Os povos indígenas brasileiros e a “Cidadania Ativa”*. IN: Revista do Programa de Mestrado em Ciência Jurídica, da FUNDINOPI / Centro de Pesquisa e Pós-Graduação (CPEPG), Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação (CONPESQ), Faculdade Estadual de Direito do Norte Pioneiro. n. 5 – Jacarezinho, 2005, pp. 180-194.

ESCOLA DE CINEMA DARCY RIBEIRO. *Entrevista Ademilson Concianza*, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-qCrBa9ibM0>>. Acesso em: 25/11/2019.

FERRO, Marc. *Cinema e História*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

G1. *Antropologia e Relativismo Cultural*. Disponível em: <<http://educacao.globo.com/sociologia/assunto/diversidade-cultural/antropologia-e-relativismo-cultural.html>>. Acesso em: 25/11/2019.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

JOÃO, Izaque. *Jerosy Puku*. Pisegrama, Belo Horizonte, 2013.

JOÃO, Izaque. *Jakaira Reko Nheypyrū Marangatu Mborahéi: origem e fundamentos do canto ritual Jerosy Puku entre os Kaiowá de Panambi, Panambizinho e Sucuri'y, Mato Grosso do Sul*. Programa de PósGraduação em História da Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados (Dissertação). 2011.

LEVI-STRAUSS, Claude. *Raça e História*. 8ª Ed. (2006). Rio de Janeiro: Editorial Presença, 1952.

LOPES, A. L.; CORRÊA, D. *O multiculturalismo e os direitos fundamentais dos povos indígenas: a luta pela igualdade no Brasil da intolerância*. Revista Ciên. Jur. e Soc. da Unipar. Umuarama, jul./dez. 2008.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. *A cidadania e os índios*. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. O índio e a cidadania. São Paulo: Brasiliense, 1983.

STAM, Robert. *Introdução à teoria do cinema*. Campinas/SP: Papyrus, 2013.

MARE'S, Carlos Frederico. "A Cidadania e os índios" In O Índio e a Cidadania, Comissão Pró-Índio/SP, pp. 44-51. São Paulo, Brasiliense, 1983.

MATTA, Roberto da. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Petrópolis: Vozes, 1981.

NUNES, Karliane Macedo; SILVA, Renato Izidoro da; SANTOS SILVA, José de Oliveira. *Cinema indígena: de objeto a sujeito da produção cinematográfica no Brasil*. Polis [Online], 38 | 2014, posto online no dia 05 setembro 2014. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/polis/10086>>. Acesso em: 06/05/2020.

UNESCO. *Launch of the Online Indigenous Film Festival*, 2019. Disponível em: <<https://en.iyil2019.org/newsletter/launch-of-the-online-indigenous-film-festival-ioff/>>. Acesso em: 25/11/2019.

CAPÍTULO 11

ORALIDADES, MEMÓRIAS E NARRATIVAS MĒBÊNGÔKRE: HISTÓRIAS DE UM POVO “SEM ESCRITA”

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 03/06/2020

Dilma Costa Ferreira

PPGA/UFGA, Belém/PA.

<http://lattes.cnpq.br/0812465022477570>.

RESUMO: O trabalho dialoga sobre oralidades indígenas em narrativas míticas Mëbêngôkre, as quais apresentam aspectos históricos e culturais, considerando a história transmitida na oralidade desse Povo a quem foi negado o direito de delegar sobre ela. Quando muito, as histórias sobre indígenas abordadas em materiais didáticos e veículos de informação, serviram de base para construção de uma concepção do “índio” em nossas memórias não condizente com a realidade. As narrativas mitológicas dos Mëbêngôkre, são fontes de conhecimento, explicação da origem de diversos elementos da cultura, remontam a história ancestral, são fontes históricas e elemento essencial para a compreensão de rituais e cerimônias. Investigar tais narrativas é se colocar diante de aspectos míticos, históricos e culturais que ressignificam a voz dos ancestrais na contemporaneidade.

PALAVRAS-CHAVE: Mëbêngôkre; Oralidades; Histórias.

**ORALITIES, MEMORIES AND
NARRATIVES MĒBÊNGÔKRE: STORIES
OF A PEOPLE “WITHOUT WRITING”**

ABSTRACT: The work dialogues on indigenous

oralities in mythical narratives Mëbêngôkre, which present historical and cultural aspects, considering the history transmitted in the orality of this People who were denied the right to delegate on it. At most, the stories about indigenous peoples approached in didactic materials and information vehicles served as the basis for building a conception of the “Indian” in our memories not consistent with reality. The mythological narratives of the Mëbêngôkre, are sources of knowledge, explanation of the origin of various elements of culture, dating back to ancestral history, are historical sources and essential element for the understanding of rituals and ceremonies. To investigate such narratives is to stand before mythical, historical and cultural aspects that resignify the voice of ancestors in contemporary times.

KEYWORDS: Mëbêngôkre; Oralities; Stories

INTRODUÇÃO

O artigo aqui apresentado é um recorte de pesquisa de mestrado, onde analiso duas narrativas míticas Mëbêngôkre. Nestas, busco verificar os aspectos não somente voltados para o mitológico, mas também aspectos históricos e culturais, visto que as narrativas míticas até o momento analisadas, apresentam possibilidades de documentação de uma história indígena, sendo possível analisar situações de contato com outros grupos indígenas e até mesmo não indígenas. E ainda, apresentam características que evidenciam aquisição de

saberes, conhecimentos e *nekrêj* que compõem o *kukradjà Mëbêngôkre* vivenciados na atualidade.

Se voltarmos nosso olhar para a história, veremos que se ouve, desde os tempos coloniais, falar sobre os indígenas. Mas, são concebidos, no olhar do outro, como aqueles aos quais tudo falta. Não utilizam roupas, não falam a língua do europeu, lhes faltam a escrita, a religião, são simples em sua organização social e política, são coletores, vivem da caça e da pesca, dentre tantas descrições feitas, tendo em vista as concepções de vida dos não indígenas que aqui chegaram e julgaram ter “descoberto” as terras “brasileiras” já habitadas pelos “índios”.

Na visão de Pierre Clastres (2003), o pensamento ocidental aplicado a sociedades não ocidentais é problemático, sobretudo quando se faz comparações, concluindo por exemplo: são sociedades sem Estado, sem escrita, sem história, dentre outros aspectos. Essa ideia de que falta algo, só existe se analisarmos as sociedades não-ocidentais sob o ponto de vista ocidental. O que para nós faz sentido, para eles pode não ter significado ou funcionalidade alguma.

As ideias descritas por Colombo e demais viajantes, por exemplo, foram adotadas nos livros didáticos de tal modo que na memória dos indivíduos quando se fala de indígena, lhes vem à mente a imagem do “índio” estereotipado, pois não se conhece a verdadeira imagem indígena em tais livros.

Essa visão do indígena foi construída historicamente dentro das escolas e fora dela, seja através dos noticiários na TV ou em jornais, revistas e, na contemporaneidade, junta-se a esses meios de comunicação as notícias veiculadas pela internet.

Vale problematizar aqui o distanciamento da história voltada para os povos indígenas, de modo que estes pudessem expor os seus relatos e pontos de vista, e o fato de que não apenas a história manteve-se afastada da verdadeira história indígena, mas também os antropólogos.

Tristemente, história e antropologia no Brasil mantiveram-se durante muito tempo enclausuradas cada qual em seu gueto. Por um lado, o discurso histórico – muitas vezes vestido da camisa de força conceitual e teórica orientada pelos ditames do capitalismo – negligenciou as minorias étnicas como sujeitos históricos e a historicidade das populações ágrafas. Por outro lado, o discurso antropológico – via de regra preso ao presente etnográfico e a uma estrutura formal considerada invariante e atemporal – não deu atenção aos processos históricos de transformação e entendeu as sociedades estudadas como consubstanciadas no espaço e no tempo. Essa atitude ajudou a proliferar uma série de enganos, dogmas e distorções ainda hoje reproduzidas com relação a realidade sócio histórica e cultural de grupos, etnias e setores sociais não hegemônicos (MANO, 2010, p. 326).

Eric Wolf (2005) em *A Europa e os povos sem história*, também problematiza o fato de a antropologia se manter distante da história em um determinado período, enquanto necessitava aproximar-se desta (história) para melhor compreender a interação das

culturas, embora Wolf trate da Europa, no período de expansão comercial e capitalismo industrial.

Marcel Mano (2010, p. 326) ao discutir sobre a história dos indígenas Kayapó Meridionais, relata que na história muitos aspectos continuam sendo dificultados. “[...] Quando muito, a historiografia tradicional, ao mencionar esse povo indígena, tem constantemente distorcido aspectos culturais e históricos”.

Assim, se for pensado a escola como um espaço de desconstrução e construção de saberes é preciso refletir sobre maneiras de incluir a verdadeira história indígena vivenciada por eles, e não reproduzir o discurso etnocêntrico e discriminatório proposto nos escritos sobre esses povos no que tange a história dita oficial.

Neste sentido, as narrativas orais indígenas, o que inclui os mitos, têm muito a ensinar e são importantes fontes históricas pré-coloniais, coloniais e pós-coloniais, ao narrar histórias de um povo “sem escrita”.

O objetivo desse trabalho é promover discussões e propor reflexões e acerca da história indígena reconhecida por eles, um povo “sem escrita”, perpassada por gerações através da oralidade e, a história exposta nos livros didáticos inculcadas em nossa memória desde os primeiros anos de ensino escolar.

Intenta-se refletir ainda, sobre as consequências disso para a concepção do indígena pelo não indígena e propor uma educação escolar, sobretudo no ensino de história que leve em conta a pluralidade cultural e, conseqüentemente, versões históricas diferenciadas. Uma educação que embora subordinada a uma “cultura nacional hegemônica”, volta-se para a pluralidade existente no Brasil, dispondo de especial atenção aos povos originários.

NACIONALISMO E SISTEMA EDUCACIONAL NACIONAL

Conforme Stuart Hall (2015, p. 29):

No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. [...]. Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes, mas nós, efetivamente pensamos nelas como se fossem parte da nossa natureza essencial.

Ao refletir sobre a questão do nacionalismo na modernidade, pode-se observar, que de acordo com as impressões de Hall (2015), os indivíduos são induzidos a terem uma nacionalidade, desde o nascimento, e, de alguma forma, são desprezadas diferenças regionais e étnicas, existentes no país, sobretudo quando se trata do Brasil, característico pela sua pluralidade cultural e linguística.

Essa tentativa de homogeneização nacional, em que os grupos culturalmente diferenciados têm resistido desde o processo colonial, traz reflexos diretos ao sistema educacional brasileiro.

Stuart Hall (2015, p. 30) vai de encontro a essa questão ao afirmar que:

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou, uma única língua vernácula como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como por exemplo, um sistema educacional nacional.

As proposições de Hall (2015) nos ajudam a entender o porquê da história contada pelos livros didáticos sobre os indígenas, sem levar em consideração a verdadeira história narrada do ponto de vista desses sujeitos, propiciando visões deturpadas da realidade e carregadas de preconceitos que são inculcados na mente dos não indígenas. Cabe ressaltar que em alguns casos, materiais com tais conteúdos são usados inclusive em escolas dentro das aldeias.

Assim, evidencia-se a urgência em refletir sobre os conteúdos que são ministrados desde muitos anos nas escolas, constituindo na memória dos brasileiros, se pensarmos apenas em relação ao Brasil, uma imagem dos povos indígenas que diferenciam da realidade histórica e cultural por eles vivida.

A história, conforme Marshall Sahlins (1987, p. 7):

[...] é ordenada culturalmente de diferentes modos nas diversas sociedades, de acordo com o esquema de significação das coisas. O contrário também é verdadeiro: esquemas culturais são ordenados historicamente porque em maior ou menor grau, os significados são reavaliados quando realizados na prática.

Partindo desse pressuposto, ao analisarmos a história dos povos indígenas no Brasil contada por pessoas alheias à suas vivências e culturas, e a ideia que se faz destes, descobriremos narrativas cobertas de preconceitos de todo escalão, mesmo por aqueles que nunca tiveram contato com um “índio”.

Aliás, a própria palavra “índio”, já está carregada de preconceitos, se considerarmos que a definição desta se deu partindo de conceitos ou opiniões formadas antecipadamente, sem conhecimento dos fatos, sendo apenas uma ideia preconcebida. Pois, de acordo com Spency Pimentel (2012) se sabe que esse termo, um tanto equivocado, foi designado para nomear os primeiros habitantes de terras encontradas por estrangeiros que chegaram nesse território, acreditando ter ancorado na Índia, e que para a maioria dos indígenas não tem significado algum.

Nessa perspectiva Pimentel (2012, p. 15) afirma que “o mal-entendido começou muito cedo, com a ideia dos europeus de que sempre “faltava” algo aos indígenas”, e na verdade sabemos que isso tem muito mais a ver com a ignorância, do que com a realidade em si.

Violeta Loureiro (2009, p.126-127) reitera que dentro da perspectiva nacional, os índios desde o período colonial, foram aqueles que precisavam ser domesticados, disciplinados, explorados e discriminados. Tal visão trouxe uma série de consequências para o pensamento atual, principalmente das grandes lideranças “brancas” em relação aos

povos indígenas.

Por vezes, estes – os indígenas – são considerados povos que vivem uma forma de vida inferior e atrasada, que precisam vivenciar ou submeter-se a um estilo de vida mais moderno e valorizado, e até mesmo à uma nomenclatura “étnica” criada por não indígenas.

Ainda de acordo com Pimentel (2012, p.16):

A verdade é que essa carência (de tecnologias, de instituições), sempre imaginada pelos europeus, acabou sendo pensada como uma questão de tempo, como se o encontro com os indígenas fosse um encontro com o próprio passado da humanidade, antes que ela evoluísse e inventasse coisas como as roupas ou o Estado.

Se voltarmos os olhos ao passado, compreenderemos inúmeras questões até mesmo de cunho racista. Pois como sugere Loureiro (2009, p. 130) a complexidade da questão indígena não deriva apenas de uma relação desigual entre grupos dominantes e dominados, mas “absorveu elementos racistas de um passado ainda muito vivo que se combinaram a condições adversas e dinâmicas do presente”, resultando em oposições e enfrentamentos contra os povos indígenas e populações tradicionais e suas formas de vida.

A situação é ainda mais complicada do que aparenta. Embora existam políticas que preconizam o direito dos indígenas no Brasil através de organizações, associações, dentre outros, “estas têm apresentado ações de caráter ambíguo e até mesmo contraditórias ao longo da formação histórica do país” (LOUREIRO, 2009, p. 123).

O POVO MÊBÊNGÔKRE/KAYAPÓ

Os colaboradores desse trabalho, o povo Mêbêngôkre, nome que tem sido descrito etimologicamente em algumas pesquisas como: *Mê* (gente) + *bê* (da/do) + *ngô* (água) + *kre* (buraco), ou seja “Gente do buraco da água”, foram e por vezes ainda são classificados como Kayapó Setentrional.

Mas, Kayapó foi uma classificação dada por membros externos aos Mêbêngôkre, e que serve, ainda hoje, como identificador de vários povos, como os Xikrin, Mekraknoti, Metyktire, Kararaô e Mêbêngôkre. Esse termo Kayapó, conforme exposto por Vanessa Lea (2012, p. 60) significa “caras de macaco” ou “parecido com macaco”, um tanto pejorativo, tal termo não condiz com a realidade do povo Mêbêngôkre.

Sobre a classificação dos povos indígenas e populações tradicionais, Jean Bazin (2017, p. 126), em seu texto *A cada um o seu Bambara*, busca desconstruir essa ideia, pois, “diferentemente do povo ou da nação, produtos de uma história, a etnia é efetivamente o resultado de uma operação preliminar de classificação (...)”.

Ainda conforme Jean Bazin (2017, p. 127-128), refletindo sobre a classificação, tendo como exemplo os bambaras, povos por ele estudado:

Ao lado desse bambara do etnólogo, considerado único, mas que ninguém nunca encontrou, há todos os outros, todos aqueles que, a um título qualquer, carregam ou carregaram esse nome em função das taxinomias práticas efetivamente utilizadas pelos atores de um determinado campo social: cada um deles certamente tem sua opinião sobre o que faz, para o bem ou para o mal, a bambaridade dos bambaras, mas sem que nenhum designe necessariamente o mesmo conjunto, considerando-se a posição ocupada e a perspectiva que disso resulta.

O autor supracitado faz a seguinte pergunta para reflexão “Não se poderia ser um bambara sem ter sido nomeado como tal: nomeado por quem, em que contexto, quando? (BAZIN, 2017, p. 128).” Essa pergunta ecoa como um turbilhão de vozes em nosso pensamento e nos ajuda a refletir sobre as nossas pesquisas e os seus colaboradores.

Mas, redirecionando a discussão sobre o povo Mëbêngôkre, em relação à terra, a antropóloga Eliane Pequeno (2004, p. 265-266), baseada em um mito documentado por Ruth Thomson (1981), escreve que *pyka* ou a terra onde habitavam os Mëbêngôkre foi descoberta por um indígena caçador, em uma camada superior, ao cavar um buraco seguindo um tatu. Os antepassados então desceram para essa terra, através do buraco utilizando um cordão de algodão. Nem todos tiveram coragem para descer e as fogueiras dos que ficaram são hoje consideradas as estrelas que avistam no céu. Quando desceram construíram a primeira aldeia circular à imagem do buraco e das camadas do ninho de *amjy*.

Possivelmente, de acordo com algumas etnografias e relatos, inclusive por pessoas que viviam entre os Mëbêngôkre nos séculos XIX e XX, essa *pyka* (terra) foi denominada *pykatotí*, lugar ancestral, “situada a um dia a pé ao da atual aldeia Kubenkrâkêj rumo a nascente do Riozinho” (TREVISAN, 1982, p. 15).

Como mostra Pequeno (2004, p. 251-252), atualmente os povos Kayapó Setentrionais, dentre eles os Mëbêngôkre, vivem em várias terras indígenas. Como apontado em diversas pesquisas, temos a Terra Indígena Bau, Terra Indígena Kayapó, Terra Indígena Mëkraknôti, Terra Indígena Bâdjankôre e Terra Indígena Capoto/Jarina. Acrescenta-se à essas a Terra Indígena Kararaô e Terra Indígena Xinkrin. Essas terras estão localizadas no interior do estado do Pará, mais especificamente na região Sul e Sudeste, à exceção da Terra Indígena Capoto/Jarina, que se localiza na região Norte do estado do Mato Grosso.

Os Mëbêngôkre fazem uso da língua materna classificada por diversos linguistas, dentre eles Aryon Rodrigues (2013), como sendo do tronco Macro-jê, família linguística Jê. Mas também utilizam o Português para se comunicarem no mundo do *kuben* (os não indígenas) e com os *më kakrit*, que são pessoas pertencentes a outros povos indígenas.

LOCAL DA PESQUISA

Esse tópico se fez necessário para situar o leitor quanto ao local em que a pesquisa se desenvolve, a saber, na aldeia Krimejny, habitada por indígenas Mëbêngôkre, localizada

na Terra Indígena Kayapó, no município de São Félix do Xingu/PA, a mais ou menos 60 km da cidade.

A aldeia contabiliza dez casas de palha e pau-a-pique, aproximadamente 80 pessoas, conta com um galpão escolar, uma casa para professora não indígena e uma farmácia onde também fica o rádio comunitário, principal meio de comunicação da Aldeia com outras aldeias e com o Centro de Atendimento à Saúde Indígena do Município. Ainda não há uma casa dos homens no centro da aldeia. O rio mais próximo chama-se Rio Fresco, no entanto a aldeia está localizada entre dois córregos, locais em que tomam banho, lavam louças e pegam água para beber e cozinhar.



Figura 1 – Aldeia Krimejny.
(Foto: arquivo pessoal, 2018).

NARRATIVAS ORAIS COMO CORRELATOS DE FONTES HISTÓRICAS

Sustenta-se nesse trabalho a necessidade de uma história indígena contada nos livros didáticos que leve em consideração os relatos dos diversos povos indígenas existentes em nosso país. Que exponha não a história do Brasil, mas sim as histórias. Nesse sentido, conforme defende Aliria Carvalho (2018, p. 1):

As narrativas orais são ferramentas de manutenção da identidade cultural e da memória da nação indígena. Os conhecimentos desses bens culturais ainda são incipientes no meio acadêmico, embora sejam objetos passíveis de estudos e fontes de conhecimento da cultura desses povos.

Com isso, sugere-se que seja possível obter a documentação de tais relatos tendo em vista as diversas narrativas dos povos indígenas que evidenciam o contato com não indígenas e até mesmo outros grupos indígenas, sejam remetendo ao tempo histórico ou ao tempo mítico.

A ideia defendida aqui apoia na definição de mito trazida Julio Cezar Melatti:

Os mitos são antes de tudo, narrativas. São narrativas de acontecimentos cuja veracidade não é posta em dúvida pelos membros de uma sociedade. Muita gente pensa que os mitos nada mais são do que descrições deturpadas de fatos que realmente ocorreram. Na verdade, porém, tudo indica que os mitos têm mais a ver com o presente do que com o passado de uma sociedade. Embora as narrativas míticas sempre coloquem os acontecimentos de que tratam em tempos pretéritos, remotos, elas não deixam de refletir o presente, seja no que toca aos costumes, seja no que toca a elementos tão palpáveis como os artefatos (MELATTI, 1993, p. 133).

Assim, compreende-se que mito para os indígenas não se trata de fatos irreais ou relatos que fazem parte do passado, mas são antes de tudo, como os colaboradores deste trabalho relatam, histórias dos seus antepassados ou de seus ancestrais, os quais ensinaram tudo o que sabem e que são constantemente ressignificadas no presente.

Através dos feitos dos ancestrais *Kukryt-tyire* e *Kukryt-kakô* no mito do *Àk'ti* (gavião grande), citado por Vanessa Léa (2012), Lux Vidal (1977) e Marcel Mano (2010), os Mëbêngôkre aprenderam o canto, o choro, táticas de guerra e se tornaram fortes guerreiros.

Todas as narrativas mitológicas dos Mëbêngôkre fazem parte da história desse povo, colocam encontros com não indígenas, encontros com outros indígenas e como foram agregando esses acontecimentos à sua cultura. Tudo isso se faz muito presente na memória e na oralidade Mëbêngôkre.

A narrativa mítica intitulada *Nhakpôkti* muito ouvida nas aldeias durante realização dessa pesquisa, traz como personagem a indígena *Nhakpôkti*, responsável por ir ao *kàjkwa kam* (o que chamamos de céu), buscar mudas de *jât* (batata), *tyrtí* (banana), *môp* (inhame) e *kwyr* (mandioca) para dar início às roças Mëbêngôkre. Antes de *Nhakpôkti* trazer as mudas para plantar, o Povo comia *pin amak* (orelha de pau) e *pingô* (gongo ou bicho do coco).

Como vemos, tal narrativa indica como esse povo vivia antes do surgimento das roças e suas principais fontes de alimento. Foi me relatado também sobre a origem do fogo, o qual foi roubado da onça e assim puderam assar *mry* (as carnes), que antes eram expostas ao sol para secar e depois consumidas. Vale ressaltar que a onça da qual falam, conforme me foi confidenciado por *Bàri'y¹*, não significa literalmente uma onça, mas ao que tudo indica eram outros povos que viviam na floresta, possivelmente povos indígenas.

Abaixo seguem duas narrativas Mëbêngôkre, as quais parecem nos situar em um tempo mítico concomitante a um tempo histórico. Estas narrativas foram contadas por Pitu Kayapó na aldeia Krimejny, com a presença das crianças e adultos, e posteriormente

1 Jovem Mëbêngôkre que mora na aldeia Kokrajmor e tem um grande apreço pela contação de histórias, embora também tenha relatado que aprendeu muito com o avô que era um contador, mas devido à idade ele ainda não tem autonomia para contar essas histórias na aldeia.

transcritas na língua materna (L1) e traduzidas para o Português (L2).

Bay Bàri (A grande árvore de milho)

Bay bàri é a história de *Nhikwirykwjy*. Uma velha estava no rio próximo de uma grande árvore, cuidando dos netos. Uma rata (*amjôre*) então subiu em seu braço, a velha bateu com a mão e jogou fora. A rata subiu novamente e então falou com a senhora, “nessa época os bichos falavam com Mêbêngôkre”, que as sementes que caíam na água, oriundas da grande árvore, podiam ser transformadas em comida (*omrô*). A velha então pegou as sementes, fez a comida e deu para o *tabdjwy*² comer, o menino provou, gostou e saiu no meio da aldeia comendo. Um velho viu e perguntou o que ele estava comendo e disse que queria experimentar, o senhor então experimentou e gostou. Chamou todos da aldeia que também experimentaram e gostaram. Então mandaram chamar a velha para saber onde ela tinha conseguido aquele alimento. Ela contou que a *amjôre* tinha falado que as sementes podiam ser transformadas em alimentos e que provinha da grande árvore na beira do rio. Todos então foram para lá começaram a derrubar a tal árvore para obter as sementes. Como era muito grande, mandaram duas crianças buscarem mais machados, “nessa época os machados eram feitos de pedra”. Eles foram, mas no meio do caminho encontraram uma cuíca³, mataram o animal, assaram e comeram. Então ficaram velhinhos e mal conseguiram chegar até a aldeia. Mas o restante continuou a derrubar a árvore. Cortavam de dia, à noite descansavam, mas no outro dia a árvore estava intacta. Então ficaram dia e noite até derrubar a grande árvore. Nesse momento, todos começaram a juntar as sementes do milho e a dançar. Diante desse feito, os indígenas foram se dividindo em grupos étnicos diferenciados cada um falando língua diferente (KAYAPO, 2018, comunicação pessoal)⁴.

A narrativa citada traz elementos que permite aos indígenas explicarem a origem da velhice, através de um acontecimento situado no tempo mítico, mas ao mesmo tempo se coloca num determinado tempo histórico ao elucidar questões relacionadas à divisão de grupos étnicos com linguagens diferenciadas, possibilitando aí uma explicação para um momento histórico vivenciado pelos povos Jê, de separação, cujos motivos podem estar associados à disputas por territórios, políticas, a própria presença dos “brancos”, dentre outras.

Pelo que indicou Pitu, o local pode ser às margens do Rio Tocantins, hipótese também defendida por Terence Turner (1992) em texto no livro *História dos índios no Brasil*. Nesse local possivelmente houve o desmembramento dos Jê, surgindo os diversos grupos que existem atualmente.

Kuben Brire (O homem/inimigo sapo)

Essa é a história do *kuben brire* (homem/inimigo sapo). Antigamente estava tendo uma festa na aldeia, então os homens saíram para caçar carnes (*mry*)

2 *Tabdjwy* pode ser traduzido, mas não de forma literal, como neto ou sobrinho;

3 Animal cujo nome científico é *Philander opossum*, um marsupial da família dos *didelphídeos*, encontrado geralmente em florestas tropicais.

4 Essa é uma tradução livre, feita, após processo de transcrição, com os contadores das histórias e professores indígenas da aldeia. Cabe salientar que essa versão, após tradução, perde muito do seu sentido original (gravado e transcrito).

para a festa. Fizeram um acampamento perto de uma lagoa (*ijmô*). O dono da festa saiu para caçar e falou para o filho subir numa árvore a fim de vigiar o acampamento. Então quando todos foram caçar ele ficou na árvore vigiando. Quando o menino estava na árvore viu um ser saindo da lagoa parecido com um homem sapo, o qual ele chamou de *kuben brire*. O ser tornou a voltar para dentro da lagoa. Quando todos voltaram o rapaz avisou sobre o ocorrido, porém disseram que o garoto estava mentindo, apenas o pai do jovem acreditou nele e resolveu mudar do acampamento. Os outros continuaram à beira da lagoa. Quando o dia amanheceu, eles foram ver como estavam os companheiros que decidiram ficar no acampamento à beira da lagoa, porém não havia ninguém, nem mesmo a caça, apenas cheiro de sangue vindo da lagoa. Ficaram muito tristes e voltaram para casa para avisar as mulheres e crianças sobre o ocorrido. Todas ficaram muito tristes, choraram bastante, cortaram o cabelo e ficaram de luto. Tempos depois decidiram revidar e pensaram em como fazer isso. Então decidiram que todos iriam para a beira da lagoa e montariam acampamento. Acenderam fogo e esquentaram pedras. Quando elas estavam bem quentes, eles jogaram dentro da água onde os *kuben brire* moravam. A água começou a borbulhar e saiu de lá um *kuben brire* pequeno parecido com *mě* bôkti [criança do sexo masculino com idade entre 07 a 12 anos aproximadamente], com enfeites nos braços. Então mataram-no e pegaram os enfeites. Logo em seguida veio outro, o mataram também. Isso foi feito com todos que saíam da lagoa, até matarem o último *kuben brire* (KAYAPO, 2018, comunicação pessoal)⁵.

Essa narrativa presente na oralidade Měbêngôkre nos permite analisar vários elementos sobre a cultura, rituais de luto, táticas de guerra e sobretudo parece haver uma interseção entre tempo mítico e tempo histórico, pois ao mesmo tempo que narra acontecimentos vividos em tempos míticos, aparenta tratar-se do próprio tempo histórico em que o Povo, no encontro com outros indígenas, foram atacados e retribuíram ao ataque, sendo essa uma realidade muito presente antes do contato dos Měbêngôkre com não índios e até mesmo em período posterior, como apresenta alguns relatos históricos.

Para Pitu, as narrativas são histórias de seus antepassados, foram os personagens dessas histórias, os quais chamamos de heróis míticos, que ensinaram a “cultura” ou *kukradjà* Měbêngôkre. Foi de seus inimigos que conseguiram parte dos *nekrej* e demais acessórios que usam atualmente. Do *kuben brire*, por exemplo, há a aquisição de um *nekrêj* que se usa no braço, utilizado por homens na cerimônia do *Bemp*⁶. Mas também, assim como a anterior, evidenciam aspectos culturais e históricos.

Ao passo que os *kuben brire* matam os Měbêngôkre acampados na beira da lagoa, os sobreviventes maquinam estratégias de guerra e matam todos os inimigos. Outra situação que aparece na narrativa é a etapa de uma cerimônia. As mulheres estão na aldeia e os homens estão caçando para uma cerimônia. Após avisadas da morte dos maridos e parentes, o ritual da cerimônia é interrompido, inicia-se o ritual de luto e, por fim, a revanche

5 Essa versão também é uma tradução livre, feita, após processo de transcrição, com os contadores das histórias e professores indígenas da aldeia. Por isso se aplica a mesma situação da primeira narrativa de que após tradução, perde muito do seu sentido original (gravado e transcrito).

6 *Bemp* é uma cerimônia onde jovens são dados em matrimônio e dura vários meses.

com o extermínio dos inimigos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos aspectos da história indígena ou das histórias indígenas no Brasil, veremos que, desde o período colonial, os grupos culturalmente diferenciados são vistos como pessoas que precisam se adequar à realidade nacional, inclusive no aspecto religioso, em detrimento das suas próprias crenças e conhecimentos tradicionais.

A não aceitação do outro ou dos outros, se pensarmos em grupos étnicos diferenciados, leva a uma série de problemas, sobretudo pelo fato de que agindo assim, têm-se a tendência de moldá-los e inseri-los a qualquer custo em uma cultura que lhes são alheias. A história dita oficial nos mostra isso quando nega aos indígenas o direito de delegarem sobre a própria história (s).

Os povos indígenas trazem consigo uma bagagem traumática de vivências, principalmente com os não indígenas, que vão desde o período colonial, perpassando pelos períodos imperial e republicano, nos quais esses povos, foram concebidos de diversas formas: do não humano que precisava ser catequizado, explorado e escravizado, para aqueles que precisavam ser exterminados, com vistas a uma raça pura, ao indígena “livre” que precisava ser assimilado culturalmente e adquirir características civilizadas.

E nos dias de atuais? Ainda é possível perceber que existem inúmeros preconceitos quando se referem povos indígenas, resquícios dessa história massacrante de domínio e colonização. De não aceitação do outro como diferente. Esse pensamento ocidental de que tudo o que é diferente precisa ser moldado para encaixar-se a um modo de cultura e civilização nacional, ou, caso contrário, é colocado à margem da sociedade.

Embora na atualidade, existam políticas públicas que visam o atendimento do indígena como um indivíduo que tem direito à diferença, a viver conforme sua própria cultura, o que vemos são “imposições”. Lhes são conferidos uma educação que em sua maioria não atendem ao que prevê as legislações, no que diz respeito ao bilinguismo, conteúdo programático e materiais didáticos voltados para a cultura e os saberes dos indígenas.

A questão territorial também tem sido um aspecto que tem provocado grandes discussões, inclusive pelo fato de que a vida desses povos depende de certa forma da natureza local. Dela provém parte dos alimentos consumidos, a cura para diversas doenças e fazem parte do seu campo de rituais e saberes tradicionais. Logo, a diminuição dessas terras implica inevitavelmente, em uma reconfiguração ou morte cultural desses povos.

Cabe a nós, enquanto membros de uma sociedade que desde os primeiros contatos com os povos indígenas, os viu como objetos a serem explorados ou exterminados, concebidos como selvagens que impediam o progresso e a civilização, buscarmos colaborar com tais povos pelo direito de serem grupos culturalmente diferentes em sua

plenitude, incentivando ou desenvolvendo ações conjuntas, para que não lhes sejam negados nenhum direito, mas ao contrário, sejam adquiridos cada vez mais. O direito de contar suas histórias deve ser um deles.

A documentação de narrativas Mëbêngôkre, bem como dos demais povos indígenas, é bastante relevante para que através desse processo as vozes possam ser ouvidas e histórias possam ser contadas, e assim nos permitamos conhecer as histórias indígenas contadas pelos seus sujeitos históricos.

REFERÊNCIAS

- BAZIN, Jean. A cada um o seu bambara. In: Amselle, Jean-Loup; M'Bokolo, Elikia (orgs.). *No centro da etnia: etnia, tribalismo e Estado na África*. Petrópolis: Vozes, 2017, p. 119-167.
- CARVALHO, Aliria Wiuira. Narrativas Guajajara: a voz indígena para além das aldeias. Unicamp. *Anais eletrônicos do Encontro Nacional de História Oral*. 2018. Disponível em: <http://www.encontro2018.historiaoral.org.br/resouces/anais/8/1525142190_ARQUIVO_trabalhounicamp/.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2018>.
- CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política*. São Paulo: Cosac Naify, [1963] 2003.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu & Guacira Lopes louro. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2015. 12ª edição.
- LEA, Vanessa Rosemary. *Riquezas Intangíveis de Pessoas Partíveis: Os Mëbêngôkre (Kayapó) do Brasil Central*. São Paulo: Edusp, Fapesp. 2012.
- LOUREIRO, Violeta Refkalefsky. *A Amazônia no Século XXI – novas formas de desenvolvimento*. São Paulo: Editora Empório do livro, 2009.
- MANO, Marcel. *Metáforas Históricas e Realidades Etnográficas: A construção de uma história do contato Kayapó no Triângulo Mineiro*. Uberlândia, Cad. Pesq. Cdhis, v. 23, n.2, jul./dez. 2010.
- MELATTI, Julio Cezar. *Índios no Brasil*. São Paulo: HUCITEC; EDUNB, 1993, 7ª edição.
- PEQUENO, Eliane da Silva Souza. Trajetória da reivindicação Kayapó sobre a terra indígena Badjonkore. In: *Revista de Estudos e Pesquisas*. FUNAI, Brasília, v.1, n.2, p. 249-288, dez. 2004.
- PIMENTEL, Spency. *O índio que mora na nossa cabeça: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas*. São Paulo: Prumo, 2012.
- RODRIGUES, Aryon Dall'Ígna. *Línguas indígenas brasileiras*. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. Disponível em: <<http://www.laliunb.com.br>>. Acesso em: 05/11/2017.
- SAHLINS, Marshall. *Ilhas de história*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1987.
- SAHLINS, Marshall. O “pessimismo Sentimental” e a Experiência Etnográfica – Parte I, *Mana*, v. 3, n.1, 1997, pp. 41-73.

THOMSON, Ruth. *Me Bakukamã-re'ã Ujarenh – neja*. Lendas Kayapó. Summer Institute of Linguistics, Brasília, DF, 1981.

TREVISAN, Renato. O Povo Kayapó 2, A'ukre. 1983, Acervo ISA. Disponível em: < <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/o-povo-kayapo-2> >. Acesso em< 15 de agosto de 2018>.

TURNER, Terence. Os Mëbêngôkre Kayapo: história e mudança social de comunidades autônomas para a coexistência interétnica. In: *História dos Índios no Brasil*. Manuela Carneiro da Cunha (org.). São Paulo: Companhia de Letras: SMC. FAPESP, 1992, p. 311-338.

VIDAL, Lux B. *Morte e Vida de Uma Sociedade Indígena Brasileira*. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1977. 197p.

WOLF, Eric. R. *A Europa e os povos sem história*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005. (Prefácio 1997; Prefácio 1982; Introdução; Pós-fácio; Notas Bibliográficas).

REFERÊNCIA ORAL

KAYAPÓ, Pitu. Comunicação Individual [gravada] por Dilma Costa Ferreira. São Félix do Xingu-PA, 2018.

CAPÍTULO 12

MEMÓRIAS DE FAMÍLIA: RECONSTRUINDO A HISTÓRIA DE JOÃO TOMÁS, REVELA-SE UM PEDAÇO DA HISTÓRIA PANKARARU E DOS ÍNDIOS NO NORDESTE

Data de aceite: 01/09/2020

Alberto Reani

Mestre em Teologia Pastoral pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife, Brasil.

Josélia Ramos da Silva

Mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campina Grande/PB, Brasil.

Artigo apresentado para o Simpósio Temático 06 - Biografias e histórias de vida como porta de entrada para compreensão de povos indígenas, no 3º CIPIAL – Congresso Internacional Povos Indígenas na América Latina, Brasília, julho de 2019.

RESUMO: Esse artigo tem por objetivo relatar memórias da vida de João Tomás, liderança antiga e tradicionalmente reconhecida em Pankararu – Brejo dos Padres (PE). A história de João Tomás, pajé Pankararu, nos revela parte da história do Tronco Velho Pankararu e a entrelaça com outras histórias no tempo das emergências étnicas e das “lideranças peregrinas” (ARRUTI, 2004, p. 258). A micro história contida nas memórias de familiares e amigos esconde/revela detalhes de uma história maior em que os índios no Nordeste se tornam protagonistas de sua história. Metodologicamente, utilizamos a história oral por meios de entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental. Como aporte teórico usamos o conceito de identidade de Fredrik

Barth, de micro história de Carlo Ginzburg, de memória coletiva de Maurice Halbwachs e o de lideranças peregrinas de José Arruti.

PALAVRAS-CHAVE: Emergências étnicas; Memória; Pankararu.

ASBTRACT: This article aims to report memories of the life of João Tomás, an old and traditionally recognized leadership in Pankararu - Brejo dos Padres (PE). The story of João Tomás, shaman Pankararu, reveals part of the history of Tronco Velho Pankararu and intertwines it with other stories at the time of ethnic emergencies and “pilgrim leaderships” (ARRUTI, 2004, p. 258). The micro story contained in the memories of family and friends hides / reveals details of a larger story in which the Indians in the Northeast become protagonists of their history. Methodologically, we used oral history through semi-structured interviews and documentary research. As a theoretical contribution we use the concept of identity of Fredrik Barth, of micro history of Carlo Ginzburg, of collective memory of Maurice Halbwachs and that of pilgrim leaders of José Arruti.

KEYWORDS: Ethnic emergencies; Memory; Pankararu People

INTRODUÇÃO

As gerações mais jovens precisam conhecer o caminho que os mais velhos fizeram, pois, o de que hoje podem usufruir, foi adquirido com lutas, resistências e perspicácia pelas gerações que antecederam. Contar aviva

a memória. Contar acontecimentos e histórias de pessoas amplia o conhecimento. Contar façanhas de quem pertence ao “meu” povo, à “minha” família fortalece a memória coletiva. Contar as relações que a história individual e familiar tem com a história contextual, além de recompor magicamente o passado, mantém desperta a consciência coletiva e individual e diversas formas de memória, formas que mudam conforme os objetivos que elas implicam (HALBWACHS, 1990, pp. 14-15). Ellacuría (1990, p. 520) afirma que a história tem um “caráter processual e é essencial a este caráter o momento de sucessão, porém também o momento de desaparecimento. [...] O que foi já não é, por isso é algo passado e sem passado não há história”.

É o caso da história do pajé Pankararu João Tomás dos Santos, que conforme Arruti (1996, p. 60) pertence à “segunda geração de lideranças peregrinas” que atuaram na década de 1960, depois de uma primeira geração que atuou algumas décadas anteriores, cuja “micro história” abre para percepções de uma “macro história” que podemos chamar “História dos Povos Indígenas no Nordeste”, na época do “ressurgimento indígena”¹ dentro da sociedade nacional brasileira.

Este momento teve certamente dois fatores importantes e principais: a criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais - SPI (a partir de 1918 passou a ser Serviço de Proteção ao Índio - SPI) em 20 de junho de 1910, pelo Decreto nº 8.072 e a decisão dos povos indígenas de sair do anonimato, em busca de seus direitos. Para isso foi preciso buscar o “reconhecimento de ser índio” por parte das autoridades do Estado Brasileiro, primeiro passo para conseguir o reconhecimento de suas terras (Terra Indígena). Por outro lado, mas anterior na relação ao objetivo final (assegurar suas terras), procurar alianças entre povos indígenas e entrar na rede que as “lideranças peregrinas” (ARRUTI, 1996) iam criando entre os povos da região do sertão do Rio São Francisco (Pernambuco, Alagoas, Bahia, Sergipe).

Essa pesquisa tem por objetivo historicizar a importância de João Tomás na luta para “levantar aldeia” entre alguns povos da região do sub-médio São Francisco. Para isso utilizamos a história oral por meio de entrevistas semiestruturadas com algumas pessoas que conviveram com João Tomás. As entrevistas foram gravadas, com exceção de Dona Severina (Tida), filha de João Tomás, a qual não quis gravar, mas permitiu a transcrição do que ela contava. Depois de transcrita, levamos para a aprovação, que foi dada na íntegra.

¹ Talvez seja um exagero ou uma pretensão comparar o movimento de lideranças (peregrinas) indígenas no Nordeste, com o movimento que existiu na Itália e conhecido como “*Risorgimento*” (ressurreição/ressurgimento). A comparação leva em conta dois elementos ao menos interessantes e consideráveis que fizeram os dois movimentos: unidade (aspecto político) e identidade (aspecto da consciência). O “*Risorgimento* italiano” foi o período no qual a península italiana, dividida politicamente em pequenos domínios (reinos, ducados, etc.), alcançou sua unidade nacional com a criação do Reino da Itália. Disso resultou, em segundo momento, certa consciência nacional. Podemos dizer, paralelamente, que as décadas de 1920-1960 permitiram no Nordeste um processo histórico em que, graças a algumas lideranças, os povos indígenas puderam alcançar certa unidade (ainda visível na APOINME – Associação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas e Espírito Santo) e uma consciência identitária nova (não mais “caboclos” mas “povos”). Não nos referimos aqui à questão de “povos ressurgidos” versus “povos resistentes”, mas à ação fundamental de suas lideranças (fulni-ô, pankararu, tuxá, xocó, kariri, xukuru, etc.) que acabaram conseguindo esta unidade e esta consciência, manifesta no que dizem hoje: “orgulho de ser Pankararu” (Fulni-ô, Tuxá, etc).

Utilizamos também dados coletados em alguns discursos de teóricos como Arruti (1996; 1999; 2000) e Barbosa (2003), como também dados encontrados no Arquivo do Conselho Indigenista Missionário Nordeste – CIMI/NE, que se encontra na cidade do Recife.

Como aporte teórico, utilizamos o conceito de identidade de Barth, que define identidade étnica como um *status* que determina uma série de restrições quanto aos papéis que um indivíduo assume e às parcerias que esse pode fazer para realizar transações, portanto identidade é imperativa (BARTH, 2000, p.16-17). Halbwacs, que fala de memória coletiva, nos ajuda afirmando uma distinção entre memória histórica que “supõe a reconstrução dos dados fornecidos pelo presente da vida social e projetada no passado reinventado” e a memória coletiva entendida como uma consciência coletiva capaz de “reconstruir” a memória histórica (HALBWACS, 1990, p. 14-15). Nos valem do conceito de micro história de Ginzburg (2007), uma história local, uma história individual e do cotidiano que, em suas conexões mais amplas, contribui para orientar as decisões (p. 264), onde “toda configuração social é o resultado da interação de incontestáveis estratégias individuais” (p. 275). De Arruti (1996) utilizamos a ideia de lideranças peregrinas, pois nos ajuda colocar João Tomaz no contexto das andanças de lideranças indígenas no Nordeste em busca de direitos perante as diferentes instâncias do governo e da sociedade brasileiros, e oferecendo apoio recíproco entre povos vizinhos.

MOBILIZAÇÃO E EMERGÊNCIAS ÉTNICAS

As décadas de 1910 a 1940 foram importantes com relação às emergências dos povos indígenas, especialmente no Nordeste. A Campanha de Integração Nacional encampada por Getúlio Vargas no Estado Novo (1937-1945) abriu os caminhos para o Oeste e possibilitou que os povos indígenas retornassem na cena da história. “A “Missão de Pesquisas Folclóricas” de Mário de Andrade” (1938), quando dirigia a Biblioteca Pública Municipal de São Paulo, possibilitou novos questionamentos com relação ao suposto desaparecimento dos índios no Nordeste.

Já, em 1910, com a criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), se visava “tanto a proteção e integração dos índios, quanto a fundação de colônias agrícolas que se utilizariam de mão-de-obra encontrada pelas expedições oficiais” (Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910), no contexto do “avanço da civilização” e das “diversas frentes de expansão para o interior, ao longo de todo o país, [que] faziam guerra contra os nativos” de um lado, e, do outro, a acusação “de massacre aos índios” feita contra o Brasil “no XVI Congresso dos Americanistas ocorrido em Viena” em 1908 (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2018).

E se quiséssemos dar um passo mais atrás, o envolvimento dos índios na Guerra do Paraguai (1864-1870) também estava dando aos poucos certa visibilidade aos que há tempo não encontravam espaço nas crônicas e na História.

Arruti parece passar a ideia de que a iniciativa da mobilização para a reafirmação dos povos indígenas no Nordeste seja o resultado do trabalho “humanitarístico” do padre Dâmaso, cuja mediação favoreceu os Fulni-ô de Águas Belas (PE) que conseguiram o primeiro Posto Indígena do Nordeste (1924), “sobre as terras do extinto aldeamento do Ipanema” (ARRUTI, 1996, p. 46). O que moveu o padre se tornar “porta-voz” dos “descendentes dos Carnijós” foi vê-los “vítimas indefesos de todas as vilanias da prepotência sertaneja” (DÂMASO, 1931. Apud: ARRUTI, 1996, p. 46).

Procuramos, porém, justificar a mobilização deste período a partir dos próprios indígenas, pois acreditamos que eles sempre foram protagonistas de sua própria história. O que fez com que, do silêncio e escondimento, os povos indígenas, nas suas lideranças, passem para a busca de direitos? O que estava mudando? Foi simplesmente o surgimento do SPI ou/e a possibilidade de encontrar parceiros que, imbuídos da cultura humanista da época, começaram perceber maiores garantias e possibilitaram novas estratégias de resistência e buscas? O que ocasionou este “circuito de trocas de informações” que permitiu gerar uma “rede de referências étnicas sobrepostas” (ARRUTI, 1996, p. 250)?

O pajé João Tomás, esta importante liderança Pankararu, surgiu neste contexto como uma das “lideranças peregrinas” (ARRUTI, 1996), embora que, como afirma o mesmo Arruti, faça parte da “segunda geração” (1996, p. 60).

JOÃO TOMÁS DOS SANTOS

Pouco conseguimos saber da vida de João Tomás, se não dados esparsos, o que nos convenceu ainda mais sobre a necessidade de recolher memórias das pessoas que fazem/fizeram parte da história Pankararu, como é o caso do objetivo da nossa pesquisa.

No Arquivo do CIMI/NE, no Recife, encontramos um artigo de Lacerda, advogada do CIMI na época. No artigo, publicado no Jornal Porantim de dezembro de 1994 se diz que João Tomás nasceu no dia 04 de maio de 1921. O artigo foi publicado na ocasião do retorno dele à aldeia “em clima de muita emoção e apreensão”, depois de João Tomás receber alta em 3 de dezembro de 1994. Aos 72 anos, “o cacique encontrava-se internado no Hospital da Restauração, em Recife, desde o dia 08 de novembro, quando foi submetido a uma cirurgia de amputação da perna direita, decorrente de um quadro de gangrena provocado por diabetes” (LACERDA, 1994). Em 1994, conforme o artigo, João Tomás liderava

há 45 anos as comunidades do Macaco (onde mora), Serrinha, Barriguda, Logrador, Barrocão e Espinheiro, que juntas se autodenominam “Entre-Serras – Canabrava”.

As seis comunidades, que segundo Dona Hilda somam uma população de 2.222 índios (450 famílias), localizam-se na proximidade da divisa criada em 1940 pelo antigo SPI (Serviço de Proteção ao Índio) que demarcou a área em 8.100 ha. (LACERDA, 1994).

As comunidades citadas acima, lideradas por João Tomás, são Aldeias da Terra Indígena Pankararu - Entre Serras, que faz divisa com outra Terra Indígena Pankararu – Brejo dos Padres, ambas localizadas no sub-médio São Francisco entre as cidades de Jatobá, Petrolândia e Tacaratu no Estado pernambucano. João Tomás foi uma das lideranças que promoveu um movimento a partir de 1987 para realizar a demarcação de Entre Serras. Organizou suas próprias viagens para a cidade de Recife, manteve contatos com organizações indígenas e com o Conselho Indígena Missionário (CIMI), criou uma associação comunitária indígena Pankararu, “em 1989, toma a iniciativa de ‘levantar’ sua própria aldeia, exigindo para isso da FUNAI o reconhecimento oficial do abaixo-assinado e a instalação de um posto indígena na Serrinha” (FERREIRA; ARRUTI, 2000, p.80).

No mesmo artigo de Lacerda, João Tomás é citado também como uma liderança que exerceu “importante ascendência espiritual sobre o grupo, tendo sido seu pajé durante oito anos”. Seu reconhecimento é notado pelo “Pajé Velho” da Aldeia Serrinha, Joaquim Serafim, falecido em 27/02/1994, aos 103 anos de idade, quem o colocou na função de cacique. Tal fato também é confirmado pelo cacique Zé Auto ao nos relatar sobre a pessoa de João Tomás:

Joaquim Serafim ele era o pajé lá na Serrinha e pai [Narciso Pedro] era o cacique. Então, na época do...quando foi iniciado o Conselho, os Conselhos, fizeram umas Praças de Indígena, era o Conselho Indígena, e aí criaram sub-pajé e sub-cacique. E ele [João Tomás] ficou como sub-pajé, lá de Joaquim Serafim, e Abílio Pedro que era sub-cacique. Aí, quando ele era mais novo, quando os mais velhos não queriam ir, mandavam eles. Um assumia papel de pajé e outro de cacique, né. Mais como naquele tempo nas mudanças das políticas, né, aí, eles quiseram sempre a ideia de separar, separar o Brejo da Serrinha. Aí, como hoje, criaram Entre Serras. Sempre tiveram essa ideia, então ele [João Tomás] ficou liderando como cacique daquela área lá. Junto com Hilda, né. E morreu como cacique daquela área lá, né. Cacique. É porque foi substituído de Joaquim Serafim na época. Foi ele [Joaquim Serafim] que botou. Ele não quis mais ficar. (Entrevista com Zé Auto, cacique Pankararu. Brejo dos Padres, janeiro de 2019).

Em Arruti (1996) encontramos informação que João Tomás também foi escolhido para ser sub-pajé pelo mesmo Joaquim Serafim, o “sarapó”, “responsável pela guarda dos segredos da aldeia, conhecedor profundo das tradições e dono do Terreiro do Índio Xupunhum”². (ARRUTI, 1996, p. 69). Foi o próprio Joaquim Serafim que o “iniciou”, juntamente com outros, entre as lideranças peregrinas, “mediadores entre a comunidade e as autoridades extra-locais” (ARRUTI, 1996, p. 95).

Um dos homens ligados a este terreiro [de Xumpunhum, na Serrinha] era o também jovem João Tomás, morador da aldeia vizinha “Macaco”. “E se agradou 2 Índio Xupunhum é “o Encantado maior da aldeia, chefe de todos os outros Encantados, único a ter uma festa anual, associada à festa do Umbu, conhecida como a maior festa da aldeia” (ARRUTI, 1996, p. 69). Diferente é a visão de Priscila Matta para a qual Xupunhum não se identifica como o encantado maior, ao dizer que “O Mestre Guia é o ser supremo, Xupunhum, Cinta Vermelha e os encantados que são capitães fazem parte do escalão mais alto” (MATTA, 2005, p. 78).

dele”, diz João Binga, referindo-se à relação preferencial que começou a se estabelecer entre o pajé Joaquim Serafim e João Tomás. Efetivamente, em pouco tempo, Joaquim Serafim faria João Tomás seu sucessor, através da criação do cargo de “sub-pajé”. Este e o cargo de “sub-cacique” estavam sendo criados, naquele momento, como forma de transferir para pessoas mais jovens e mais disponíveis para viagens parte das atribuições dos cargos, ainda que mantendo a hierarquia com os seus titulares. (ARRUTI, 1996, p. 99).

De fato, João Tomás assume essa sucessão de pajé e de liderança peregrina ao desenrolar de sua história de vida. No entanto, esses papéis sociais e culturais assumidos por João Tomás não começaram a ser forjado apenas pelas mãos do “sarapó”, Joaquim Serafim. Percebemos que o próprio João Tomás já tinha uma predisposição nata, moldado em seu caráter de liderança, que aqui chamamos de liderança andarilha, como nos relatam o cacique Zé Auto, que se diz “doutrinado na ciência” por João Tomás e uma das filhas D. Severina.

Era um homem destemido. Era muito destemido. Não temia nada. Ele enfrentava qualquer perigo que fosse. E na parte espiritual, ele aqui era um dos melhores. Era um dos melhores curador. Que ninguém escondia nada dele, sabe. Tivesse de acontecer ou tivesse acontecendo, já tava olhando, antes de acontecer, sabe. Era um homem de muito talento.

Ele era muito guerreiro, sabe? Ele enfrentava tudo. Enfrentava qualquer inimigo. Enfrentava e não tinha medo. Tem uma história dele que um dia tava tomando uma Pitu lá em Tacaratu com cumpadre Mané Dedé. Era um barzinho lá, um alambique. Tava tomando uma Pitu e aí chegou um Cabo, o Cabo chamava Biu. Chegou e disse: “Caboclo tá preso! Sabia que tá preso?” “Não!” “Você tá preso!” “Tá bom. Então perai só um minutinho, deixa eu tomar um golinho de cachaça primeiro.” Pegou o copo, bebeu, né. Bebeu... e na orelha do Cabo: “Pá!” “Pronto! Agora tem um motivo para me prender!” Era valente o homem. Ninguém desfazia dele não. (Entrevista com Zé Auto, cacique Pankararu. Brejo dos Padres, janeiro de 2019).

A filha de João Tomás, Severina, conhecida carinhosamente como Dona Tida (por isso decidimos nos referirmos a ela pelo mesmo apelido), em uma entrevista que fizemos no Brejo, nos conta alguns detalhes de família.

João Tomás, Filho de Sr. Manoel Tomás, apelidado por “Tomasão”, e da Sra. Maria Cangula, da Aldeia Macaco, saiu de lá quando Dona Tida era ainda “menina de colo”. Ela e a família dela, pai, mãe, irmãos e avós maternos (não conheceu os avós paternos por terem falecido antes), saíram da Terra Pankararu por causa de uma grande seca.

Foram para Porto Real do Colégio (AL), onde outros Pankararu moravam. Comerciante e barbeiro, João Tomás conheceu pessoas e viu a possibilidade de viver melhor com a família na Ilha das Flores (SE), onde abriu salão e foi conhecido como João Barbeiro. Da Ilha das Flores, na época Ilha dos Bois, se mudou para Parapitinga (SE), onde costumava fazer comércio³.

³ Em rápida pesquisa na internet descobrimos que a atual cidade de Brejo Grande (SE) “em 1943 mudou o nome para Parapitinga e em 1954 voltou para Brejo Grande” (disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Brejo_Grande). Acesso em

Em Aracaju conheceu o Doutor Milício, que tinha uma Fazenda de Coko. Foi convidado trabalhar nessa Fazenda e para lá se mudou. Na Fazenda acabou adoecendo. Acamado e imobilizado pela doença, já de vela na mão, teve uma visão onde os pais dele, de cachimbo e maracá, traziam os praiá e falando com João Tomás o orientaram para voltar para o seu lugar e tomar conta do que era dele, se referindo ao cachimbo e ao maracá do pai. Ainda disseram que ia ficar bom tomando o remédio que uma mulher iria trazer para ele.

Quando chegou a mulher que tomava conta dos trabalhadores da Fazenda e cuidava deles quando adoeciam, soube da doença de João Tomás e procurou açúcar para fazer uma garapa. Foi o remédio. João Tomás ficou bom e resolveu sair da Fazenda, levando a família de volta para sua Terra. Não voltou, porém, na Terra Pankararu, conforme conselho recebido em visão. Parou por um tempo em Delmiro Gouveia (AL), onde abriu uma mercearia.

Passado algum tempo adoeceu novamente, desta vez era a memória que falhava. Não conseguia raciocinar direito, tendo dificuldades de trabalhar. Então alguns velhos Pankararu vieram fizeram rezas, cruzamento com cachimbo, e disseram a João Tomás que os “homens” dele (os Praiás) estavam chamando-o de volta para que tomasse conta do que era dele.

João Tomás decidiu ir embora. Juntou a família e saiu, mas novamente não chegou à sua terra, pois decidiu ficar em Pariconha (AL), onde continuou sua profissão de barbeiro. (Entrevista com Dona Tida, filha de João Tomás. Brejo dos Padres, janeiro de 2019).

Nesses relatos sobre as andanças da família por melhores condições de sobrevivência Dona Tida nos faz observar dois aspectos de João Tomás: primeiro, um homem inquieto, andarilho, um homem em busca de algo, segundo, alguém com um dom místico, que através de um sonho recebe dois recados um de cura e outro espiritual (cuidar de Praiás⁴). Por não ter ido cuidar dos Praiás, como a ele foi revelado, adoecer e recebe o mesmo recado ao ser curado. Isso seria o sinal do início para sua pajelança? Coisa que ele relatou ao cumprir o pedido para que voltasse para a Terra Pankararu.

Consequimos outras informações nos escritos de Arruti. Na entrevista a João de Páscoa, liderança da Serrinha que já faleceu, é confirmada a estada de João Tomás em Pariconha: “os índios ia trabalhá e ficava por ali, constituía família, é dessa família Cangula, do João Tomás, tinha muitos deles lá [em Pariconha]. É onde deu origem à tribo dos Geripancó [...]” (entrevista de João de Páscoa cedida a Arruti. Apud: ARRUTI, 1996,

10/05/2019). A informação nos ajuda colocar os fatos contados por Dona Tida entre essas datas em que Brejo Grande era chamado Pirapitinga: 1943 e 1954. Sabendo que Dona Tida nasceu em 1949, podemos afirmar que João Tomás e família chegaram a Pirapitinga entre 1950 e 1954.

4 Conforme Matta, os praiá são “encantados que se apresentam através de vestimentas e máscaras rituais. As atribuições principais desses encantados são a proteção da aldeia e a cura dos homens” (MATTA, 2005, p. 16). “Os praiá são as manifestações materializadas dos encantados, através do uso de vestimentas e máscaras rituais confeccionadas de caroá”, planta da caatinga que, através de um processo manual, é transformado em fibra (MATTA, 2005, p. 75). A autora descreve em detalhes a “vestimenta” do praiá na p. 79 da pesquisa citada. Segundo a pesquisadora Mura “Os praiás são as máscaras de caroá que encarnam os encantados (entidades cruciais da cosmologia pankararu) e os membros do grupo ritual que toma o mesmo nome” (MURA, 2012, p. 38, nota 36).

p. 54).

Em uma conversa que tivemos com o pajé do povo Geripankó, Sr. Elias na Aldeia Ouricuri (Pariconha – AL), confirma ter conhecido João Tomás, pois o irmão dele, Antônio Tomás, morava próximo, sendo seu vizinho. Afirma, porém que João Tomás viveu pouco tempo em Pariconha, mas na cidade.

Dona Tida continua sua história contando que,

Quando João Tomás retornou à Terra Pankararu, ela já tinha 13 anos de idade. No entanto, João Tomás não teve direito à sua terra. De fato a FUNAI considerou que a terra dele tinha sido abandonada pelos muitos anos passados fora.

Os sogros tinham as terras no Brejo, onde hoje se encontra o Posto de Saúde (Polo) e o Bar de Cícero Pinto, mas onde a FUNAI, na época, construiu uma Casa de Farinha e um engenho. Foi quando os avós maternos de Tida [sogros de João Tomás], vindo de Pariconha, compraram uma casa e foram morar no Saco dos Barros, localidade Pebão, e João Tomás foi morar com a família na Aldeia do Brejo, em um quarto da Casa de Farinha.

Aos poucos, João Tomás foi retomar as coisas do pai. O Cachimbo estava na casa da filha de Joaquina Monteiro, tia de João Tomás. Este é o cachimbo que se encontra com a filha de Creuza, irmã de Tida que há alguns anos faleceu.

João Tomás recuperou o maracá do pai e levantou praiá, se tornando sub-pajé de Pankararu na época em que o pai de Zê Auto, Sr. Narciso Pedro, era cacique. A liderança de João Tomás era muito reconhecida. Ele era chamado para resolver as situações que aconteciam na Aldeia. Havia com ele outras lideranças como Sr. Abílio Pedro, do Saco do Toco, Sr. Antônio Mutuca, do Gitó, Antônio Badu, do Morcego. (Entrevista com Dona Tida, filha de João Tomás. Brejo dos Padres, janeiro de 2019).

Encontramos nessas falas de Dona Tida o início da liderança de João Tomás junto ao seu povo. Aos poucos foi retomando seus símbolos tradicionais, o cachimbo e o maracá, e assumindo o papel de pajé e líder comunitário de sua Aldeia, criando alianças e sendo reconhecido pelo povo Pankararu.

Dona Tida continua oferecendo detalhes de uma história Pankararu ainda pouco conhecida e que envolve a família dela (João Tomás) e outras famílias.

Nesta época, prossegue, a mãe de Gilberto e Zê Índio, Dona Verônica trabalhava no Posto da FUNAI, primeiro como professora (a primeira professora em Pankararu) e depois como Chefe de Posto, quando Sr. Nenê de Bela era vaqueiro da FUNAI. (Entrevista com Dona Tida, filha de João Tomás. Brejo dos Padres, janeiro de 2019).

No seu depoimento, Dona Tida conta que o pai passou um tempo na Ilha do Bananal, embora não conheça se não este nome. Quando soube da existência do local parecia interessada em visitá-lo. Apesar de tudo, não soube nos dar detalhes com relação ao que

lá João Tomás fez, nem a localização certa de sua estada. Suspeitamos que tenha passado um período tendo contato com os povos indígenas de lá. Dizemos isso na base de um ritual “administrado” pelas irmãs Creuza e Rosilda, que acontece no segundo domingo de maio. Denominamos esse como “Ritual da Mandioca”, por causa da farinha de mandioca derramada, junto com garapa de cana, na cabeça de quatro casais, no centro do terreiro que se encontra na frente da casa de Dona Rosilda, na Aldeia Brejo dos Padres. O mesmo ritual acontece na Aldeia Macaco, onde morou o pajé João Tomás e a filha Creuza.

Com relação à descendência de João Tomás, em resumo, contada por Dona Tida. As filhas que conhecemos são: Creuza, já falecida, Tida, Dete e Rosilda. Mas sabemos de outros filhos que teve com Dona Maria de Zé Lucas, da família Valera do Brejo, que tem origem na bisavó de Tida, Dona Chiquinha, segundo quanto a própria Dona Tida nos disse. Na época em que deixou essa primeira família para constituir uma segunda família com Ana de Aristide, no Macaco, Dona Maria tinha uns sete filhos.

Bueno, da Equipe do CIMI/NE, em um relatório o descreve assim:

João Tomás, apesar de ser um tanto autoritário, não transparece ser centralizador, delegando os poderes às outras lideranças. João Tomás é um homem místico e carismático, chega a ser cultuado, um mito em constante ascensão. (CIMI/NE, 1994).

Sr. João Tomás faleceu depois de ter contraído diabetes, por causa da qual teve as duas pernas amputadas.

LIDERANÇAS PEREGRINAS: DA PRIMEIRA PARA A SEGUNDA GERAÇÃO

Arruti (1996, p. 60) afirma que João Tomás faz parte da segunda geração de lideranças peregrinas. Juntamente com ele estava Quitéria Binga, Antônio Moreno, Luiz Caboclo, Maria Berto, Dona Hilda, João Binga e Manoel Oliveira.

Maria Berta, concorrente da Quitéria, deixaria a área Pankararu e iria juntar-se à parte de sua família nos Geripancó, tornando-se lá uma grande liderança. Quitéria, por outro lado, intensificaria sua participação nas viagens e, em pouco tempo, tornar-se-ia a mais assídua e conhecida das lideranças Pankararu, centrando sua atuação no tema da retomada das terras ocupadas pelos posseiros. Ela, João Tomás, João Binga, Hilda e Antônio Moreno seriam as lideranças mais destacadas neste sentido: muitas vezes, todos viajariam juntos apesar das graves diferenças entre eles. (ARRUTI, 1996, p. 103).

Não nos interessam, aqui, as divergências entre essas lideranças, mas o papel que a “segunda geração” cumpre em relação à primeira, destacando o trabalho de João Tomás, objeto principal de nossa pesquisa.

Conforme Arruti (1999) as décadas de 1910 e 1920 foram importantes para a emergência dos Índios no Nordeste. Os Potiguara na Paraíba (Rio Tinto) e os Fulni-ô no Pernambuco (Águas Belas) já estavam neste processo e o SPI enviara um funcionário para

encaminhar o primeiro Posto Indígena no Nordeste. Isso seria possível a partir de algumas “condições básicas”, ou “sinais externos geralmente admitidos pela ciência etnográfica”, quais: fisionomia, índole, costumes ou idioma (ARRUTI, 1999, p. 5). Os “Fulni-ô reuniam também outras qualidades, que os faziam ponto de partida das emergências seguintes” (ARRUTI, 1999, p. 5):

Chamam a atenção de uma série de comunidades, com as quais mantinham laços rituais, para o SPI. Os Pankararu, que desde o início da década de 20, por meio de suas relações com os Fulni-ô, haviam estabelecido contatos com o Pe. Dâmaso, depois de tomarem conhecimento da existência de um órgão oficial que oferecia proteção aos “remanescentes indígenas” contra os proprietários locais, passaram a intensificar suas viagens para Águas Belas. (ARRUTI, 1999, p. 6)

Como Arruti apresenta em seu texto sobre a “Árvore Pankararu” (1999, p. 7-8), o primeiro círculo ficou “dependendo” de mediadores externos (SPI, padre Dâmaso ou o Dr. Carlos Estêvão), mas o que ele chama de “segundo círculo” constituiu uma “rede de mediações” onde os sujeitos e atores eram indígenas, e nesta rede, as lideranças peregrinas Fulni-ô e Pankararu tiveram papel fundamental que gerou uma mobilização interétnica: Fulni-ô, Pankararu, Xocó, Tuxá, em um primeiro momento.

Esse é o primeiro desenho da rede de relações que, do ponto de vista dos grupos envolvidos, possibilitou sua passagem do estado genérico e pejorativo de caboclos, para o estado também genérico mas juridicamente diferenciado de índios, na luta pela reconquista da terra de morada e de trabalho. (ARRUTI, 1999, p. 9-10)

Pelo que daria a entender, a primeira geração estava preocupada com a visibilidade para um reconhecimento étnico e o Toré era uma espécie de sinal diacrítico, sinal de diferenciação, para as autoridades brasileiras. As “viagens” oportunizaram esta emergência: os “caboclos” são reconhecidos como “descendentes de índios”. Finalmente são visibilizados os que por séculos ficaram silenciados.

As décadas de 1930 a 1960 foram o tempo do “levantamento de aldeias”. Se no primeiro momento era preciso mostrar sinais externos de diferenciação para ser individuados como “remanescentes”, neste segundo momento era preciso trabalhar a espiritualidade, a ligação com a Tradição. Precisava intensificar o intercâmbio como forma de “fortalecer o ritual” e “levantar novos terreiros” e “realizar o Toré mais frequentemente” (ARRUTI, 1999, p. 22).

É o caso, por exemplo, dos Pankararé do Raso da Catarina (Paulo Afonso – BA), povo socorrido por João Tomás, os quais

intensificaram o intercâmbio com os Pankararu como forma de “fortalecer o ritual”, e passaram a “levantar” novos terreiros, retomaram os Praiá, compuseram novos toantes, edificaram um Poró e passaram a realizar o Toré mais frequentemente. O termo usado, desde então, para se referirem ao que

estava acontecendo era o de "levantar aldeia" (SOARES, 1977), numa dupla referência ao que concebiam como uma revivescência religiosa e como um nascimento político. (ARRUTI, 1999, p. 22).

A preocupação não era mais simplesmente com relação aos de fora (Estado e outras Instituições). Agora precisava fortalecer-se internamente enquanto povo. Isso deu também algumas discussões internas à rede que foi se constituindo, pois havia quem visasse a necessidade do Estado para conseguir a demarcação da terra e quem acentuasse a ligação/memória com a Tradição como aspecto principal, de que a relação com a Natureza é expressão.

É nesta fase que encontramos a atividade de João Tomás, junto a outras lideranças Pankararu citadas acima.

JOÃO TOMÁS LEVANTADOR DE ALDEIAS

Essa pesquisa mostra como João Tomás foi cacique e também pajé. Isso devido à forte personalidade e ao "chamado" (recebido em sonhos), não simplesmente pelas formalidades de cargos. De fato, em tempos em que o pensamento comum era de que o índio era em fase de extinção pelo avanço da modernidade (pensamento evolucionista romântico), dentro de um projeto político e econômico de aculturação e inserção na sociedade visando sua transformação em trabalhador, e num contexto jurídico de tutela, João Tomás tem a estratégia de usar os meios disponíveis e se relacionar com as autoridades de forma que pudessem servir ao projeto das lideranças de "levantar aldeias".

No caso dos Pankararé, ameaçados pelas autoridades e pelos fazendeiros locais, João Tomás recorre à autorização escrita pelo Delegado de Glória (BA) e ao Major Reni, em Paulo Afonso (ARRUTI, 1996, p. 60-61).

Na base destas experiências, João Tomás adquire um poder simbólico nessa rede de lideranças. Ele mesmo é convidado para ajudar levantar aldeias e lutar pelo reconhecimento dos povos e o fortalecimento de alianças.

João Tomás, depois de ter alcançado certa notoriedade entre outros grupos indígenas e seus mediadores ou opositores diretos com o conflito junto aos Pankararé, continuou atuando como disseminador do campo de ação indigenista entre os Kambiwá e os Kapinawá, onde foi necessário apenas apresentar-se às autoridades locais respaldando a pretensão daqueles grupos ao reconhecimento como "remanescentes". (ARRUTI, 1996, p. 61).

Sabemos que sua liderança é lembrada principalmente em Kambiwá (Ibimirim e Inajá – PE) e em Pankararé (Rodelas, Glória e Paulo Afonso – BA), conforme testemunham Dona Justa Kambiwá e Sr. Zé Auto Pankararu, além dos pesquisadores Arruti (1996 e 1999) e Barbosa (2003).

Também a gente, nos anos... nesses anos lá de 70, por aí assim, a gente

foi em Kambiwá. Foi junto a João Tomás. João Tomás ajudou, porque teve um tempo em que Kambiwá tava assim, sem força. Foi João Tomás, foi pai [Narciso Pedro], foi Guilherme. Todo primo, né. E eu criança no meio deles. Sei que levantou Kambiwá, sabe? João Tomás também, ainda foi ele que levantou assim o povo Xukuru, lá de Marquinho, né. E outro também andou muito por lá também foi aquela aldeia dos da Bahia... dos Pankararé. Então ele teve aí influência em tudo, sabe? (Entrevista com Zé Auto, cacique Pankararu. Brejo dos Padres, janeiro de 2019).

O que João Tomás ia fazer quando chamado nas aldeias? Por que era chamado? Realidade de conflito com os “brancos” (fazendeiro, policiais, etc.), necessidade de “reconhecimento” e de conhecimento da “ciência” eram os motivos principais que moviam esta liderança de Pankararu para no meio de outros povos indígenas. O relato de Dona Maria Justa da Conceição Silva Vieira, Kambiwá, nos ajuda entender e colocar alguns pontos importantes dessa atividade.

A última vez que eu encontrei [João Tomás] foi quando ele foi na Pousada onde tava cuidando [da saúde], tinha ido pro médico e ele dizendo que nós morava no coração, Kambiwá pra ele, estando em Kambiwá ele tava em Pankararu. [...] eu digo que ele para o nosso povo Kambiwá foi importante, como acredito muito que no povo dele ele foi um pajé, um pajé de nome, de respeito. [...] Pra nós Kambiwá, eu não posso falar dos outros, eu falo do que conheço, e ele foi como um pai pra gente. Nas histórias, no território, na demarcação... (Entrevista com Maria Justa, Kambiwá. Aldeia Baixa da Alexandra, março de 2019).

Dona Maria Justa conta que várias vezes foi com João Tomás para Pankararu. “Não só eu como duas irmãs do nosso pajé atual”. Lá, na aldeia Barroçã moravam as filhas dele Creuza, Rosilda, “jovem na época” e Dete, que “morava mais perto dele”.

A gente quase não ia na casa de Tide [Tida], só quando tinha uma festa no Brejo que a gente ia até lá. [...] Nós ia pra lá, porque eu sempre gostei de cantar Toré. Aprendi muito cantar Toré com João Tomás e não esquecendo que a gente tem que cantar o nosso Toré, [...]. A gente chegava lá e a gente não conhecia o território. A gente não saía de casa, mas aí tinha sempre Toré na casa dele. E a gente tava sempre com ele na mesa, na concentração, porque ele nunca fez questão de a gente não participar do ritual na casa dele porque a gente não era Pankararu. (Entrevista com Maria Justa, Kambiwá. Aldeia Baixa da Alexandra, março de 2019).

O fato que ela conta nos deixa pensar que não se tratasse de simples visita e sim uma possibilidade de iniciar jovens na arte da ciência (a mesa). De fato, como ela mesma relata, “os nossos mais velhos tinham um segredo quando encontravam um mais velho”. E João Tomás ia “pra ajudar”, pois ele tinha o conhecimento espiritual e político. Isso possibilitava na luta contra os fazendeiros que perseguiram e ameaçavam os índios e ocupavam suas terras (ARRUTI, 1996, p. 60-61; BARBOSA, 2003, p. 120-123).

Foi assim que em Kambiwá ajudou levantar o primeiro Praiá (BARBOSA, 2003, p.

138-139)⁵ e ensinou o “primeiro pajé que nada sabia e só tinha vontade de desenvolver o trabalho que não sabia” (Entrevista com Maria Justa, Kambiwá. Aldeia Baixa da Alexandra, março de 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um chamado: “Cuida do que é teu!”. João Tomás, ao ouvir o seu chamado cuidou do que era dele. Mas o que era mesmo dele? Cachimbo e maracá? Não apenas isso. João Tomás retoma o seu maracá e o seu cachimbo, mas isso foi apenas o início do seu compromisso consigo mesmo, com o seu povo e com outros povos. Ao tornar-se liderança peregrina, João Tomás traz para si a responsabilidade de levantar aldeias em terras Pankararu e em outros povos, como vimos.

Outro carisma que percebemos em João Tomás foi o de ensinar aos jovens a Tradição, como foi o caso de Zé Auto. Vários testemunhos nos mostram seu cuidado em fortalecer o povo na sua consciência de ser povo, no sentido de valorizar o que é ser índio, perante uma sociedade “estranha” que tenta a todo custo negar este direito de ser índio.

Começamos este artigo afirmando que as gerações mais jovens precisam conhecer o caminho que os mais velhos fizeram, pois, o de que hoje podem usufruir, foi adquirido com lutas, resistências e perspicácia pelas gerações que antecederam. Pois bem, aqui contamos um pouco das memórias sobre uma liderança que deixou marcas profundas na história de seu povo. Marcas de resistência, marcas de luta, mas principalmente a marca de ser um Pankararu. Cabe aos jovens olhar essas marcas para conhecer um pouco de sua história e traçarem seus caminhos.

Essas são somente algumas notas esparsas sobre a história de João Tomás. Faz-se necessário um estudo biográfico sobre esta liderança que tanto se registrou na história do seu povo como na de outros povos remanescentes no Nordeste brasileiro, Pankararé, Kambiwá, Xukuru, Kapinawá, entre outros, pois acreditamos que tal estudo trará uma contribuição na história dos índios do Brasil.

REFERÊNCIAS

ARRUTI, José Maurício Paiva Ardion. **O Reencantamento do Mundo**. Trama histórica e Arranjos Territoriais Pankararu. Dissertação apresentada ao PPGAS do Museu Nacional, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Antropologia Social. Rio de Janeiro, 1996.

ARRUTI, José Maurício Paiva Ardion. **A árvore Pankararu**: fluxos e metáforas da emergência étnica no sertão do São Francisco. 1999. Disponível in: https://www.academia.edu/1578779/A_%C3%A1rvore_Pankararu_fluxos_e_met%C3%A1foras_da_emerg%C3%Aancia_%C3%A9tnica_no_sert%C3%A3o_do_S%C3%A3o_Francisco. Acesso em: 17/06/2014.

ARRUTI, José Maurício Paiva Ardion. A árvore Pankararu: fluxos e metáforas da emergência étnica
5 Nas páginas 165 a 170, Barbosa (2003) conta como se deu a chegada de Mestre Jataizinho, primeiro encanto a surgir entre os Kambiwá por intermédio do pajé João Tomás.

no sertão do São Francisco. In: OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). **A viagem de volta. Etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. Rio de Janeiro: LACED, 2004, pp. 231-279.

BARBOSA, Wallace de Deus. **Pedra do encanto: dilemas culturais e disputas políticas entre os Kambiwá e os Pipipã**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003.

BARTH, Frederic. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Tradução de John Cunha Comeford. Rio de Janeiro: Contracapa, 2000.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO - REGIONAL NORDESTE. **Relatório do Povo Pankararu/ Equipe Sertão**. Entre Serra – Canabrava Pankararu. Arquivo CIMI/NE, Recife, 06 de dezembro de 1994. 2 páginas.

DÂMASO, Pe. Alfredo Pinto. **O serviço de Proteção aos Índios e a Tribu dos Carnijós no sertão de Pernambuco**. Rio de Janeiro (libreto), 1931.

ELLACURÍA, Ignacio. **Filosofia de la realidad histórica**. San Salvador: UCA Editores, 1990.

FERREIRA, Ivson J.; ARRUTI, José Maurício Paiva Andion. **Relatório da identificação e delimitação da TI Pankararu-Entre Serras/PE**. 2000.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Ed. Vértice, 1990.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL – ISA. **Serviço de Proteção aos Índios – SPI**. (Página web modificada em 2018). Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Servi%C3%A7o_de_Prote%C3%A7%C3%A3o_aos_%C3%8Dndios_\(SPI\)](https://pib.socioambiental.org/pt/Servi%C3%A7o_de_Prote%C3%A7%C3%A3o_aos_%C3%8Dndios_(SPI)). Acesso em 01/04/2019.

LACERDA, Rosane. Pankararu comemora recuperação de seu cacique e continua a luta pela terra. In: **Jornal Porantim**, Brasília, dezembro de 1994.

MATTA, Priscila. **Dois elos da mesma corrente**. Uma etnografia da Corrida do Imbu e da Penitência entre os Pankararu. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2005.

MURA, Claudia. **“Todo mistério tem dono!”: ritual, política e tradição de conhecimento entre os Pankararu**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, PPGAS, Museu Nacional, 2012.

CAPÍTULO 13

O MOCORORÓ E SUA IMPORTÂNCIA PARA OS POVOS INDÍGENAS DO LITORAL CEARENSE - RESISTÊNCIA E ESPIRITUALIDADE NOS MODOS DE FAZER E CONSUMIR

Data de aceite: 01/09/2020

Data de Submissão: 20/06/2020

Carolinne Melo dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE Campus de Fortaleza
Fortaleza- Ceará
<http://lattes.cnpq.br/7275454793447619>

Anna Erika Ferreira Lima

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE Campus de Fortaleza
Fortaleza- Ceará
<http://lattes.cnpq.br/6357631650409713>

Ana Cristina da Silva Moraes

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE Campus de Fortaleza
Fortaleza- Ceará
<http://lattes.cnpq.br/9013031207409621>

Mateus de Castro Ferreira

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Campus Liberdade Itapipoca- Ceará
<http://lattes.cnpq.br/6038786229366619>

RESUMO: O Ceará possui 15 povos indígenas divididos em cerca de 58 comunidades distribuídas por mais de 19 municípios. Esses povos lutam pela manutenção do seu patrimônio cultural, onde entre as formas de resistência, as comidas e as bebidas tradicionais, a exemplo

do mocororó se fazem fundamentais para a identidade dos povos originários cearenses. Nesse contexto, tem-se como objetivo, realizar uma análise sobre importância do mocororó para estas comunidades indígenas do litoral cearense. Para o desenvolvimento da pesquisa foram realizados levantamentos de registros de jornais, artigos científicos, transcrições de entrevistas e rodas de conversa, os quais fundamentaram o processo metodológico, onde identificou-se 9 etnias que produzem e consomem o mocororó em seus rituais e festividades. O Mocororó, geralmente, é servido em rituais de torém, toré e festejos. Essa mistura é colocada em garrafas destampadas, por algum tempo, a fim de fermentar e dar o efeito alcoólico.

PALAVRAS-CHAVE: Anacé, Tremembé, Jenipapo Kanindé, Tapeba, cultura alimentar

THE MOCORÓ AND ITS IMPORTANCE TO THE INDIGENOUS PEOPLES OF THE CEARÁ COAST - RESISTANCE AND SPIRITUALITY IN THE WAYS OF DOING AND CONSUMING

ABSTRACT: Ceará has 15 indigenous peoples divided in about 58 communities distributed by more than 19 municipalities. These peoples fight for the maintenance of their cultural heritage, where among the forms of resistance, traditional foods and drinks, like the mocororó, are fundamental to the identity of the native peoples of Ceará. In this context, the objective is to analyze the importance of the mocoró for these indigenous communities of the Ceará coast. For the development of the research, surveys were carried out of newspaper records,

scientific articles, transcriptions of interviews and conversation wheels, which supported the methodological process, where 9 ethnic groups were identified that produce and consume the mocoró in their rituals and festivities. The Mocoró is usually served in rituals of torém, toré and festivities. This mixture is placed in uncapped bottles for some time in order to ferment and give the alcoholic effect.

KEYWORDS: Anacé, Tremembé, Jenipapo Kanindé , Tapeba, food culture

1 | INTRODUÇÃO

No estado do Ceará resistem 15 etnias (Figura 1), reconhecidas pelo Movimento Indígena e suas organizações estaduais como a Federação dos Povos e Organizações indígenas do Ceará (FEPOINCE), totalizando cerca de 35 mil indígenas presentes em 19 municípios, segundo o levantamento realizado durante Assembleia dos Povos Indígenas do Ceará a qual ocorreu entre os dias 4 a 7 de novembro de 2019 em Aquiraz-Ce. Esses povos seguem lutando por reconhecimento de seus territórios e pelo fortalecimento de suas identidades; manutenção de suas culturas, preservação dos saberes, os modos de fazer e demarcação de seus territórios tradicionalmente ocupados.

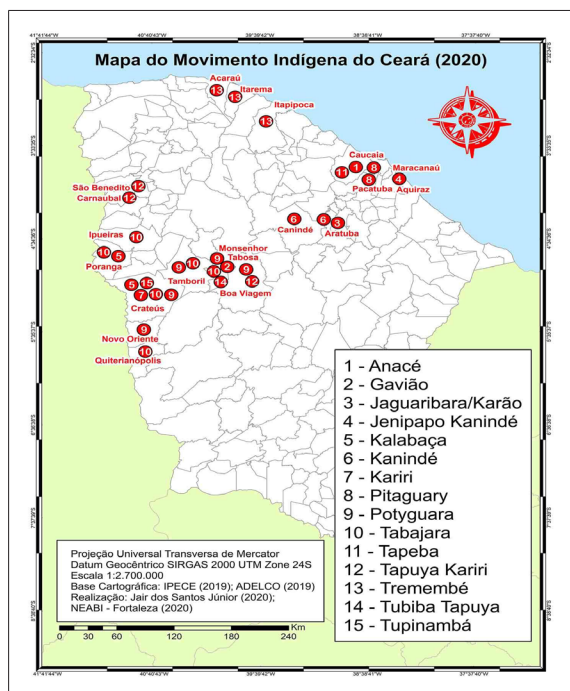


Figura 1: Mapa do Movimento Indígena do Ceará. Fonte: Acervo do NEABI - Campus Fortaleza & Jair dos Santos Júnior, 2020.

Dentre as etnias que compõe o Movimento Indígena do Ceará, identificamos que, pelo menos, nove delas produzem e/ou consomem mocororó, são elas: Anacé, Tapeba, Pitaguary, Jenipapo-kanindé, Potyguara, Tremembé, Kariri, Gavião e Tubiba Tapuya. Contudo, neste trabalho daremos ênfase aos povos cujo territórios estão localizados no litoral devido a facilidade de acesso a esses locais para visitas ao campo e aprofundamento metodológico da pesquisa. A produção e consumo de bebidas fermentadas pelos povos indígenas é uma prática generalizada no Brasil, entretanto, cada povo tem sua ritualística própria neste processo. As bebidas são produzidas a partir da fermentação de vegetais, frutas ou raízes, o que irá influenciar é o clima e a vegetação da região onde os povos se encontram. No Ceará, é comum a produção do mocororó, bebida sagrada para algumas etnias indígenas, sendo essa elaborada com o caju, fruto de grande representatividade para o estado.

O consumo do mocororó perpassa por diversos processos que vão desde a coleta do caju até o consumo nos rituais de toré, torém¹ ou ouricuri² no qual ele se torna uma das atrações principais no centro da roda, onde os indígenas entrevistados comparam sua importância a consagração do vinho na missa da igreja católica. O toré é um ritual praticado por indígenas do nordeste, o Marcos, Cacique do povo Anacé da Japura, 23 anos, em 05/06/19 resumiu em entrevista o significado deste: "Toré é um ritual praticado por índios do nordeste que tem como significado chamar os encantados³ para ajudar trazendo a perspectiva que os antepassados se encantaram e hoje vem até o Toré para dar força e ajudar nas necessidades". O ato de beber mocororó no toré traz a bebida diversos significados, confirmando que dizem Zuin; Zuin, 2009 sobre alimentação e rituais :

A história da alimentação é permeada de rituais ligados à tradição que foram passados de geração em geração. Os rituais, tal como já evidenciamos, fazem parte de como os alimentos foram cultivados, preparados e ingeridos, e o ato de se alimentar é carregado de significados estabelecidos socialmente. (ZUIN; ZUIN, 2009, p.87)

A alimentação tradicional, os rituais e as festas como: as do milho, dos povos Kanindé, Pitaguary, Tabajara e Kalabaça, da colheita, povo Tabajara e Potyguara, e do mocororó, do povo Jenipapo Kanindé, são sinônimos de resistência cultural desses povos.

Sabendo disso, o presente artigo pretende entender: qual a importância do mocororó para as comunidades indígenas litorâneas cearenses? Em quais elementos culturais são identificados como semelhantes entre esses povos? Onde se diferem? Como essa prática cultural possibilita identificar a identidade de cada um dos povos estudados?

O objetivo dessa pesquisa é analisar a importância do mocororó para as comunidades

1 Ritual de espiritualidade semelhante ao toré, contudo, no Ceará, realizado apenas pelo povo Tremembé.

2 Ritual de participação exclusiva de indígenas e os mesmos não revelaram informações sobre o mesmo durante as entrevistas

3 termo utilizado por indígenas ao se referirem aos espíritos seja das entidades das matas ou de indígenas que faleceram

indígenas do litoral cearense (Figura 2) considerando a representatividade dessa bebida para os povos Anacé da Japuará, e Tapeba em Caucaia, Jenipapo - Kanindé, em Aquiraz e Tremembé da Barra do Mundaú, em Itapipoca.

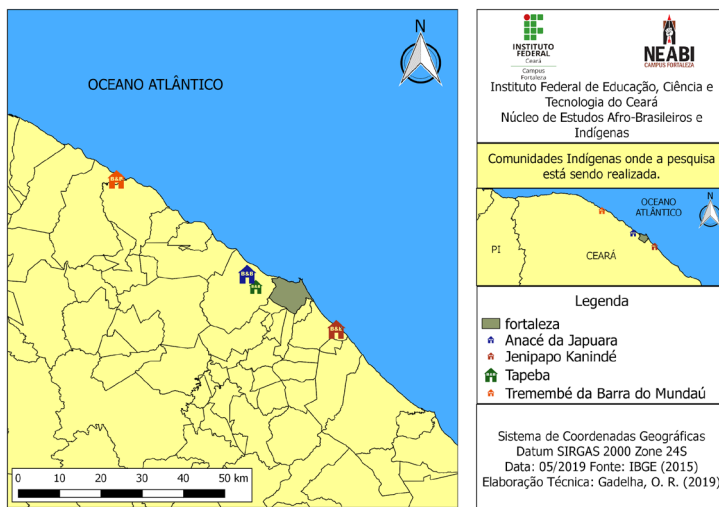


Figura 2: Mapa de localização das comunidades indígenas litorâneas entrevistadas. Elaborado por Gadelha, O.R. (2019)

2 | METODOLOGIA

A revisão bibliográfica perpassa por autores:Silva(2018) Souza(2019),Sarmiento (2018), Stumpf (2019), Grunewald (2008), Tupinambá; Ferreguett (2019), Langdom (2001), Zuin;Zuin(2009) que trabalham a cultura alimentar, o saberes tradicionais e rituais indígenas brasileiros que se relacionam com a alimentação. Além disso, a pesquisa desenvolveu um mapa de localização das comunidades estudadas, onde foram realizadas 5 entrevistas semi- estruturadas no período de 1 ano para coleta de dados.

Desde o início dos anos de 1990, os movimentos sociais nos países do eixo Norte/Sul tem trabalhado o empoderamento e buscado uma maior participação dos sujeitos sociais nas discussões políticas e sociais sobre os mesmos. (ALMEIDA, 2015). Nesse sentido, ressalta-se que os entrevistados são atores sociais reconhecidos pelos pares como lideranças comunitárias e guardiões da cultura dos povos, além de envolvidos no Movimento Indígena do Ceará e representantes dos povos Anacé da Japuará e Tapeba no município de Caucaia, Jenipapo Kanindé em Aquiraz e Tremembé da Barra do Mundaú em Itapipoca, fazem parte de organizações como Comissão de Juventude Indígena do Ceará (Cojice) e/ou são caciques ou filhos de cacique e/ou militantes em defesa dos direitos

coletivos indígenas. As entrevistas foram realizadas no período de 10 de maio a 10 de junho de 2019 e uma imersão prática no processo de produção da bebida em 19 de outubro de 2019 na aldeia Encantada (Jenipapo Kanindé).

A fim de preservar a identidade dos entrevistados todos foram identificados por nomes fictícios, povo, aldeia e idade. As entrevistas foram realizadas com o intuito de identificar os rituais de consumo do mocororó, como esses povos vêem a bebida como elemento de representatividade, como esse conhecimento é repassado atualmente aos mais jovens e em que eles se assemelham e se diferem.

3 | BEBIDAS INDÍGENAS - CULTURA E RELIGIOSIDADE

O consumo de bebidas fermentadas por indígenas na América advém antes da chegada dos invasores europeus, contudo, cada região possui uma bebida característica e cada povo sua ritualística própria de consumo e elaboração das bebidas. Para Langdon (2001) a fabricação dessas bebidas é característico da própria humanidade:

A fabricação de bebidas fermentadas iniciou com a própria humanidade e com a criação da vida ritualizada. Os ingredientes, o modo de preparar, e a maneira de tomar variam entre cada grupo étnico. Entre os índios do sul da América, o uso ritual e social das bebidas fermentadas é ligada ao sagrado, ao divertimento, e em certos casos à política. O rito de beber pode fazer parte da expressão da própria sociedade, de sua manifestação frente o divino e a consciência coletiva. (p.43)

No Norte e no Nordeste brasileiro podemos perceber a forte presença do mocororó, bebida fermentada a partir do caju, fruto encontrado em abundância na região. Contudo, em outras regiões no Brasil é possível encontramos a fabricação de diversas bebidas fermentadas identificadas na tabela 1 seguidas de seus insumos de acordo com os dados dos textos de autores como : Sarmiento (2018), Stumpf (2019), Grunewald (2008), Tupinambá; Ferreguett (2019), Langdon (2001).

Bebida	Insumo
Aluá	Milho
Ayahuasca ou kaapi	Ervas
Parajuru	Mandioca
Caiçuma	Mandioca ou pupunha
Caxiri ou Kaxiri	Mandioca
Chibé	Farinha de mandioca e água
Cauim	mandioca ou caju
Chicha	Pupunha
Gouripory	Milho torrado
Jurema	Jurema
Jiroba	Mandioca
Kiki	Pinhão com mel

Tabela 1: Bebidas Indígenas e seus insumos

Fonte : Pesquisa Direta (2020)

No Ceará, os povos indígenas Tremembé da Barra do Mundaú, Jenipapo Kanindé, Tapeba e Anacé da Japuaara estão localizados no litoral cearense, no qual tem como bioma a caatinga, onde se identifica uma vasta produção cajú. A maior incidência do fruto no litoral é devido ao tabuleiro pré- litorâneo que favorece o desenvolvimento do cajueiro. O manejo e suas práticas alimentícias estão inseridas no cotidiano das famílias como: na produção de cajuína, carne do caju, castanha de caju e o mocooró.

Em entrevistas realizadas com lideranças indígenas dos povos Jenipapo-kanindé, Anacé, Tapeba e Tremembé podemos perceber a estreita relação do mocooró com a conexão com divindades espirituais, ancestralidade encantadas, e a relação com a terra trazendo a bebida como elemento sagrado para os rituais desses povos.

O mocooró, quando consumido nos rituais, traz para os povos uma aproximação com a encantaria⁴, segundo Francisco, Jenipapo- Kanindé, 44 anos, da Aldeia Lagoa da Encantada, em entrevista realizada em maio de 2019:

O Mocooró tem uma grande importância para a encantaria. principalmente porque você está se consagrando com os encantados.É como se fosse um laço de união com os encantados,o mocooró.(..)Para o povo indígena Jenipapo-kanindé o mocooró tem um grande sentido,mesmo antes de ter a festa da bebida,na época do caju os produtores de mocooró,eles vão na mata pegam o caju traz pra produzir o mocooró. (Entrevista realizada em 10/05/19)

Para Maria, Tremembé da Barra do Mundaú, 47 anos, aldeia São José, o mocooró

4 Encantaria é o termo utilizado quando se fala da relação com os encantados que são os espíritos de ancestrais dos povos indígenas que estão presentes no território realizando a proteção e o cuidado contribuindo para a luta da resistência desses povos, esses espíritos ancestrais presentes no território estão encarnados em animais e plantas perceptíveis também na mata e no vento.

também é uma bebida sagrada ao ser utilizada nos rituais, devido a relação com a terra que a mesma bem descreveu em entrevista no dia 19 de maio de 2019:

No nosso ritual, é sagrado, a gente usa o mocororó. É uma bebida que a gente acredita que vem da nossa própria essência, da nossa mãe terra, o caju. Nós também não só bebemos, como acreditamos nessa força que vem da mãe natureza. Nós também fazemos nossas oferendas para os nossos ancestrais, nossos encantados. É um vinho natural, feito da nossa divindade, da nossa mãe terra, pra nós é muito importante. (Entrevista realizada em 19/05/19)

O Marcos, cacique, da Aldeia Japuara, 21 anos, em entrevista realizada dia 24 de maio de 2019, relata a existência de um mocororó adicionado de ingredientes cujo o conhecimento é restrito ao seu povo e também é um elo com mundo espiritual: “O nosso mocororó preparado para rituais fechados, nossos, é um momento de inserção ao mundo espiritual. Ele não seria alucinógeno, mas abre alguns portais”. O mesmo declarante explica que a bebida é utilizada no ritual chamado ouricuri, momento religioso e exclusivo da comunidade para reconectar com o sagrado onde são realizadas as “encantarias”.

4 | POVOS INDÍGENAS DO LITORAL CEARENSE - REPRESENTATIVIDADE E MODO DE VIDA

As etnias indígenas do litoral cearense apesar da resistência e luta contra ameaças que cercam seus territórios vêm na contramão do modelo desenvolvimentista, se fortalecendo na produção agroecológica e sustentável, na luta pelo direito à terra, à água, à educação, à segurança e soberania alimentar e à forte valorização da cultura e identidade. Os povos indígenas têm o direito de preservar suas práticas tradicionais de produção e consumo de alimentos, pois tais práticas constituem-se sagradas, resignando-se como elementos identitários dessas coletividades e dos indivíduos que pertencem a elas. A pesquisadora Souza, 2019, indígena pertencente a etnia Anacé, reforça essa percepção:

Com toda a violência ambiental, os Povos Indígenas têm conservado a visão coletiva e sagrada da natureza, cuidando e protegendo as matas, os lagos, os animais, os rios, e as árvores, que têm um grande significado. O Território é essencial para a vida dos mesmos, não somente no sentido de um bem material, mas como o espaço que desempenha todas as formas de vida como seres, espíritos, bens, valores, conhecimentos, costumes. A “mãe terra”, como é chamada, é um fator fundamental de resistência. p.21

O presente artigo se inspira nas experiências ancestrais dos povos Tremembé da Barra do Mundaú, Jenipapo - Kanindé, Anacé da Japuara, Tapeba da Lagoa dos Tapeba, em especial pelo uso da fruta nativa do caju, que é celebrado como alimento e como processo de cura, além de possibilitar uma conexão com a ancestralidade de cada um dos povos que produzem e consomem o mocororó. Nessa simbologia, o alimento se torna sagrado para além dos efeitos nutricionais, mas o caju base fundamental para elaboração

do Mocororó caracteriza todo o poder ancestral, a ligação com a natureza, conectando-os aos encantados. Na fala do militante Lucas Tapeba, aldeia Lagoa dos Tapeba, é perceptível essa relação do mocororó aos rituais.

(..) o mocororó é uma das bebidas que mais vi a minha família e as outras lideranças consumindo. Porque também a gente costuma cultivar o mocororó nos rituais, na hora dos momentos felizes, nos momentos tristes, e nas batalhas sempre levamos o mocororó.(Entrevista Realizada em 10/06/19)

A resistência de povos tradicionais no litoral cearense se fortalece através da tradições e costumes alimentares, além da prática da pesca artesanal. Através de práticas sustentáveis da agricultura e do cuidado com a mãe terra, esses grupos fortaleceram ao longo dos anos a organização e a luta pelos seus territórios.

Quando se refere ao modo de fabricação do mocororó, levantamos através das entrevistas semi-estruturadas que cada um dos povos tem seu modo de fazer próprio, dando identidade e sabor característico à bebida elaborada por cada etnia. Vale ressaltar ainda que o povo Tremembé utiliza o mocororó na culinária adicionando a bebida para dar mais sabor aos seus pratos, e os Anacé relataram que há pessoas na comunidade que utilizam da bebida como fermento para fabricação de pães e bolos.

O processo de fabricação do mocororó se inicia no momento da coleta do caju, os entrevistados das quatro etnias afirmaram utilizar o caju azedo, contudo o entrevistado da Lucas, Tapeba, disse não utilizar somente o caju azedo. Francisco, Jenipapo - Kanindé, 44 anos, aldeia Lagoa da Encantada, quem descreveu com mais riqueza de detalhes os processos de fabricação da bebida e é a partir desse trecho da entrevista que é possível perceber onde se diferem as outras etnias, no qual após a coleta do caju e o fruto é separado de acordo com a coloração: vermelha, amarela e branca, para que não se misturem nos processos:

Então o caju é separado em três vasilhas, antes tinha cuia ou alguidar de barro.. Hoje a gente usa baldes, baldes de plástico. Esse caju não pode ser misturado e também não pode ter contato com água. Então, após isso, ele é rasgado. Depois de rasgar ele, deixa ele ali por dois dias dentro do balde, depois vai espremer ele, ele fica ali fermentando. [...] Após espremer o caju, o principal pra ficar melhor é pegar um pano de coqueiro, é como os mais velhos faziam antes. O pano do coqueiro mesmo, [...] pega esse pano, lava todo e bota no sol pra secar [...] Após esse pano ficar seco, você vai coar o mocororó nele. [...] Depois de coado ele vai pro litro, ajeita o canto um canto e deixa o litro pra ele fermentar. [...] A pessoa tem que ir no pé de cajueiro e tirar a resina, cortar um pedacinho e colocar no litro pra aquela resina fazer a limpeza do mocororó. Logo aquela resina vai limpar, tirar tudo de dentro. [...] você bota uma castanha na boca do litro pra não entrar nada por 3 dias, depois de 3 dias pode colocar uma rolha pra não entrar nada como barata, formiga. (Entrevista realizada em 10/05/19)

Contudo, Francisco, Jenipapo - Kanindé, Aldeia Encantada, 44 anos, seu povo

apresenta mais duas formas de produção do mocororó nesta mesma entrevista o interlocutor no qual o caju rasgado é colocado em sacos de estopas, preferencialmente brancos, por 3 dias pingando embaixo de uma vasilha de plástico e o saco é espremido antes do líquido ser retirado e engarrafado. Após engarrafado, o mocororó deverá ser enterrado por uma semana. Também é possível fazer o mocororó de uma outra maneira, a fim de acelerar esse processo de fermentação e garantir um maior teor alcoólico através da fervura :

Algumas pessoas quando querem o mocororó com bem muito álcool, espreme o caju, pega aquele suco e coloca na panela pra ferver. Então após ferver, tira toda a espuma mocororó, ali ele deixa esfriar pra colocar no litro, e ali ele já está pronto pra consumo. (Entrevista realizada em 10/05/19)

Morais, Silva (2018), enviaram amostras de mocororó do povo Kanindé do município de Aratuba, com 3 meses e 24 meses a fim de identificar o teor alcoólico e a acidez contido na bebida e os resultados foram 5,90 e 5,65 de teor alcoólico a 20° (% v/v) e 0,89 e 0,51 de acidez total titulável (% ácido cítrico) respectivamente conforme descrevem no texto:

Foi verificada a presença de álcool na bebida mais jovem e na mais velha, indicando que o mocororó é uma bebida alcoólica com teor de álcool similar ao de algumas cervejas. Além disso, percebe-se que não há a conversão do álcool em ácido acético. Em entrevistas realizadas anteriormente com indígenas, estes diziam que a bebida não continha álcool. Portanto o resultado encontrado neste trabalho é desconhecido por parte destes povos.(p.14)

Para o povo Tremembé, Tapeba e Anacé não há distinção quanto às cores do caju. A diferenciação entre os frutos está relacionada apenas quanto a ser doce ou azedo, sendo selecionado apenas os cajus azedos para a elaboração da bebida. Estas três etnias também não fizeram referência à limpeza da bebida com a resina do cajueiro. Maria, Tremembé da Barra do Mundaú, 47 anos, Aldeia São José, durante a entrevista realizada em 19/05/2019, conta que para sua produção de mocororó faz a coleta dos cajus azedos, lava e deixa secar toda a água, espreme em vasilhas e deixa o líquido fermentar para depois engarrafar, já estando pronto para consumo. A mesma não faz referências ao tempo que a bebida fica exposta para fermentação nem se ele será enterrado ou não.

O povo Anacé faz a fermentação do mocororó de duas maneiras. A primeira eles enterram a garrafa com o sumo do cajá, porém sem a preocupação com o tempo em que a garrafa ficará dentro da terra, sendo desenterrada apenas quando se pretende tomar a bebida. A segunda maneira é preservar a bebida fermentada nas garrafas com a borra que se forma dentro dela e à medida que se colhe mais caju, ele é espremido e seu sumo adicionado à mesma garrafa não se tendo o controle de quando se iniciou o processo de fermentação.

Lucas, Tapeba, 25 anos, aldeia Lagoa dos Tapeba, entrevistado em 10/06/2019, disse que seu povo produz a bebida da maneira mais tradicional dos seus antepassados, que seria enterrando a bebida para a fermentação da mesma :

A gente costuma a fazer do modo tradicional do nosso povo, né?! Como a gente aprendeu a fazer que é extraído o suco do caju com as próprias mãos ... tem povos que ferve, mas nós não. A gente costuma a deixar de 1 mês à 2 meses, mas tem mocororó que chega a ficar por 5 meses ou mais enterrado. (Entrevista realizada em 10/06/19)

5 | BEBIDA DE ÍNDIO⁵ - O MOCORORÓ

O mocororó é sinônimo de resistência para os povos indígenas do Ceará que transmitem o saber-fazer intrínsecos a sua produção para consumo em rodas de conversas informais e em especial nos rituais sagrados de cada povo, pois esse ato fortalece e mantém viva a tradição. Os quatro povos entrevistados lembram dos seus familiares mais velhos fazendo a bebida e incentivam suas crianças a acompanharem o processo para que não se perca esse ensinamento. A alimentação está estreitamente relacionada com os ritos e tradições como coloca bem Zuin; Zuin (2009):

Portanto, é nos saberes-fazer que estão contidos os ritos e rituais, que se associam aos sentimentos e às emoções que nelas estão depositadas. Mais que um objeto, fruto de trabalho humano, o alimento tradicional contém não apenas a história da pessoa que produziu, mas também a tradição de várias gerações, bem como as especificidades históricas de determinado local e de uma cultura. (ZUIN; ZUIN, 2009, p.88-89).

O Cacique Anacé, Marcos, de 22 anos, aldeia Japuaara entrevistado dia 24/05/2019, pontua bem essa relação das tradições, pois, para ele, o mocororó (Figuras 3 e 4) significa memória, pois seus pais, avós e todos os seus antepassados o produziam, ao ser questionado sobre a importância da bebida para o seu povo traz consigo também a forte relação com o sagrado:

O mocororó está relacionado ao nosso cotidiano, nossa vida.(..) O nosso povo sempre produziu o mocororó, então é difícil imaginar a figura do nosso povo sem o mocororó, assim como outras bebidas.. Está totalmente relacionado, isso é sagrado, conta muito da nossa história. (Entrevista realizada em 24/05/19)

A Maria de 47 anos é a liderança⁶ da aldeia São José Tremembé da Barra do Mundaú, ao ser questionada sobre de onde advém o conhecimento acerca do mocororó, lembra que o conhecimento está presente na vida do Povo Tremembé há muitas gerações e é repassado através da oralidade:

É uma ciência que nossos antepassados já tinha essa ciência, só repassou para os nossos, para nossos pais e passou pra nós e nós estamos passando

⁵ Título escolhido a fim induzir o leitor a crítica a respeito do termo índio visto como pejorativo por militantes e escritores indígenas e indigenistas, pois Índio é um elemento químico da tabela periódica e termo adotado pelos colonizadores na tentativa de apagar as diferenças culturais de cada povo, resumindo-os a um só .

⁶ A comunidade indígena Tremembé da barra do Mundaú não possui cacique, são lideranças que assumem papel semante aos caciques na aldeia

para os nossos filhos. É uma ciência que já veio dos nossos ancestrais.
(Entrevista realizada em 19/05/2019)



Figura 3 : Mocororó do Povo Anacé da Japura para festa do cacicado Figura 4: Mocororó na quenga do coco

Fonte: autores,2019

O entrevistado da etnia Jenipapo Kanindé, Francisco de 44 anos, aldeia Lagoa da Encantada, filho da cacique, identifica que antes da comunidade organizar a festa do mocororó, a bebida já foi fonte de renda para os mais idosos que produziam para a venda em Aquiraz, Iguape e Pindoretama.

Na minha infância eu já via várias pessoas fazendo mocororó tanto na minha família como as outras famílias da comunidade. Eu lembro das pessoas fazendo antes da festa do marco vivo e do mocororó para os rituais que era o toré. Os mais velhos faziam pra venda no Iguape, Aquiraz e Pindoretama. (Entrevista realizada em 10/05/19)

Os militantes dos direitos indígenas das quatro comunidades entrevistadas apresentam em suas falas a representatividade do mocororó para seu povo, principalmente quando se trata da espiritualidade relacionada aos encantados no qual a bebida, quando utilizada nos rituais sagrados, é um elo de conexão com a ancestralidade. O conhecimento da fabricação da bebida ultrapassa gerações há séculos mantendo viva a tradição mesmo na atualidade onde a tecnologia e o acesso as bebidas produzidas pela indústria está no cotidiano dessas comunidades, além da presença de religiões cristãs que, por vezes, afastam os indígenas de seus rituais sagrados.

O entrevistado Lucas de 25 anos, aldeia Lagoa dos Tapeba, ressalta essa relação de espiritualidade com o mocororó cantando um trecho do toré do povo Tapeba para beber mocororó “ O mocororó é uma ciência divina, mocororó é uma ciência encantada. No toré venha beber, venha beber com os meus encantados.” Além de lembrar um pouco da trajetória de luta do seu povo junto a importância da bebida sagrada:

Ele é muito importante pro meu povo, a gente vem na luta há mais de 500 anos de resistência. E o povo Tapeba foi o primeiro povo a se levantar no estado do Ceará. Então o mocororó vem com meu povo desde muitas eras atrás. É uma ciência e um costume tradicional dos povos indígenas que é muito importante para nós. Não só o mocororó como a jurema⁷ é muito importante para nós. (Entrevista realizada em 10/06/19).

A única comunidade indígena que organiza uma festa tendo o mocororó como elemento fundante da sua cultura e ancestralidade é o povo Jenipapo Kanindé que há 3 anos organiza a Festa do Mocororó (Figura 4) no mês novembro. Em setembro, início da safra de caju, começa a coleta da fruta pelas famílias produtoras de mocororó para que se produza em larga escala a bebida para a festa em que no ano de receberam cerca de 250 convidados, em 2018 e de 400 em 2019 entre indígenas de outras etnias e não- indígenas. Durante a festa há uma competição de quem bebe mais mocororó e de quem produz mais. Todas as garrafas de mocororó produzidas para competição, em 2019 foram quase 100 litros, são colocadas em uma mesa próxima aos cajueiro e são contabilizadas antes do início da competição de quem bebe mais mocororó da qual os competidores tomam um litro em poucos minutos. As crianças da escola indígena Jenipapo Kanindé fazem uma apresentação para os convidados ensinando como é feito o mocororó. Em 2019, o Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas (Neabi) vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE do campus Fortaleza construiu um rótulo (Figura 5) a partir de demanda e participação da comunidade, na qual a neta da cacique enviou fotos das pinturas das crianças, estudantes da escola indígena Jenipapo Kanindé, no quintal da cacique, local onde se realizou a festa e esta imagem foi reproduzida pelo designer do núcleo que teve como resultado este rótulo que foi distribuído aos artesãos de mocororó da comunidade na festa.



Figura 4: Imagem de divulgação Festa do Mocororó de 2019 nas redes sociais. Fonte: Instagram @Neabifortaleza Figura 5: Rótulo desenvolvido pelo Neabi - Campus Fortaleza
Fonte : acervo do Neabi - Campus Fortaleza

7 "...se compreende a Jurema como planta sagrada, pois em toda sua composição tem efeitos medicinais e sagrados, além de ser anti-inflamatória, cicatrizante e o vinho da jurema ser considerado uma bebida sagrada entre os povos" Climério Anacé, Texto "A percepção da encantaria e sua influencia dentro dos Territórios Indígenas" Fonte : <https://www.instagram.com/p/CAg2w6UFadg/> Acesso em 16/06/2020

Nesse contexto, é notória a representatividade do Mocororó para os povos indígenas onde seu consumo fortalece suas crenças, tradições e conexão com a ancestralidade quando encontramos o uso dele em rituais de toré, festas como a da carnaúba e a do mocororó fortalecendo a cultura indígena.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as entrevistas realizadas com lideranças dos povos Anacé da Japura e Tapeba no município de Caucaia, Jenipapo- Kanindé em Aquiraz e Tremembé da Barra do Mundaú em Itapipoca, todos com territórios próximos ao litoral é notória a importância que o mocororó tem para a identidade desses povos onde a espiritualidade está diretamente ligada ao consumo da bebida em seus rituais que revelam o contato mais próximo a sua ancestralidade, a encantaria.

Além do consumo do mocororó em rituais, o povo Tremembé da Barra do Mundaú o utiliza em preparações culinárias do seu cotidiano agregando sabor às preparações e o povo Anacé da Japura identificou o uso do mesmo como fermento na fabricação de pães ressaltando a importância da bebida para a gastronomia cearense lembrando que a bebida também já foi fonte de renda para alguns povos. Os Jenipapo Kanindé comemoram a demarcação⁸ de suas terras com uma festa dedicada ao mocororó com concursos de quem bebe mais, de quem fabrica mais e realizam um ritual de agradecimento embaixo do cajueiro e dançam um toré escrito pela cacique que fala da bebida. Além, deles o povo Tapeba também tem um toré próprio dedicado ao mocororó e costuma consumi-lo na festa da carnaúba realizada anualmente em outubro.

Contudo, a forma como os povos do litoral preparam a bebida difere, o que faz com que cada produção traga um sabor inigualável ao mocororó, do qual alguns serão mais adocicados outros mais ácidos e outros extremamente alcoólicos conferindo sua própria autenticidade. Porém, todos entrevistados se identificam com a afirmação de que é uma bebida sagrada que permite uma aproximação com seus ancestrais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Antonio Cavalcante de. O empoderamento de lideranças indígenas Kaingang no sul do Brasil. **Interações (campo Grande)**, [s.l.], v. 16, n. 2, p. 407-419, dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO).

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. Cultura indígena no Nordeste em Panorama¹. In: **Revista Ariús: Revista de Ciências Humanas e Artes**, Campina Grande, v. 14, n. 1/2, p. 19-28, jan. 2008. Anual.

⁸ O processo de demarcação perpassa por 9 etapas, a terra foi demarcada contudo não foi homologada. A homologação garante definitivamente a posse da terra e os próximos passos são expulsar os não-indígenas da terra e registrá-la como terra pertencente à união à cargo da funai.

LANGDON, E. Jean. **O que beber, como beber e quando beber**: O contexto sociocultural no alcoolismo entre as populações indígenas. 2001. ANAIS DO SEMINÁRIO SOBRE ALCOOLISMO E VULNERABILIDADE ÀS DST/AIDS ENTRE OS POVOS INDÍGENAS DA MACRORREGIÃO SUL, SUDESTE E MATO GROSSO DO SUL. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/021anais_seminario.pdf>. Acesso em: 28 maio 2019.

SILVA, Rildelene dos Santos; MORAIS, Ana Cristina da Silva. **Bebida Indígena Mocaroró**: Desvendando um pouco da composição e a aceitação por não indígenas. 2018. 15 f. TCC (Graduação) - Curso de Gastronomia, Instituto Federal do Ceará, Baturité, 2018.

SARMENTO, Francisco da Silva. Povos Indígenas e festas de santo no médio do rio Negro (Amazonas). *In*: **Revista Equatorial**: Artigos, Natal, v. 5, n. 8, p. 167, 05 jul. 2018. Semestral.

STUMPF, Beatriz Osorio. Reflexões sobre interdisciplinaridade, interculturalidade e interinstitucionalidade em processo formativo de professores indígenas. *In*: **Revista Tellus**, [s.l.], v. 19, n. 38, p. 319, 15 abr. 2019. Universidade Católica Dom Bosco. <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v19i38.583>

SOUZA, Rute Morais. **TABAS, ROÇAS E LUGARES DE ENCANTO: CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO ANACÉ EM MATÕES CAUCAIA CEARÁ**. Orientador: Jurema Machado de Andrade Souza. 2019. 71 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2019.

TUPINAMBÁ, Nádia Batista da Silva akawã; FERREGUETT, Cristhiane. **Saberes e fazeres**: : a alimentação como fonte da revitalização da saúde e cultura na escola indígena tupinambá. : a alimentação como fonte da revitalização da saúde e cultura na escola indígena tupinambá. 2019. Disponível em: <http://www.congressopovosindigenas.net/anais/30-cipial/saberes-e-fazeres-a-alimentacao-como-fonte-da-revitalizacao-da-saude-e-cultura-na-escola-indigena-tupinamba/>. Acesso em: 12 jun. 2020.

ZUIN, Poliana Bruno; ZUIN, Luís Fernando Soares. **Tradição e Alimentação**. São Paulo: Idéias e Letras, 2009. 148 p.

CAPÍTULO 14

INDICADORES NATURALES SOBRE LAS VARIACIONES CLIMÁTICAS QUE UTILIZAN LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE LA AMAZONÍA PERUANA: CASO DE CUATRO COMUNIDADES NATIVAS DE UCAYALI Y MADRE DE DIOS

Data de aceite: 01/09/2020

Yolanda Ramírez Villacorta

Antropóloga, con Maestría en Antropología y Estudios Amazónicos, Doctorada en Antropología; docente en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
<https://orcid.org/0000-0003-3489-1385>

Oliverio Llanos Pajares

Antropólogo, con Doctorado en Sociología Rural, docente en la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos-UNMS.

RESUMEN: Se presentan los resultados de la investigación, con enfoque de género, en las Comunidades Nativas de la Amazonía peruana: Callería (Shipibo conibo), Mariscal Cáceres (Cacataibo) en Ucayali; Bélgica (Yine) y Sonene (Ese'ēja) en Madre de Dios, sobre cambio climático, indicadores climáticos y las percepciones de efectos del cambio climático. La relación indígena con la naturaleza se basa en afectividad y misticismo, que define sus saberes tradicionales sobre flora, fauna, suelo, agua, atmósfera, cuyas manifestaciones se respetan y se reconocen como predictores del clima. Diferentes animales de tierra, agua y aire les anuncian con sus cantos, rugidos y ruidos, cuando hará calor, lloverá o habrá friaje. Este conocimiento está en relación directa al ámbito en que desempeñan sus roles de género: hombres,

en el bosque y en el río; mujeres, en la casa, la huerta y la comunidad.

PALABRAS CLAVES: cambio climático, indicadores climáticos, pueblos indígenas.

INDICADORES NATURAIS DAS VARIACÕES CLIMÁTICAS UTILIZADAS PELOS POVOS INDÍGENAS DA AMAZÔNIA PERUVIANA: CASO DE QUATRO COMUNIDADES NATIVAS DE UCAYALI E MADRE DE DIOS

RESUMO: Os resultados da pesquisa são apresentados, com enfoque de gênero, nas comunidades nativas da Amazônia peruana: Callería (Shipibo conibo), Mariscal Cáceres (Cacataibo) em Ucayali; Bélgica (Yine) e Sonene (Ese'ēja) em Madre de Dios, sobre mudanças climáticas, indicadores climáticos e percepções dos efeitos das mudanças climáticas. A relação indígena com a natureza é baseada na afetividade e no misticismo, que define seu conhecimento tradicional sobre flora, fauna, solo, água, atmosfera, cujas manifestações são respeitadas e reconhecidas como preditoras do clima. Diferentes animais da terra, da água e do ar anunciam com seus cânticos, rugidos e ruídos, quando faz calor, chove ou faz frio. Esse conhecimento está diretamente relacionado à esfera em que eles desempenham seus papéis de gênero: homens, na floresta e no rio; mulheres, em casa, no jardim e na comunidade.

PALAVRAS - CHAVE: mudança climática, indicadores climáticos, povos indígenas.

NATURAL INDICATORS ON THE CLIMATE VARIATIONS USED BY THE INDIGENOUS PEOPLES OF THE PERUVIAN AMAZON: CASE OF FOUR NATIVE COMMUNITIES OF UCAYALI AND MADRE DE DIOS

ABSTRACT: The results of the research are presented, with a gender focus, in the Native Communities of the Peruvian Amazon: Callería (Shipibo conibo), Mariscal Cáceres (Cacataibo) in Ucayali; Belgium (Yine) and Sonene (Ese'ēja) in Madre de Dios, on climate change, climate indicators and perceptions of the effects of climate change. The indigenous relationship with nature is based on affectivity and mysticism, which defines its traditional knowledge about flora, fauna, soil, water, atmosphere, whose manifestations are respected and recognized as predictors of the climate. Different animals from land, water and air announce with their songs, roars and noises, when it will be hot, it will rain or there will be cold. This knowledge is directly related to the sphere in which they carry out their gender roles: men, in the forest and in the river; women, in the house, the garden and the community.

KEY WORDS: climate change, climate indicators, indigenous peoples.

INTRODUCCIÓN: “YA NADA ES COMO ANTES”

“El clima está cambiando”, “ya nada es como antes”, “la madre naturaleza está molesta”, “llueve cuando debe hacer calor”, “las taricayas no encuentran playa, como están acostumbradas”, “nos enfermamos porque hay mucho sol y mucho friaje”, “nuestra alimentación debemos cambiar”, “los pajaritos nos dicen que va a seguir lloviendo”, “el calor va a estar más fuerte, porque las chicharras están gritando bastante”. (Testimonios)

Frases como éstas, de hombres y mujeres indígenas de Ucayali y Madre de Dios, en la Amazonía peruana, expresan que los efectos del cambio climático se están sintiendo con más fuerza. Las estaciones, marcadas por la creciente y vaciante de los ríos, se han alterado; en la fauna y la flora del bosque comunal ya no se encuentran varias especies que los abuelos les mostraron. Más aún, perciben que los espíritus de la naturaleza, que son parte de su saber ancestral, se alejan de ellos y se pierden las señales del clima que antes usaban para poder organizarse y realizar sus actividades cotidianas.

Los pueblos indígenas, a lo largo de su existencia, han elaborado una gran cantidad de conocimientos y experiencias sobre el comportamiento de la biodiversidad y de otros componentes de su entorno natural, que es el bosque amazónico, en relación directa con las variaciones climáticas. Esos conocimientos y experiencias, son un factor importante para la gestión de sus actividades productivas, diseñando estrategias adecuadas para resolver sus necesidades de subsistencia, como familia y como comunidad, así como también para tomar decisiones a nivel social, cultural y económico¹

¹ El conocimiento ancestral o tradicional, ha tomado gran importancia, principalmente desde su reconocimiento oficial en el Convenio de Diversidad Biológica-CDB (1992).

LA INVESTIGACIÓN.

En ese sentido, nos formulamos las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué indicadores climáticos conocen y aplican los hombres y mujeres de los pueblos indígenas amazónicos en sus actividades cotidianas?

¿Las mujeres y hombres indígenas cuentan con conocimientos distintos sobre indicadores de cambio climático? ¿Por qué?

¿Cómo se transmiten los conocimientos sobre indicadores climáticos de generación en generación?

¿Se mantienen inalterables los conocimientos ancestrales sobre indicadores climáticos?

A partir de estas preguntas iniciamos la investigación afirmando lo siguiente:

- *Los hombres y mujeres de los pueblos indígenas amazónicos conocen indicadores climáticos naturales, resultado de cómo se relacionan con su contexto ambiental, social y cultural.*
- *Los conocimientos que poseen hombres y mujeres indígenas sobre indicadores climáticos son diferentes y están en relación directa con los roles del género y con las condiciones de acceso y control que tienen sobre los recursos naturales.*
- *La transmisión de conocimientos sobre indicadores climáticos a las nuevas generaciones se hace en base a los principios que rigen la educación natural: educación directa, oral, en contacto con la naturaleza, que se refuerza con el aprender-haciendo, de hombres a hombres y de mujeres a mujeres.*
- *Los conocimientos de los indígenas sobre indicadores climáticos han sufrido un proceso de “erosión cultural”, por diversos factores externos, lo que afecta sus capacidades de predicción y de gestión del riesgo climático.*

La investigación realizada es descriptiva y explicativa. Recurrimos, al método deductivo que parte de datos generales para identificar situaciones y datos particulares y también al método inductivo, que interrelaciona datos particulares para construir premisas o conclusiones generales aplicables a situaciones similares a las investigadas.

Para la realización del trabajo de campo, los ejes orientadores fueron: *participación, interculturalidad y enfoque de género*. Se trabajó con muestras no probabilísticas, en base a criterios establecidos de género y edad. Las variables de género utilizadas son: **roles de género** (división del trabajo por género); **actividades productivas por género**; **actividades reproductivas por género**; **acceso y control de mujeres y hombres de los recursos naturales y otros recursos asociados** (crédito, capacitación, asistencia técnica); **toma de decisiones según género**.

El proyecto se ejecutó en Comunidades nativas, representantes de 4 pueblos indígenas: C.N. Callería (Shipibo-Conibo), C.N. Mariscal Cáceres (Cacataibo) en la Región Ucayali; C.N. Sonene (Ese'ejá) y C.N. Bélgica (Yine) en la Región Madre de Dios.

EL CAMBIO CLIMÁTICO Y LOS PUEBLOS INDÍGENAS

“El cambio climático constituye una amenaza y un peligro para la supervivencia de los pueblos indígenas en todo el mundo, pese a que los pueblos indígenas contribuyeron muy poco a las emisiones de gases efecto invernadero. De hecho, los pueblos indígenas son esenciales para los numerosos ecosistemas que habitan sus tierras y territorios y forman parte activa de ellos, por lo que podrían ayudar a mejorar su resiliencia. Además, los pueblos indígenas interpretan los efectos del cambio climático, y reaccionan ante ellos, de manera creativa, aprovechando los conocimientos tradicionales y otras técnicas para encontrar soluciones que puedan ayudar a la sociedad en su conjunto a hacer frente a los cambios inminentes” (UNPFII, 2008)

En el caso de la Amazonía peruana, la población ya viene percibiendo y registrando manifestaciones relacionadas con el cambio climático, eventos climáticos y geodinámicos extremos. Entre lo más resaltante se encuentra: el cambio en la fenología de algunas plantas que florecen y fructifican en épocas del año diferentes a las habituales; la disminución significativa de cosechas de cultivos tradicionales (café y maíz); incendios en épocas de sequías; cambio en los ciclos de reproducción de los animales silvestres; pérdida de hábitats y de biodiversidad; así como la inundación de áreas de cultivo ubicadas en zonas ribereñas, deslizamientos y afectación de la infraestructura vial y de la agro biodiversidad local. (Convenio Fundación M.J. Bustamante de la Fuente - CETA. 2009).

La pérdida de bosques, constituye la pérdida de posibilidades de sobrevivencia de los pueblos indígenas amazónicos, dado que el bosque constituye su hogar y la fuente de alimentos, medicinas, materiales de construcción, leña, agua y también lo espiritual, que aseguran el mantenimiento de la vida comunal a largo plazo. La degradación del bosque trae consigo la desnutrición, el aumento de las enfermedades, la dependencia, la aculturación y, en muchos casos, la emigración y la desaparición de la propia comunidad.

CAMBIO CLIMÁTICO Y GÉNERO

Por muchos años se ha supuesto que los impactos negativos del cambio climático y los esfuerzos por mitigarlos tienen efectos similares tanto en mujeres como en hombres. Sin embargo, tenemos que reconocer que mujeres y hombres viven la experiencia del cambio climático de manera diferente, y que las desigualdades de género disminuyen la capacidad de las mujeres para hacerles frente. Debemos reconocer también que las mujeres son gestoras importantes de cambio y poseedoras de conocimiento y destrezas importantes para todo lo relacionado con la mitigación, adaptación y reducción de riesgos frente al cambio climático, lo cual las convierte en actrices cruciales en esta área. En consecuencia, existe una necesidad apremiante de adoptar un enfoque sensible al género en la formulación de políticas y programas sobre cambio climático.

La diferenciación de roles a partir del género, no sólo define las identidades de

hombres y mujeres, y las actividades de las que hombres y mujeres se ocupan, sino también la forma en que cada uno se aproxima a la realidad, la entiende, la aprehende y la mantiene o la transforma.

Sin embargo, es preciso evitar visiones simplificadoras sobre el papel de las mujeres (debido a su sexo) como víctimas. Las mujeres no son vulnerables porque “por naturaleza sean más débiles”: hombres y mujeres enfrentan diferentes vulnerabilidades debido a sus roles sociales diferenciados.

Un aspecto que destacamos para poder comprender la vinculación entre género y cambio climático es el de los saberes ancestrales o conocimientos tradicionales, los mismos que se construyen en el contacto directo con la naturaleza.

CONOCIMIENTO TRADICIONAL Y ANCESTRAL

Según definición de Grethel Aguilar, “*el término [Conocimiento Tradicional] refiere al conocimiento y las habilidades (de los sistemas indígenas del conocimiento, sus prácticas y su tecnología indígena) que se han desarrollado fuera del sistema educativo formal, y que permite a comunidades sobrevivir*”. Según la autora, “*este conocimiento es dinámico, resultado de un proceso continuo de experimentación, innovación y adaptación*” (Aguilar, G. 2005).

Sandra Huenchuan (2002) explica que el conocimiento indígena tiene como características: “**Titularidad colectiva** [...]. **Transmisión oral** de generación en generación; en consecuencia, no suelen estar documentados. **Dinamicidad**, se transforman a lo largo del tiempo en respuesta a nuevas exigencias y necesidades de la comunidad”.

En la investigación se ha considerado que los conocimientos tradicionales son aquellos que poseen los pueblos indígenas u originarios, que se reconocen provenientes de los abuelos y de su propia relación con la naturaleza, transmitidos de generación en generación, habitualmente de manera oral y desarrollada al margen del sistema de educación formal. Cada etnia amazónica ha elaborado conocimientos pormenorizados de la estructura, composición y funcionamiento de los ecosistemas en que se desenvuelven; asimismo, percibe, visualiza, valora y sistematiza globalmente la naturaleza y cada uno de sus elementos interrelacionándolos entre sí e identificando los efectos y cambios que ocasionan en su vida social. Sin embargo, reciben y adaptan las influencias e intervenciones de las concepciones y prácticas de la sociedad oficial, las que llegan a través de la escuela y los medios de comunicación, así como las recibidas por la llegada a sus territorios de un caudal continuo de migrantes de la sierra y costa, con sus propios bagajes culturales.

FACTORES DE INFLUENCIA EN LOS CONOCIMIENTOS ANCESTRALES

Debido a las relaciones interculturales que se han ido estableciendo con el medio

externo, las concepciones y prácticas de hombres y mujeres de las comunidades nativas han ido variando en la Amazonía. Las imposiciones del mercado, las prescripciones legales, la escuela, las acciones del Estado en diferentes sectores, han venido imponiendo un nuevo juego de reglas e institucionalidad a nivel comunal, en los que, si bien aún perviven sus principales principios, éstos están entrelazados a una institucionalidad ‘moderna’, que ha implicado también la asimilación subordinada y asimétrica de las relaciones de inequidad de género y de cultura, procedentes de la cultura occidental.

HALLAZGOS Y CONCLUSIONES

- I. La relación que los pueblos indígenas tienen con la naturaleza está marcada por afectividad y misticismo², y es en función a ello cómo identifican las características particulares del comportamiento de flora, fauna, suelo, agua, atmósfera, identificando en ellos los cambios/variaciones que se presentan, en relación a su propio comportamiento.
- II. Hombres y mujeres identifican las variaciones en la temperatura y los cambios que se dan en el clima y que son expresados en frases como éstas: *“hace más calor que antes”, “el sol quema más”, “llueve cuando ya debemos estar en verano”, “las lluvias constantes inundan nuestras chacras”, “los friajes son más cortos pero fuertes y frecuentes”*. Esos cambios están relacionados con las afecciones que sufren las mismas personas: manchas en la piel y ardores, dolor de cabeza, resfríos, fiebres. Del mismo modo se identifican cambios en plantas y animales: *“los sembríos no crecen lo mismo”, “el bosque produce menos frutos para recolectar”, “los animales del monte ya no se ven”* y *“las crianzas domésticas se pierden por enfermedades que antes no tenían”*.
- III. Hombres y mujeres han logrado identificar señales en la naturaleza que son los indicadores naturales de las variaciones del clima. Es así que diferentes animales de tierra, agua y aire anuncian con sus cantos, rugidos y ruidos, cuando hará calor, lloverá o habrá friaje. Este conocimiento especializado está en relación directa al ámbito en que desempeñan sus roles de género: hombres, sobre todo en el monte (bosque) y en el río; mujeres, en la casa y la comunidad.
- IV. La presencia de los indicadores naturales (plantas y animales), en las comunidades, depende de las características específicas de su ubicación geográfica, sea que estén en los bajiales o en las alturas de la amazonía. Por otro lado, la nominación de animales y plantas depende del idioma materno, por lo que un mismo animal o planta recibe un nombre distinto, sin que ello signifique que se trate de indicadores diferentes. En todos los casos los animales y plantas indican la misma situación climática.
- V. Los cambios en el clima, a través de las señales que dan animales, plantas o fenómenos atmosféricos, no son utilizados como referentes para la planificación de las actividades en un siguiente ciclo productivo, ya que no

² La naturaleza es la “madre naturaleza”. Plantas, animales, piedras, agua, suelo todo tiene espíritu y se relacionan con los seres humanos de acuerdo a las conductas que desarrollan, referidos a la armonía, respeto o destrucción de los recursos naturales.

predicen el tiempo a mediano plazo; anuncian el cambio, casi inmediato del clima, por lo que sólo sirven para tomar una decisión del momento respecto a si se van a la chacra, salen a cazar o pescar, se lava la ropa, se desplazan por la comunidad, etc. Todas estas manifestaciones se evidencian en el corto plazo y en los accionares del momento.

VI. Ciertas sensaciones personales, manifestadas por hombres y mujeres, son consideradas indicadores de cambios en el clima del día. Ejemplos:

- *“Cuando va a cambiar el sol a lluvia, se presenta un olor diferente en el ambiente”.* (mujeres).
- *“Si estás en la calor y te da estremecimiento en el cuerpo y una especie de escalofrío, es anuncio de lluvia”.* (hombres).
- *“El dolor de cabeza es anuncio de calor”* (mujeres).
- *“Los que sufrimos de reumatismo sentimos un dolor diferente en las rodillas y eso anuncia lluvia y ventarrón”.* (hombres).
- *“Cuando hay palpitaciones en la piel se va a cambiar el clima: de calor, viene lluvia y si está lloviendo va a hacer calor”.* (mujeres).
- *“Cuando se comprometen dos jóvenes para casarse, al segundo día va a haber ventarrón”* (hombres y mujeres).

DIFERENCIAS EN CONOCIMIENTOS: HOMBRES Y MUJERES

El trabajo de campo realizado en las 4 comunidades, nos aporta lo siguiente:

- I. Los referentes empíricos/naturales, biológicos que conocen hombres y mujeres para saber si hará calor, lloverá, hará frío, etc. son diferentes por el espacio en el que se desenvuelven: hombres, en el monte/bosque y los ríos; mujeres en la casa, la huerta y la comunidad.
- II. Los hombres conocen de los animales y plantas que están en el monte y en los ríos, que anuncian el calor, la lluvia, el friaje. Es por ello que ellos saben más de los animales terrestres (tigrillo, sachavaca, venado, árboles, etc.). Les interesa conocer lo que va a pasar con el clima en referencia a sus actividades productivas y esto está en relación directa a su rol de proveedor de la familia.
- III. Las mujeres conocen de los animales y plantas que están en el entorno de la casa, la huerta y la comunidad. Ellas identifican más a las aves e insectos como indicadores naturales del cambio del clima y a algunas plantas que crecen cerca de las casas y en la huerta. Sin embargo, las mujeres manifiestan conocer de los animales del monte, por información que les transmiten los hombres. A la mujer le interesa lo que va a afectar su rol de madre, esposa y responsable de la alimentación, el cuidado de la casa y sus miembros así como generar condiciones adecuadas para la vida cotidiana (por ej. tener ropa limpia, que si llueve y hace viento no puede cumplir con ello), también la salud: en tiempo de friaje la madre está preocupada por la enfermedad de sus hijos y los otros miembros de la familia a su cargo y entonces recolecta

plantas medicinales para proceder a su secado o maceramiento; pero, las variaciones del clima están afectando su producción y se dificulta disponer de esas plantas en la huerta.

TRANSMISIÓN DE CONOCIMIENTOS SOBRE INDICADORES CLIMÁTICOS

Los hallazgos sobre este aspecto son:

- I. En la medida que se trata de culturas que son ágrafas, la transmisión de los conocimientos es oral de hombres a hombres y de mujeres a mujeres; pero, a nivel generacional lo que se da es la transmisión de abuelos a nietos y nietas, bajo la característica del relato de un cuento, una anécdota o leyenda.
- II. Las noches de luna llena, llena de misticismo, son los ambientes propicios para la transmisión de conocimientos de los abuelos y abuelas, sobre las costumbres, el trabajo en la chacra, en el monte, en el río. El cuento es la manera ideal para la comunicación: el cuento lo empieza el abuelo, esto es, la esencia de los conocimientos, lo nuevo y novedoso para los niños, niñas y jóvenes; mientras que la abuela complementa haciendo enseñanzas morales, es decir, la parte de valoración de esas enseñanzas para la vida, la parte ética y las normas sociales.
- III. Los padres enseñan a los hijos, las madres a sus hijas, todo lo referente al cumplimiento de sus roles de género. La abuela enseña a cuidar el cabello, a dar el piri piri (planta silvestre), para que se sepa diseñar las telas, pintar y bordar; también las plantas medicinales para el cuidado femenino y las bondades de los productos comestibles que no se cultivan.
- IV. Los abuelos transmiten a los nietos la cosmovisión indígena que contribuye a reforzar su identidad cultural. Junto con ello transmite también el conocimiento de los indicadores naturales (fauna, flora y fenómenos atmosféricos) que anuncian las variaciones climáticas. Una característica que destacan los y las comuneros es que mientras los padres enseñan a sus hijos y las madres a sus hijas, los abuelos y abuelas enseñan a todos sin diferenciar sexo y sin que necesariamente tengan lazos de parentesco consanguíneo.
- V. Los indicadores de las variaciones climáticas son un referente articulado a las actividades productivas/económicas, por lo que las señales de la naturaleza se enseñan y se aprenden en el momento mismo de la ejecución de dichas actividades. Sin embargo, cuando las variaciones del clima son muy marcadas y afectan la vida cotidiana (social y productiva), son parte de los temas que se conversan a la luz de la luna, con los abuelos y abuelas.

SOLIDEZ Y MANTENIMIENTO DE CONOCIMIENTOS SOBRE INDICADORES CLIMÁTICOS, EN HOMBRES Y MUJERES

En el trabajo de campo se recogió de unos comuneros esta expresión: “(...) *todo está cambiando y los conocimientos también (...) además los jóvenes no creen (...) ellos van a la ciudad y ahí no se sabe qué pasa*”. Los hallazgos son:

- I. Hay cambios en los conocimientos, por pérdida de algunos saberes ancestrales al no ser utilizados cotidianamente; por ejemplo, se reconoce que es planta medicinal pero ya no se conoce exactamente cómo actúa, ya no se identifican los diversos usos y para todo lo que pueda servir.
- II. En referencia a los conocimientos sobre los indicadores naturales de las variaciones climáticas, los jóvenes (grupo etario entre 15 y 25 años) manifiestan no saber lo que los abuelos conocen, en referencia a los animales o plantas que anuncian cómo cambiará el clima. Esto lo justifican por el hecho de que *“ya estamos perdiendo la costumbre de conversar con los abuelos sobre eso (...)”*.
- III. Se pierden los conocimientos porque se están perdiendo los indicadores naturales de la variación del clima, producto de la deforestación que acaba con el hábitat de muchos animales que eran los que anunciaban los cambios del clima y, también, por la pérdida misma de las plantas que anuncian el verano o el invierno.
- IV. Los cambios extremos de las estaciones, que ya son evidentes, han llevado al cuestionamiento del conocimiento ancestral, de los abuelos, y los jóvenes dicen que *“ya no sirve”*.
- V. Los hijos y nietos ya no están interesados en los conocimientos ancestrales relacionados a las tradiciones que buscan explicar los cambios en la vida cotidiana a partir de referencias naturales, como es el caso de los indicadores climáticos, lo que se refuerza por el contenido educativo de la escuela que da mensajes que desvaloran los conocimientos ancestrales al catalogarlos de superstición o creencias de los antiguos que no deben hacerse caso, porque no se valoran al nivel de los conocimientos científicos. Asimismo, por el hecho de que el idioma materno se deja de hablar en la familia, se pierden elementos culturales como el que se ha buscado con este estudio. Finalmente, los pobladores de las comunidades, hombres y mujeres, adultos y jóvenes, cada vez más, tienen más posibilidad para viajar a la ciudad o a los centros poblados grandes, por facilidades en la comunicación y la cercanía, lo que les permite acceder a nueva tecnología de comunicación y a nuevos conocimientos que muchas veces trastocan sus conocimientos ancestrales.

INDICADORES CLIMÁTICOS SEGÚN COMUNIDAD, IDENTIFICADOS POR HOMBRES Y MUJERES

A continuación, se presentan los principales indicadores, destacados en los talleres comunales, por hombres y mujeres.

CLIMA	HOMBRES			
	CALLERIA	MARISCAL CACERES	SONENE	BELGICA
CALOR – INDICADORES DE FAUNA	Chicharra (cuando canta bastante o poco así será el calor)	- Chicharra (canta)	Pájaro tijera (aparece)	Chicharra (canta, verano fuerte)
	Tábano, aparece	Camaleón cambia de piel	Cóndor real	Mariposas
	Canto del huancabi		Gavilán	Tunchi
			Manchaco (vuelan en grupo)	Otorongo silva
				Mosquitos en cantidad
Golondrina (vuelan en grupo)	Huangana se baña en bajial			
CALOR – INDICADORES DE FLORA	Izana (florece)	Bolaina (floración)	Malva florece, (se abre bastante)	La shiringa (revienta su fruto)
CALOR- INDICADORES ATMOSFÉRICOS	Noche estrellada indica verano	Luna derecha	NO IDENTIFICAN	Cuando se ven las estrellas
	Luna: anuncia verano cuando está derecha.	Nubes cirrus		
	Nube blanca			
SEQUIA – INDICADORES DE FAUNA	Bufo colorado (si sale a la superficie es bajada del río)	NO IDENTIFICAN	Corocoro (vuela bajito)	Chicharra
	Gaviota		Chicharra	Mariposas (vuelan en la playa)
				Mosca de playa (aparece)
SEQUIA – INDICADORES DE FLORA	NO IDENTIFICAN	NO IDENTIFICAN	Castaño (caen las hojas)	Paqitas se secan las hojas
			Topa (florece bastante)	
SEQUIA – INDICADORES ATMOSFÉRICOS	NO IDENTIFICAN	NO IDENTIFICAN	NO IDENTIFICAN	Mucho viento
				Luna sale derecha

CLIMA	HOMBRES			
LLUVIAS – INDICADORES DE FAUNA	- El walo (sapo)	- Ranas, walo	Maquizapa	Camina el sitaracuy
	- Tucán	- Mono coto	- Tucán	Tucán
		- Tucán, golondrinas	- Guacamayo	Camungo
	- Zancudo	- Manacaraco	Coto (canta seguido)	Tocón
	Tatatán (canta)	Toro y vaca estornudan	- Unchalla	Coto
	Manacaraco (canta en el bosque)			Insectos, hormigas vuelan
				Comején
	Mucha mosca			
LLUVIAS- INDICADORES DE FLORA	Producción de plantas	NO IDENTIFICAN	NO IDENTIFICAN	Lupuna
	Camu Camu silvestre			Shimbillo
	Shimbillo			Uvos
LLUVIAS- INDICADORES ATMOSFÉRICOS	Nube oscura	Luna de lado	Luna (con aire blanco)	Luna (círculo alrededor)
	Truenos y relámpagos	Nubes	Nubes de norte a sur	Cielo de noche sin estrellas
	Temblores	Cúmulos	NO IDENTIFICAN	La luna sale torcida hacia el sur
	Cuando en el atardecer el sol es de color anaranjado	Mucha calor		
FRIO/FRIAJE – INDICADORES DE FAUNA	Shemchim (pájaro)	NO IDENTIFICAN	Gallinazo	El ave Martincito
			Sachavaca	Tunchiporoto
			Maquisapa (canta en grupo)	Grillo grita en la noche
			Tigrillo	
FRIO/FRIAJE – INDICADORES DE FLORA	Pashaco (floreá)	Shimbillo de agua	Pashaco	La sensitiva (se cierra)
		Bobimsana de río	Tahuari	Cetico (voltean las hojas)
			Lupuna	
FRIO/FRIAJE – INDICADORES ATMOSFÉRICOS	NO IDENTIFICAN	NO IDENTIFICAN	Luna con aro azul	Nube (de este a oeste)
			Sol con aro azul	

CLIMA	HOMBRES			
INUNDACIÓN / CRECIENTE RIO – INDICADORES DE FAUNA	Manacaraco canta a orilla del río	- Zitaracuy	Corocoro	Corocoro
		- Lagarto	- Pato	
	- Yacu pato	Lagartija cruza la quebrada	- Chicharra	Vaca muchacho (azul más grande, de río) Lucrecia
			Lobrero (canta bastante)	
			Lagarto (brama fuerte)	Ranita Rayada (croa)
Boa (se queja como motor)				
		Víboras (van a las partes altas, es que viene crecida del río)	- Walo	
INUNDACIÓN / CRECIENTE RIO- INDICADORES DE FLORA	Camu camu	Zapote (floración abundante)	Caña brava (florece)	Mango florea bastante
	Shimbillo			
	Mango			
INUNDACIÓN / CRECIENTE RIO – INDICADORES ATMOSFÉRICOS	NO IDENTIFICAN	NO IDENTIFICAN	Truenos, rayos, relámpagos seguidos.	Luna con aro toda la noche
VIENTOS FUERTES- INDICADORES DE FAUNA	Shan (silba)	Caballo cuando revuelca	Gallinazo	Garcita (camina en la playa)
	Chicua (silba)		Maquisapa	Pájaro tijera (vuelan en grupo)
			Tigrillo (silba seguido)	Monos (gritan)
VIENTOS FUERTES – INDICADORES DE FLORA	NO IDENTIFICAN	NO IDENTIFICAN	Caen los árboles. Se oye fuerte	NO IDENTIFICAN
VIENTOS FUERTES - INDICADORES ATMOSFÉRICOS	NO IDENTIFICAN	NO IDENTIFICAN	Nubes se corren rápido	Nubes se mueven al oeste. Truena seco

CLIMA	MUJERES			
	CALLERIA	MARISCAL CACERES	SONENE	BELGICA
CALOR – INDICADORES DE FAUNA	Teraka (ayaymama)	Tempranito canta el Paucar y los pajaritos	Chanfani	Chicharra
		Unchala	Gallina (abre sus alas)	Lagartijas
		Chicharra	Lechuza canta	
		Chinchilejo		
CALOR – INDICADORES DE FLORA	NO IDENTIFICAN	NO IDENTIFICAN	Malva se abre	NO IDENTIFICAN
CALOR-INDICADORES ATMOSFÉRICOS	Noche estrellada	Luna derecha	Cielo estrellado	Cielo estrellado
		Cielo estrellado	Arco iris	
			Cielo celeste, sin nubes. Sol brillante	
SEQUIA - INDICADORES DE FAUNA	Manacaraco no canta	Chicharra	Gallinazo (abre su ala)	Tunchi poroto
SEQUIA – INDICADORES DE FLORA	Mango (no florea)	NO IDENTIFICAN	Amasisa (florea)	NO IDENTIFICAN
SEQUIA – INDICADORES ATMOSFÉRICOS	NO IDENTIFICAN	NO IDENTIFICAN	Sol muy fuerte	Vientos fuertes
LLUVIAS – INDICADORES DE FAUNA	Patos (aletean)	Manacaraco	Tucán	Citaracuy
		Tucán (canta)	Chima aparece	Ranas Zancudos
	Loros y pihuichos	Chancho (se revuelca)	Pato (aletea)	Hormigas voladoras Toritos
		Tucán	Pato	Carachupa
	LLUVIAS-INDICADORES ATMOSFÉRICOS	- No hay estrellas	Nubes	Truenos, rayos
Luna tiene aro		Cielo nublado	Nubes negras	Cuando no hay estrellas
Nubes negras		NO IDENTIFICAN	NO IDENTIFICAN	

CLIMA	MUJERES			
	CALLERIA	MARISCAL CACERES	SONENE	BELGICA
FRIO/FRIAJE – INDICADORES DE FAUNA	Zancudo, más de lo normal, va a venir la lluvia con frio.	Rana (carash)	Tigrillo	Pajarito
			Tigre ruge bastante	
			Poroto fango canta seguido	
FRIO/FRIAJE – INDICADORES DE FLORA	NO IDENTIFICAN	NO IDENTIFICAN	Tangarana florece	NO IDENTIFICAN
FRIO/FRIAJE – INDICADORES ATMOSFÉRICOS	NO IDENTIFICAN	Luna inclinada	Vientos	Nubes se corren de abajo para arriba (como surcar)
			Nubes blancas	
INUNDACIÓN / CRECIENTE RIO – INDICADORES DE FAUNA	Jánaca	Manacaraco	Sapos	NO IDENTIFICAN
	Sapo			
	Curuinci		Unchala (canta seguido)	
	Bufo colorado			
INUNDACIÓN / CRECIENTE RIO- INDICADORES DE FLORA	Mango (florece bastante)	NO IDENTIFICAN	NO IDENTIFICAN	Copoazú (se seca)
	Shimbillo (florece mucho)			
INUNDACIÓN / CRECIENTE RIO – INDICADORES ATMOSFÉRICOS	NO IDENTIFICAN	Lluvia fuerte y de más de dos días	NO IDENTIFICAN	Luna llena con su aureola y tiene manchas
VIENTOS FUERTES – INDICADORES ATMOSFÉRICOS	NO IDENTIFICAN	- Con las nubes negras y blancas se viene el ventarrón	NO IDENTIFICAN	NO IDENTIFICAN
		- Por donde está negro y hay nuble blanca		

REFERENCIAS

Aguilar, G. 2005. En busca de una distribución equitativa de los beneficios de la biodiversidad y el conocimiento indígena. UICN Mesoamérica. San José de Costa Rica.

Convenio Fundación M.J. Bustamante de la Fuente - CETA. 2009. Estrategias Regionales para enfrentar el Cambio Climático, Iquitos.

Huenchuan Navarro, Sandra. 2005. Mujeres Indígenas, Conocimientos y Derechos Intelectuales. Rev. Austral Ciencias Sociales. [online]. 2005, no.9 p.57-70.

UNPFII, 2008: Documento de antecedentes. Séptimo período de sesiones (Abril 21-mayo 2). El cambio climático, la diversidad biocultural y los medios de vida: la custodia por los pueblos indígenas y nuevos retos.

http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/backgrounder%20climate_ESP_FORMATTED.pdf

MANEJO FORESTAL DE BOSQUES COMUNALES: ESTRATEGIA PARA LA MITIGACIÓN Y ADAPTACIÓN AL CAMBIO CLIMÁTICO EN COMUNIDADES NATIVAS AMAZÓNICAS DEL PERÚ

Data de aceite: 01/09/2020

Yolanda Ramírez Villacorta

Universidad Nacional Mayor de San Marcos
–UNMSM
Lima-Perú
<https://orcid.org/0000-0003-3489-1385>

RESUMEN: La Amazonia peruana sufre una deforestación promedio de 200 a 300 mil hectáreas por año, generando degradación de bosques, erosión genética, pobreza y liberación de carbono, contribuyendo a la crisis climática. Las poblaciones indígenas dependen del bosque para satisfacer la mayoría de sus necesidades de subsistencia material y espiritual. Con la destrucción de los bosques la mujer es la más afectada porque aumenta su tiempo de trabajo, disminuye sus ingresos, descuida su salud y queda sola cuando el esposo migra a la ciudad a buscar trabajo. Desde el 2000, la ONG-AIDER, aplica, bajo principios de interculturalidad y equidad de género, la propuesta de Manejo Forestal Sostenible para que se manejen eficientemente los recursos de los bosques comunales: maderables, no maderables, suelos y cuerpos de agua, obteniendo beneficios económicos, mejorando condiciones de vida, mitigando el cambio climático y, con la tecnología del manejo forestal, adaptarse a los efectos del CC que impactan los pueblos. En 18 años de labor las comunidades nativas de Ucayali, con participación de hombres y mujeres, en igualdad

de oportunidades, aprovechan sosteniblemente sus recursos, con planes de manejo, articulados a cadenas productivas y de valor, con rentabilidad económica, articulando conservación ambiental y desarrollo sostenible. Destacamos que comunidades nativas shipibo conibo, con manejo de sus bosques tienen certificación forestal y un proyecto REDD+, siendo las primeras y únicas en el Perú.

PALABRAS CLAVES: manejo de bosques, cambio climático, comunidades nativas, amazonía, certificación forestal.

MANEJO FLORESTAL DE FLORESTAS COMUNS: ESTRATÉGIA DE MITIGAÇÃO E ADAPTAÇÃO À MUDANÇA CLIMÁTICA EM COMUNIDADES NATIVAS PERUVIAS DA AMAZÔNIA

RESUMO: A Amazônia peruana sofre um desmatamento médio de 200 a 300 mil hectares por ano, gerando degradação florestal, erosão genética, pobreza e liberação de carbono, contribuindo para a crise climática. As populações indígenas dependem da floresta para satisfazer a maioria de suas necessidades materiais e de subsistência espiritual. Com a destruição das florestas, as mulheres são as mais afetadas porque o tempo de trabalho aumenta, a renda diminui, a saúde é negligenciada e ficam sozinhas quando o marido migra para a cidade em busca de trabalho. Desde 2000, a ONG AIDER aplica, sob princípios de interculturalidade e equidade de gênero, a proposta de Manejo Florestal Sustentável, para que os recursos das florestas comunais sejam manejados com eficiência: madeira, madeira, madeira e solo

e água, obtendo benefícios econômicos, melhorando as condições de vida, mitigando as mudanças climáticas e, com a tecnologia de manejo florestal, adaptando-se aos efeitos do CC que impactam as cidades. Em 18 anos de trabalho, as comunidades nativas de Ucayali, com a participação de homens e mulheres, em igualdade de oportunidades, aproveitam seus recursos de maneira sustentável, com planos de manejo articulados a cadeias produtivas e de valor, com rentabilidade econômica, articulando conservação e desenvolvimento ambiental sustentável. Destacamos que as comunidades nativas Shipibo Conibo, com manejo de suas florestas, possuem certificação florestal e um projeto de REDD +, sendo o primeiro e único no Peru.

PALAVRAS-CHAVE: manejo florestal, mudanças climáticas, comunidades nativas, amazonas, certificação florestal.

FOREST MANAGEMENT OF COMMUNAL FORESTS: STRATEGY FOR MITIGATION AND ADAPTATION TO CLIMATE CHANGE IN PERUVIAN AMAZON NATIVE COMMUNITIES

ABSTRACT: The Peruvian Amazon suffers an average deforestation of 200 to 300 thousand hectares per year, generating forest degradation, genetic erosion, poverty and carbon release, contributing to the climate crisis. Indigenous populations depend on the forest to satisfy most of their material and spiritual subsistence needs. With the destruction of forests, women are the most affected because their work time increases, their income decreases, their health is neglected and they are left alone when the husband migrates to the city to look for work.

Since 2000, the NGO-AIDER applies, under principles of interculturality and gender equity, the proposal of Sustainable Forest Management so that the resources of communal forests are managed efficiently: timber, non-timber, soil and water bodies, obtaining economic benefits, improving living conditions, mitigating climate change and, with forest management technology, adapting to the effects of CC that impact towns. In 18 years of work, the native communities of Ucayali, with the participation of men and women, in equal opportunities, take advantage of their resources sustainably, with management plans, articulated to productive and value chains, with economic profitability, articulating environmental conservation and development sustainable. We highlight that native Shipibo Conibo communities, with management of their forests, have forest certification and a REDD + project, being the first and only in Peru.

KEYWORDS: forest management, climate change, native communities, amazon, forest certification.

A MANERA DE INTRODUCCIÓN: EL BOSQUE AMAZÓNICO Y LOS PUEBLOS INDÍGENAS, EN EL PERÚ

El Perú es, en América Latina el segundo país, después de Brasil, con la mayor extensión de bosques tropicales húmedos, que cubren aproximadamente el 60% del territorio nacional. En ellos existen más de mil comunidades nativas los mismos que cuentan con una superficie aproximada de 14 millones de ha de bosques que albergan especies forestales maderables y no maderables, además de la riqueza de fauna existente en ellas.

La Constitución Política del Perú, en lo que respecta a las poblaciones indígenas¹, en su artículo 89° dice: *“Las comunidades campesinas y nativas tienen existencia legal y son personas jurídicas. Son autónomas en su organización, en el trabajo comunal y en el uso y la libre disposición de sus tierras, así como en lo económico y administrativo, dentro del marco que la ley establece. La propiedad de sus tierras es imprescriptible, salvo en el caso de abandono previsto en el artículo anterior. El Estado respeta la identidad cultural de las comunidades campesinas y nativas”*. Pese a lo establecido en esta Carta Magna, encontramos que el propio Estado Peruano ha lotizado la amazonía para ser concesionados a empresas petroleras, mineras y forestales, del sector privado, sin tener en consideración que dichos lotes se hallan superpuestos a las áreas tituladas de las comunidades.

Un factor, a nivel nacional, que impacta sobre las tierras de la amazonía y las propias comunidades, es el nivel de pobreza rural, sobre todo andina, que genera su migración masiva hacia la amazonía, con la expectativa de que es una tierra generosa para cultivos en limpio (como lo hacen en los andes), que impulsa el cambio de uso de la tierra, convirtiendo a los bosques en áreas deforestadas, perdiéndose la gran diversidad de flora y fauna, lo que, a su vez, repercute en la destrucción de fuentes de vida y hábitat natural de los pueblos indígenas y la consiguiente reducción de las posibilidades de desarrollo de las comunidades, para las que los bosques representan su principal sustento (Taller internacional: Manejo Forestal Comunitario en América Latina, 2005).

De esta manera, identificamos que son los no indígenas, colonos y empresas nacionales y extranjeras, los que desarrollan la mayor parte de las intervenciones destructivas del bosque amazónico, apoyados por un entorno legal muy flexible que les facilita la apropiación de tierras y la extracción de los recursos naturales.

Esta situación se debe a que, al igual que en otros países amazónicos, la Amazonia peruana ha sido percibida históricamente, por el Estado, como un espacio deshabitado e improductivo que debe ser ocupado, porque ahí está la solución a la pobreza y a los problemas sociales que ella trae, promovándose la migración, enmarcada en planes y proyectos estatales de colonización (Smith, Richard Chase, 1983)

Siendo una región con riqueza forestal maderable, donde las especies valiosas se encontraban en cantidad apetecible, los empresarios madereros, nacionales y extranjeros, legales e ilegales, aprovecharon de la flexibilidad del estado para “descremar”² el bosque amazónico, peor aún, los bosques de las comunidades nativas, a las que no se respetaban, por lo mismo que habían sido ubicadas en la escala más baja de la consideración socio económica del país.

A lo anterior, se suman las actividades de extracción no controlada de hidrocarburos

1 En el Perú, por sus características geográficas, la población indígena se encuentra tanto en la zona andina como en la amazónica. En ambos casos, su asentamiento poblacional es reconocida jurídicamente como “comunidades”, siendo campesinas, básicamente para la zona andina y nativas, para la zona amazónica. Existen Comunidades Campesinas en la amazonía, que son los primeros pobladores migrantes que se asentaron en esa región y solicitaron su reconocimiento con esa denominación.

2 Extracción selectiva de productos forestales, siendo el cedro y la caoba, las especies depredadas.

y de minerales, que se masificaron en los años setenta del siglo pasado, siendo actividades fuertemente depredadoras de la biodiversidad y altamente contaminantes del ambiente, las cuales, en muchos casos, se realizaban en territorios indígenas, desplazando e ignorando los derechos de las comunidades nativas sobre esas tierras.

Hacia fines del siglo pasado, la crisis de la Reforma Agraria (iniciada en 1969 por el General Velasco Alvarado, presidente de facto) y el fracaso de las políticas de colonización llevaron a los colonos instalados en nuestra amazonía, a recurrir a otros medios de subsistencia, incluso ilegales, como las plantaciones de coca, cuya hoja es vendida a los narcotraficantes, constituyéndose en una de las causas de la deforestación y degradación de suelos en la Amazonia.

Para los Pueblos Indígenas Amazónicos, en el Perú, la pérdida de sus bosques se constituye en la pérdida de sus posibilidades de sobrevivencia, ya que el bosque constituye su hogar y les provee de alimentos, medicinas, materiales de construcción, leña, agua y todos los elementos materiales y espirituales que aseguran el mantenimiento de la vida de la Comunidad Nativa a largo plazo. La degradación del bosque trae consigo la desnutrición, el aumento de las enfermedades, la dependencia, la aculturación y, en muchos casos, la emigración y la desaparición de la propia comunidad. El territorio es una entidad viva, con espiritualidad y carácter sagrado propio, que les brinda seguridad para la supervivencia continua, alimentos, vestimenta, medicinas, combustible y todos los materiales necesarios para la existencia. Hombres y mujeres dependen de su recurso básico, el bosque, para la satisfacción de la mayoría de sus necesidades de subsistencia.

Actualmente, la penetración de la economía de mercado ha obligado a las poblaciones locales a emprender una sobreexplotación de los bosques comunales de la Amazonía peruana, que significa una grave amenaza para la subsistencia de los pueblos indígenas que los habitan. Y, se convierte también en un factor antrópico más que contribuye a la crisis climática. Ante esto, entonces, la pregunta es ¿qué hacer? Y, la respuesta rápida es: generar estrategias de adaptación, básicamente para los grupos mayormente vulnerables, en los que se encuentran los pueblos indígenas amazónicos.

A pesar de toda la riqueza natural de ese ecosistema mega diverso, los pueblos indígenas que habitan la Amazonia peruana se encuentran entre la población más pobre del Perú. Esta situación de vulnerabilidad y el aprovechamiento desordenado de los recursos, se constituye en una seria amenaza para la conservación del ecosistema amazónico y, por ende, de la sobrevivencia de los grupos étnicos que lo habitan. De esta manera, la gestión sostenible del bosque comunal es una necesidad de alta importancia, puesto que estos pueblos dependen de él para la satisfacción de la mayoría de sus necesidades de subsistencia y desarrollo.

AIDER, en este contexto, inicia en el 2000 el desarrollo de proyectos de Manejo Forestal Comunitario, en la Región Ucayali y con el pueblo indígena shipibo-conibo (22 comunidades nativas), resumiendo la propuesta integral en la denominación general de

“Jemabaon Nii. Manejando Bosques Comunales para aliviar pobreza”. Esta propuesta plantea como objetivo de desarrollo: *“Contribuir a la conservación de los bosques amazónicos y al desarrollo de los pueblos indígenas”*; y como objetivo específico que: *“las Comunidades Nativas Shipibo-conibo de los distritos Iparía, Callería y Masisea de la región Ucayali, manejen eficientemente los recursos de sus bosques comunales (bosques, suelos y cuerpos de agua), obteniendo beneficios económicos que contribuyen a mejorar condiciones de vida”*.

EL MANEJO FORESTAL SOSTENIBLE COMO PROPUESTA DE APROVECHAMIENTO SOSTENIBLE DEL BOSQUE AMAZÓNICO

Desde los años 1970, el término Manejo Forestal Comunitario - MFC se ha vuelto parte del vocabulario de expertos de las agencias de desarrollo, estableciendo que los bosques y árboles juegan un rol importante en los medios de vida de los pobladores rurales, y que al fortalecerse el manejo forestal comunitario mejorarán sus condiciones de vida. Sin embargo, no se concibe el manejo forestal comunitario sin la articulación de preservación/conservación de la naturaleza y el desarrollo económico.

En el Taller Regional: Manejo Forestal Comunitario y Certificación en América Latina (2001), se estableció que el manejo forestal comunitario debe partir de las propias realidades, perspectivas y capacidades de los comuneros.

En el taller regional: “Manejo Forestal Comunitario y Certificación en América Latina” (2005) se definió al manejo forestal comunitario como un término genérico para una amplia diversidad de modalidades y escalas de gestión, sea en el ámbito comunal o asociativo, para implementar actividades relacionadas con el uso y manejo de los recursos forestales con carácter comercial o doméstico.

Sabogal et al. (2008) sostienen que son dos las características que definen al manejo forestal comunitario: una es el hecho de ser local y otra de estar organizado colectivamente.

En la Ley Forestal y de Fauna Silvestre 29763 (vigente): El Artículo 44. Lineamientos generales de manejo forestal, establece que manejo forestal son... *“las actividades de caracterización, evaluación, investigación planificación, aprovechamiento, regeneración, reposición, enriquecimiento, protección y control del bosque y otros ecosistemas de vegetación silvestre, conducentes a asegurar la producción sostenible de bienes, la provisión sostenible de servicios y la conservación de la diversidad biológica y el ambiente”*.

En esa misma Ley, el Artículo 80, establece que la Forestería Comunitaria *“es la actividad orientada al aprovechamiento sostenible y la conservación de bienes y servicios de los ecosistemas forestales y otros ecosistemas de vegetación silvestre que realizan los integrantes de la comunidad, en su totalidad o por grupos de interés en el interior de esta, a fin de contribuir al bienestar comunitario tomando en cuenta su cosmovisión, conocimientos, aspectos socioculturales y prácticas tradicionales”*.

La certificación forestal voluntaria es uno de los aspectos que también contempla esta ley, la cual promueve la comercialización de productos forestales provenientes de bosques manejados; además, también incluye la certificación del origen legal de los productos forestales, estableciendo para ello la reducción porcentual de retribución económica por el aprovechamiento de los recursos forestales.

Para AIDER, el Manejo Forestal Comunitario-MFC, es la base para el desarrollo de la propuesta de Manejo de Bosques Comunales-MBC, englobando actividades como el manejo pesquero, agroforestería comunitaria, artesanía, servicios ecosistémicos, etc., que tienen que ver directamente con el uso apropiado del bosque y con las diferentes actividades realizadas por una comunidad. (AIDER, 2012). El MFC resulta ser una opción válida y de mucha importancia para elevar el nivel de vida de las poblaciones rurales, así como para la conservación de los bosques. A ello se suma como una adicionalidad, de los resultados de conservación, la oferta de secuestro de carbono, aportando a la propuesta de REDD+.

El fortalecimiento del manejo forestal comunitario tiene dos objetivos fundamentales. El primero es asegurar o mejorar el bienestar de sus protagonistas: los pobladores en comunidades campesinas e indígenas. En este caso, los beneficios son directamente para dichos protagonistas. El segundo es contribuir a la conservación de los bosques para asegurar los servicios que estos proporcionan. En este caso, los beneficios no son sólo para los pobladores locales, sino también para los pobladores río abajo que se benefician del efecto regulador de los bosques donde se practica el manejo forestal comunitario, para la población mundial que se beneficia del secuestro de carbono y de la conservación de la biodiversidad y para los grupos que valoran la fauna silvestre y la belleza escénica de los bosques.

EL MANEJO FORESTAL DE LOS BOSQUES COMUNALES EN EL PUEBLO SHIPIBO-CONIBO DE UCAYALI, PERÚ: ESTRATEGIA DE ADAPTACIÓN Y MITIGACIÓN DEL CAMBIO CLIMÁTICO

La Región Ucayali, donde se localiza la experiencia exitosa de Manejo de Bosques Comunales-MBC, tiene una extensión de 10 241 055 hectáreas y está conformada por cuatro provincias: Coronel Portillo, Padre Abad, Atalaya y Purús. Esta región se ubica en la parte central y oriental del Perú, pertenece a la cuenca amazónica y tiene tres pisos naturales: ceja de selva, selva alta y selva baja. Limita al norte con el departamento de Loreto, al sur con Cusco y Madre de Dios, al este con la República Federativa del Brasil y al oeste con los departamentos de Huánuco, Pasco y Junín. La superficie de Ucayali corresponde predominantemente a bosques y de allí que la principal actividad económica sea la actividad maderera, y se considere a Pucallpa como la capital maderera del Perú.

En esta región los indígenas están distribuidos en 288 comunidades nativas, en cuyos territorios tienen alrededor de 2 309 785 hectáreas de bosques. La etnia shipibo-

conibo constituye el tercer pueblo más numeroso de la Amazonia peruana estimándose su población en 30 mil habitantes. Únicamente le superan en número los Asháninka (arawak) y Aguarunas (jíbaro). Los shipibo-conibo viven en los márgenes del río Ucayali y sus afluentes: Pisqui, Callería, Aguaytía y a orillas de los lagos Tamaya y Yarina. La población total de shipibos-conibos se estima actualmente en unas 25 mil personas repartidas entre 108 comunidades nativas.

La actividad productiva indígena corresponde principalmente a una economía de subsistencia que aprovecha los recursos naturales, sin incorporar valor agregado. Destacan como sus actividades económicas: la horticultura de roza y quema, la caza, la pesca y la crianza de aves de corral y animales menores. La extracción comercial de la madera data de la década los '60 del siglo pasado, siendo realizada a través del sistema de habilitación-enganche³

El sistema de educación tradicional se basa en la transmisión oral de los conocimientos, y los ancianos de cada familia transmiten a los jóvenes conocimientos tradicionales sobre astrología, geografía, arte, arquitectura, pesquería, medicina y técnicas de guerra. La educación oficial se da a través de la escuela y, al presentarse muchos reclamos por la calidad y el olvido de la lengua materna se está aplicando la Educación Intercultural Bilingüe - EIB.

Los niveles de escolaridad indican que 16% de esta población no posee ningún nivel de instrucción, en tanto que para el 57% la educación primaria representa el nivel más alto alcanzado; 17% ha accedido a la educación secundaria, siendo uno de los porcentajes más altos entre los pueblos indígenas de nuestra Amazonia. La educación superior es una opción a la que accede un sector minoritario de la población, sólo 3% de la misma y dentro de éste únicamente 28% logra culminar sus estudios superiores. Esta situación de la instrucción en castellano, les mantiene en la ignorancia del valor monetario real de los recursos del bosque comunal, y, en consecuencia, los comuneros prácticamente “regalan” sus recursos forestales y depredan sus bosques comunales.

La relación del pueblo shipibo-conibo con la sociedad nacional, en condiciones de total asimetría, promueve la pérdida de identidad cultural, por un proceso de aculturación que se suma a sus elevados niveles de vulnerabilidad, por lo que sus estrategias económicas tradicionales no resultan exitosas para hacer frente a los efectos e impactos negativos del cambio climático, lo que pone en serio riesgo su existencia como grupo social.

Hombres y mujeres identifican las variaciones en la temperatura y los cambios que se dan en el clima y que son expresados en frases como éstas: *“hace más calor que antes”, “el sol quema más”, “llueve cuando ya debemos estar en verano”, “las lluvias constantes inundan nuestras chacras”, “los friajes son más cortos pero fuertes y frecuentes”*. Esos cambios están relacionados con las afecciones que sufren las mismas personas: manchas
3 Consiste en el anticipo de alimentos o bienes (arroz, sal, botas, rifles, motosierras, etc.) que un comerciante mestizo, conocido como patrón-enganchador que trabaja para el maderero habilitador, entrega a miembros de la comunidad nativa con el fin de que provea de madera de sus bosques, sin que exista una equivalencia justa ni control de lo que se tala.

en la piel y ardores, dolor de cabeza, resfríos, fiebres. Del mismo modo se identifican cambios en plantas y animales: “*los sembríos no crecen lo mismo*”, “*el bosque produce menos frutos para recolectar*”, “*los animales del monte ya no se ven*” y “*las crianzas domésticas se pierden por enfermedades que antes no tenían*”. (Ramírez, Y. 2015)

Los comuneros reconocen que a raíz de la tala indiscriminada de los bosques se ocasiona la pérdida de especies vegetales y por consiguiente la fauna silvestre. Ejemplo: El aprovechamiento forestal de la quinilla, que se tala en su totalidad, deja sin alimento al mono y a los peces (porque crece cerca al agua), además de la pérdida del fruto que es comestible para el ser humano. Como lo dice una comunera:

(...) ya no hay gamitanas porque se han tumbado la quinilla... no hay motelo porque ya no hay quinilla ni tushmo. También otros peces que ya no hay porque el calor es muy grande y también por los petroleros que con sus máquinas ahuyentan a los animales. La deforestación es fuerte, en algunas comunidades ya no hay árboles”. (Ramírez, Y. 2015)

En el marco del manejo de bosques comunales, AIDER plantea que el bosque no es sinónimo de recurso forestal maderable, promoviendo una visión más amplia e integral que abarca árboles maderables y no maderables, otras plantas, suelo y recursos pesqueros; destacando el hecho de integrar en esa visión a las poblaciones que habitan el bosque, en una articulación sistémica. El trabajo participativo, fundamentado en la interculturalidad y el enfoque de equidad de género, contribuyó a que los comuneros identificaran sus recursos y potencialidades de desarrollo, reconociéndose como sujetos de una nueva experiencia de gestión comunal y asumiendo compromisos viables para su desarrollo. Es así que adoptan la propuesta del manejo de bosques comunales, trabajando en tres componentes: técnico, económico, social.

El componente técnico, abarca todas las acciones de capacitación y asistencia técnica para el manejo de los bosques comunales, desde una perspectiva ecosistémica y con las siguientes líneas productivas:

- a) manejo forestal, aprovechando, con criterios de sostenibilidad, los recursos maderables y no maderables;
- b) manejo pesquero, aprovechando los recursos hidrobiológicos bajo un esquema de manejo sostenible en los cuerpos de agua;
- c) agroforestería, optimizando el uso de áreas de bosque ya intervenidas, mediante sistemas agroforestales, que contribuyan a la seguridad alimentaria y disminuir así, la presión sobre el bosque; y
- d) servicios ambientales, aprovechando la conservación del bosque que oferta créditos de carbono.

Antes de implementar el manejo de bosques comunales, los comuneros extraían la madera de forma desordenada, la tumba de un árbol causaba grandes impactos al

ecosistema, matando regeneración natural, cortaban árboles semilleros, no realizaban limpieza de caminos primarios ni secundarios, el arrastre de la madera se efectuaba “a lomo” de los comuneros, sin ningún tipo de seguridad, los residuos sólidos generados (envases de aceite y alimentos) eran tirados y dejados en el bosque.

El componente económico buscó articular el manejo de bosques con la gestión empresarial, así como el desarrollo de negocios sostenibles con productos forestales no maderables, considerando como aspectos estratégicos:

- a) organización de los comuneros para la gestión y administración de las actividades económicas y productivas, planificando las diversas tareas, distribuyéndolas entre hombres y mujeres, según sean las habilidades y destrezas de las personas y también distribuyendo los ingresos económicos entre los y las comuneras que han desarrollado las actividades productivas;
- b) orientación empresarial, para impulsar actividades económicas a partir del análisis de la oferta de recursos, la demanda del mercado y las capacidades y habilidades locales.

El componente social, orientado al desarrollo de capacidades locales y a la aplicación de enfoques de participación, equidad de género e interculturalidad. Aspectos claves fueron:

- a) realización de procesos de enseñanza - aprendizaje en manejo de bosques, bajo los principios: aprender-haciendo e investigación - acción;
- b) fortalecimiento de la organización indígena, que se focalizó en los tres niveles de organización indígena (Comunidad Nativa, Federación Distrital y Organización Regional), mediante asesoría y capacitación para la mejor gestión organizacional;
- c) promoción de alianzas, asesorando, como parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje, el llegar a acuerdos equitativos, entre los diferentes actores sociales involucrados en el manejo de los bosques comunales.

Las comunidades nativas Callería, Preferida de Charashmaná, Junín Pablo, Puerto Belén, Curiaca y Pueblo Nuevo del Caco, que se comprometieron con el manejo de sus bosques comunales, lograron en el 2003 la aprobación legal de sus respectivos Planes de Manejo Forestal, para el aprovechamiento maderable de sus bosques comunales. En el 2005, luego de una evaluación estricta lograron su Certificación Forestal Voluntaria (CFV) con fines maderables, siendo los primeros manejadores de bosques en el Perú, que lograron este certificado, bajo la Regencia Forestal de AIDER Ucayali y sus bosques son los primeros certificados en el país (34 710 ha). El certificado oficial que acredita tal distinción data del 16 de noviembre del 2005 con un horizonte proyectado de cinco años en adelante, manteniéndose hasta la fecha.

Cabe precisar que, para lograr la Certificación Forestal Voluntaria, el manejo de los bosques debe ser bien gestionado desde un punto de vista no sólo económico, sino también social y ambiental. El otorgamiento de esta certificación implica que el manejo

forestal que se está realizando en estos bosques ha alcanzado la calidad que exigen los estándares nacionales de los Principios y Criterios del Forest Stewardship Council (FSC).

A MANERA DE CONCLUSIONES: CONSERVACIÓN AMBIENTAL Y DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS, ARTICULADOS EN LA PROPUESTA DE MANEJO DE LOS BOSQUES COMUNALES

- En sendas reuniones de reflexiones temáticas con los comuneros, sus dirigentes y líderes, hombres y mujeres, avanzando en la toma de conciencia ambiental sobre el calentamiento global, el efecto invernadero y la crisis climática, se ha consensuado que la propuesta del Manejo Forestal de los Bosques Comunales, resulta también una estrategia pertinente tanto para mitigar, como para adaptación al cambio climático.
- El manejo forestal bien ejecutado constituye una estrategia de conservación y desarrollo y puede contribuir al cumplimiento de varios de los Objetivos del Desarrollo Sostenible y las Metas 2030.
- El manejo forestal en comunidades indígenas puede ser potenciado, vía alianzas estratégicas, por empresas madereras con responsabilidad social, en el marco de acuerdos justos y equitativos, tanto en la fase de producción como en la comercialización.
- A partir de la experiencia, limitar el manejo de bosques comunales solo al recurso maderable no es efectivo, ya que, en los espacios de Comunidades Nativas, se requiere de un enfoque ecosistémico del manejo de los recursos del bosque, porque sólo así se lograría una gestión territorial que pueda aportar al desarrollo de la población y avanzar hacia su sostenibilidad.
- El manejo del bosque comunal, no se limita a la actividad productiva, requiere el fortalecimiento de la organización comunal, crear espacios de diálogo, fomentar la gobernanza local dentro de un proceso participativo, transparente, de información y equidad, en donde todos puedan tener los mismos beneficios de bienestar social, económico y ambiental del bosque; haciendo que las decisiones colectivas permitan que el “*bosque siga siendo bosque y dando vida*”⁴. (AIDER, 2012).

El Manejo de los bosques comunales viene generando impactos positivos significativos en las comunidades nativas que han optado por este modelo, en los tres ámbitos que se delimitan en la propuesta de Desarrollo Sostenible: (Nalvarte, J. 2009)

En lo técnico/ambiental, que se relaciona directamente con las actividades productivas de aprovechamiento de los recursos y servicios del bosque amazónico, en las comunidades se han adoptado y adaptado tecnologías de bajo impacto ambiental,

⁴ Frase acuñada por AIDER y complementada con la expresión “dando vida”, por los comuneros de la C.N. Callería, ya que dentro de su cosmovisión está “el disfrute del bosque” por sus hijos.

desarrollando nuevas capacidades técnicas y operativas. Se ha logrado armonizar la cosmovisión indígena de convivencia armónica con el bosque (la naturaleza), siendo una relación de respeto por las leyes de la naturaleza y asegurando que la madre naturaleza se reproduzca y mantenga su resiliencia que favorece la vida humana, más allá de las comunidades.

Asimismo, se están superando procesos de extracción depredadora de los productos del bosque, se acepta “*el enojo, la molestia, de la madre naturaleza*”, se adaptan a las nuevas condiciones, pero se busca la reconciliación, para que no continúen los efectos negativos de la “*ira de la naturaleza*”, eliminando las prácticas ambientales que causaron dicha situación.

En lo económico, el manejo forestal de los bosques, referido a la realización de diferentes actividades económico-productivas (no solo madera), articulando las ancestrales y las innovadoras, les permiten articularse al mercado local y global de manera exitosa, rentable y sostenible, incluso generando nuevos nichos de mercado, lo que hace posible, de manera tangible, mejorar económica y financieramente su calidad de vida: se mejora la infraestructura de vivienda en la comunidad, los servicios de educación, de salud, de trabajo, de vida familiar y se genera una gestión empresarial, sin perder identidad.

En lo social, la vida comunal y familiar son fortalecidas porque empiezan a tener recursos económicos (dinero) que les permiten acceder a muchos servicios que se ofrecen en las ciudades, con lo cual refuerzan el mejoramiento de su calidad de vida (básicamente, tecnología, educación y salud) sin tener que dejar su comunidad, y dejar de ser parte de la pobreza que migra a mendigar en las ciudades. Se refuerza autoestima e identidad cultural, porque el prestigio de sus actividades, que se basan en sostenibilidad y conservación ambiental, contribuye a afianzar una verdadera interculturalidad.

Además, se están dando cambios en lo referente a la Gobernanza Forestal ya que los comuneros y comuneras involucrados en el manejo del bosque comunal y la CFV, han logrado integrarse en una visión en común con procesos de reflexión social de las condiciones históricas de sus recursos naturales y de la situación actual. Las nuevas generaciones, que tienen mucha influencia urbana no indígena, vuelven a recibir de los comuneros comprometidos en el manejo forestal, los valores ancestrales de solidaridad, reciprocidad y han mejorado sus mecanismos de decisiones democráticas – varones y mujeres con voz y voto – y el privilegio del aprovechamiento forestal es de todos.

Para el éxito del MFC en poblaciones indígenas se requiere desarrollar una relación intercultural, que se concrete en la articulación de saberes ancestrales de estos pueblos y el conocimiento técnico y científico del mundo no indígena. Para ello es necesario una preparación de profesionales y técnicos, previa al trabajo de campo con los comuneros, para identificar los aspectos socioculturales, ideológicos y de cosmovisión que tienen los indígenas y poder establecer el diálogo con ellos y, al mismo tiempo, facilitar a los dirigentes comunales el reconocimiento de los aspectos culturales del mundo no indígena, de manera

tal que se generen los niveles de confianza requeridos para lograr la interacción en favor de la adopción de la propuesta del Manejo de Bosques Comunales y de la Certificación Forestal Voluntaria.

Cerramos esta comunicación reconociendo que lo mostrado con respecto al manejo de bosques comunales no está generalizada en toda nuestra amazonía, sin embargo, los resultados positivos que se evidencian, de manera tangible, en varias comunidades y las acciones comprometidas, en algunos organismos públicos e instituciones privadas, que están replicando la experiencia de AIDER, adaptándola a las condiciones diversas de naturaleza y cultura que tiene Perú, nos permiten afirmar que el Manejo de Bosques Comunales es un nuevo modo de vida que los pueblos indígenas nos enseñan para lograr el verdadero desarrollo sostenible, superando los impactos negativos del cambio climático.

REFERENCIAS

AIDER, 2006. Informe de cierre del Proyecto “JEMABAON NII, Manejando Bosques Comunales para Aliviar Pobreza”.

AIDER 2008. Jemabaon Nii. “Manejando nuestros bosques para aliviar pobreza”. La experiencia de AIDER en manejo de bosques con comunidades shipibo - conibo de Ucayali. Lima. Perú.

AIDER, 2012. Manejo Forestal de Bosques Comunales bajo la Certificación Forestal Voluntaria. Sistematización de la experiencia en la Comunidad Nativa Callería: 2000-2012. (Documento de trabajo anillado). Lima. Perú.

Nalvarte A., Jaime. 2009. Impacto del manejo forestal con fines maderables aplicado en la Comunidad Nativa Callería. Región Ucayali-Perú. Tesis de Maestría.UNALM.

Sabogal, César, Will de Jong, Benno Pokorny, Bastiaan Louman (2008). Manejo forestal comunitario en América Latina: Experiencias, lecciones aprendidas y retos para el futuro. Una publicación conjunta de CIFOR - CATIE. Belém, Brasil.

Ramírez V, Yolanda. 2015. Saberes ancestrales, de hombres y mujeres indígenas de la amazonía peruana, sobre indicadores climáticos: un aporte para enfrentar los retos de la crisis climática. AIDER. Lima. Perú.

Taller Internacional: “Manejo Forestal Comunitario en América Latina: Lecciones y demanda de un proceso colaborativo”. 2005, Pucallpa. Memoria del Taller. Perú. SNV, DED, CIFOR, WWF, INRENA, AIDER.

CAPÍTULO 16

PROCESOS DE DESCOLONIZACIÓN A PARTIR DE LA “EXPERIENCIA DE LA EXTRAÑEZA” COMO UNA EPISTEMOLOGÍA CONTRAHEGEMÓNICA PARA LAS TRANSFORMACIONES GLOBALES. UNA PERSPECTIVA FEMINISTA

Data de aceite: 01/09/2020

Cornelia Giebeler

Catedrática en Teoría y metodología de Ciencias Sociales y Educativas, Universidad de Ciencias Aplicadas de Bielefeld, Alemania y en el Centro de Investigación InterAmericano (CIAS) de la Universidad de Bielefeld, Alemania. <https://www.fh-bielefeld.de/personenverzeichnis/cornelia-giebeler>

RESUMEN: La tesis del texto que desarrollo, es desde una perspectiva decolonial y una consideración crítica de la comprensión occidental de la ciencia que surgió desde los movimientos sociales. Las connotaciones de su terminología vienen desde la década de los setenta, tanto en Abya Yala, como en el centro-periferia de Europa/Alemania. Así, la contribución refleja críticas desde la perspectiva de América Latina como la teoría de la dependencia, discutida en Alemania en los años setenta (Furtado, Cardoso, Quijano) y del Sur Global sobre la epistemología hegemónica (Quijano, Hall, Smith, de Souza Santos) y está retomando algunos ejemplos filosóficos europeos (Kuhn, Humboldt, Buber, Erdheim). Estas contribuciones toman en cuenta los movimientos descolonizadores. Especialmente partes del movimiento feminista y sus reflexiones hacia la ciencia tienen una larga historia crítica sobre la epistemología patriarcal (Lorde, Mohanty, Haraway, Smith, v. Werlhof). Para ver los puntos decoloniales en la metodología y en los métodos se retoma por

ejemplo el método biográfico como parte de una decolonización metodológica. En consecuencia, el diálogo, el autonombramiento y la cooperación/colaboración se desarrolla como propuesta de una metodología de la “extrañeza reflejada”.

PALABRAS CLAVES: epistemología feminista decolonial, metodología de la extrañeza: análisis biográfico/testimonial – colaborativa – horizontal

PROCESSES OF DECOLONIZATION FROM THE “EXPERIENCE OF STRANGENESS” AS A COUNTER-HEGEMONIC EPISTEMOLOGY FOR GLOBAL TRANSFORMATIONS. A FEMINIST PERSPECTIVE

ABSTRACT: The thesis of the text that I develop, argues with decolonial perspectives and critical considerations of Western understanding of science that emerged from social movements. The connotations of its terminology come from the seventies, in both, Abya Yala and the global south generally and in the centre-periphery of Europe/Germany. Thus, the contribution reflects critics from the perspective of Latin America like dependence theory, discussed in Germany in the seventies (Furtado, Cardoso, Quijano) and of the Global South about hegemonic epistemology (Quijano, Hall, Smith, de Souza Santos) and is taking up some European philosophical examples (Kuhn, Humboldt, Buber, Erdheim). These contributions take into account the preparations of decolonising movements in science. Especially parts of the feminist movement and reflections has a long critical history on patriarchal epistemology (Lorde, Mohanty, Haraway, Smith, v. Werlhof). In order to see the decolonial points

in the methodology and methods, the biographical method is taken up again, for example, as part of a methodological decolonisation. Consequently, dialogue, self-empowerment and cooperation/collaboration are developing as part of a “reflected strangeness” methodology.

KEYWORDS: decolonial feminist epistemology, methodology of “Strangeness Experience”, biographic/testimonial – collaborative - horizontal

11 ¿QUÉ ASPECTOS APARECEN COMO PARTE DE UNA EPISTEMOLOGÍA CONTRAHEGEMÓNICA?

a. Críticas de la epistemología hegemónica-universal

La ciencia como modelo de adquisición de conocimientos basa su confianza en los conocimientos que cada vez adquieren más erudición. En cierta medida es uno de los convencimientos profundos de la ciencia occidental en general. En la investigación empírica, las preguntas detalladas se plantean, se tratan y se consideran un progreso científico. Pero en la historia de la ciencia y las investigaciones desde las perspectivas del oeste (Hall, 1992) también se encuentran críticas profundas, reformulando así la base de lo que sería “la ciencia”. La simple visión de un progreso en el futuro de la adquisición del conocimiento europeo se puso en duda, principalmente con la obra de Thomas Kuhn (1976), quien escribió sobre los cambios paradigmáticos dentro de la historia del desarrollo de la ciencia occidental. Afirmó las transformaciones y las revoluciones paradigmáticas de una convicción fundamental a la otra y, por lo tanto, justificó una crítica primordial, de una comprensión occidental de la ciencia como universal, desarrollada, moderna y orientada hacia el progreso.

Para mí esta tesis de las revoluciones paradigmáticas en el universo de lo que llamamos la producción de conocimientos, se explica perfectamente como una revolución de los paradigmas que ahora vienen desde las perspectivas de los “Conocimientos del Sur” (de Sousa Santos, 2010), que reconocen “lo subalterno” (Spivak, 1988) y diagnostican nuestras sociedades como poscoloniales, que dependen de una larga historia de colonización y producen dependencias profundas con las estructuras mundiales, descritas por Wallerstein (1974).

Esta ciencia occidental tiene sus orígenes en la historia desde los antiguos griegos y toma un nuevo impulso hace 500 años, cuando se abrieron las primeras universidades, durante el inicio de la colonización de América Latina, el tiempo de la inquisición y la persecución de la brujería en el Norte de Europa, (Bovenschen, 1995). Desde ahí es que algunos científicos se inclinaron por esa orientación que hoy se llama occidental – como una jerarquía con lo oriental - o el “oeste” se mencionan la modernidad, el progreso y el desarrollo. En relación con los saberes cognitivos, científicos, emocionales y corporales esta ciencia se concentra desde lo cognitivo, a lo técnico y a la dominación-sometimiento de la madre tierra.

Lo que se llama “científico” en consecuencia está percibido por su larga historia europea y surgió en el siglo XV, junto con la persecución de las brujas, la conquista y la implementación de los métodos empíricos desde las pruebas de la inquisición. Con los siglos fue difundido por las universidades como producción de conocimientos universalistas, dejando atrás otros saberes. Desde ahí empezó el famoso desarrollo del hombre en base a esta ciencia, distinguiéndose de la naturaleza del cuerpo – sobre todo del cuerpo de la mujer – y de las emociones, la intuición y la espiritualidad, (Federici, 2014). Este sistema científico se universalizó y se volvió transatlántico y es parte también de los sistemas universitarios en todos países latinoamericanos. Y al revés con la globalización las teorías y metodologías críticas y autóctonas latinoamericanas empezaron a cruzar el atlántico, influyendo el debate universitario europeo.

b. Flujos de ideas transatlánticas: Quijano, Furtado, Cardoso

Las situaciones del Sur fueron descritas por los científicos latinoamericanos y cruzaron las fronteras hacia Europa y también Alemania. Significativa es la llamada teoría de la dependencia. Por ejemplo, Aníbal Quijano la analizó como procesos de marginación en los años setenta y ochenta, y fue discutida en ciertos círculos universitarios alemanes. La contribución de Quijano apareció en la conocida serie colorida de la editorial Suhrkamp en Alemania, es decir que una editorial reconocía esta contribución latinoamericana. Su tesis de la dependencia estructural como *„forma entrelazada entre estructuras socioeconómicas en diferentes niveles de desarrollo en un solo sistema“*, (Quijano, 1974:305) en la perspectiva de Furtado y Cardoso era el *“mercado internacional, el control sobre el proceso tecnológico y el poder financiero de las principales corporaciones internacionales”* (Furtado, 1974; Cardoso, 1974:165).

Apareció un camino para la búsqueda de conocimientos dentro de la complejidad de lo que se llamaba desarrollo, subdesarrollo, marginalización y dependencia. Con esta mirada - ya se habría fundado en esta temporada algo como una nueva perspectiva.

En conjunto surgió otro debate y propuesta desde América Latina – la de renombrar los lugares – y tomar en serio que el derecho de nombrar era un acto de poder. Llamar a todo un continente “América” y hacer diferencias entre América del Norte – con características occidentales - y América del Sur – con características “subdesarrolladas” y entrelazadas en dependencias estructurales -seguía siendo desde la mirada de los conquistadores. Renombrarlo desde otra perspectiva que partía desde el reconocimiento de un continente que tenía habitantes antes de la “conquista”, y fue al revés, pues pareció como una acción de reconquistar las tierras perdidas. “La elección del nombre, “Abya Yala” que originalmente fue una expresión con la que los kuna de Panamá y Colombia llamaron al continente americano. Significa ‘tierra en plena madurez’ - surgió por el intelectual y líder aymara boliviano Takir Mamani, a partir de 1977, quien propuso que todos los indígenas del continente lo utilizaran en sus documentos y declaraciones orales como un posicionamiento

político. ‘Llamar con un nombre extranjero a nuestras ciudades, pueblos y continentes’, argumenta, ‘equivale a someter nuestra identidad a la voluntad de nuestros invasores y a la de sus herederos, (Kummels 2008). Las organizaciones indígenas empezaron con una alternativa no occidental, para renombrar a las Américas. Y son los indígenas de las tierras de Abya Yala los nuevos sujetos revolucionarios, para descolonizar los efectos de la larga historia colonial y sus estructuras de dependencia. Investigando el origen del cuento, siempre se encuentran citas y más citas – del origen, pero no quedó muy claro – sin embargo, el hecho es importante por ser un pensamiento paradigmático nuevo.

Un problema del pensamiento de la dependencia-periferia era que el sujeto cotidiano no jugaba un papel importante y no eran tomados en cuenta. La atención se centró en el tema del sujeto revolucionario y las contradicciones entre el proletariado deseado y el hecho de que a muchos científicos del Norte les diera miedo que los pueblos oprimidos fueran los que empezaran a hablar y a luchar. Por ejemplo: los movimientos revolucionarios maoístas como el Sendero Luminoso – luchaban en nombre de los habitantes oprimidos de la sierra peruana. Todavía se forman partidos diferentes que dejan atrás a los indígenas y sus mundos de vida – hasta que en los setentas y ochentas los pueblos originarios se organizaron cada vez más en contra del pensamiento occidental y en contra del pensamiento nacional-colonial, que valoraba los “usos y costumbres” como mirada bonita de una herencia civilizatoria precolonial - dejando oprimidos al mismo tiempo a los llamados “pueblos indígenas” y la miseria de sus vidas.

c. Retomando críticas desde perspectivas feministas: de Werlhof, Lorde y hooks

Dentro de la miseria a la que eran sometidos los indígenas y su exotización en la década de los setentas, aparece la crítica al patriarcado – como un sistema con una herencia milenaria en varias culturas del mundo - surgió dentro del movimiento feminista y produjo un eje de pensamientos hacia el sistema mundo, el desarrollismo y una crítica fundamental del “progreso”. La mujer indígena casi no apareció – los indígenas se llamaban “campesinos” y la indígena como mujer no existía – a partir de muy pocas contribuciones. Críticas feministas a nivel mundial se concentraron en el sistema mundial patriarcal y en el progreso.

“Western modernity can be characterized as a civilization that tries by all means to materialize the utopia of a supposedly “better” and “higher” life. Today, with the “globalization” of neo-liberalism as the most advanced form of capitalist/modern world patriarchy, war, economy, and technology, it is evident that this project has failed. Instead of a supposed heaven, we are facing hell on earth, already experienced by masses of people in the global South” (von Werlhof 2012:2).

Es decir, el criticado sistema mundo de Wallerstein (1974) y los nuevos pasos para explicar la dependencia estructural con sus formas de marginalización aparece

con otra mirada, cuando se retoma el mundo no solo desde una perspectiva masculina-heterosexual. Desde la perspectiva de un feminismo, que no es idéntico a las luchas de las mujeres o a las políticas de igualdad, la visión de vincular el sistema mundial capitalista con su poder y sus estructuras de dependencia revelan una visión diferente. La explotación de mujeres, negros, subalternos, migrantes, LGTBQ depende de las constituciones sociales nacionales, regionales y locales, también contra ancianos, discapacitados, niños y jóvenes está diferenciada por una complejidad de intersecciones entre los “mundos de vidas” (Habermas, Husserl). Sí, hay un “Sur, un Norte – un Oeste/Occidental y un Este de transformaciones socialistas hacia las capitalistas. Hablando desde “abajo” – lo que surgió con los movimientos feministas – implicó repensar todo desde la subjetividad de la persona. Eso significa enmarcarse como un sujeto con historia personal y grupal, con sus posicionamientos dentro de la sociedad, reconociendo las experiencias distintas por raza, clase, cuerpo y género. Hablar e investigar siempre depende de las perspectivas de uno hacia el mundo con una gran exclusión de la óptica de los demás. Así las que publicaron, las que tomaron la voz eran principalmente mujeres blancas, de clase media, socializando en universidades. Con razón los movimientos de mujeres indígenas como en Chiapas, movimientos de afroamericanas en Canadá y EE. UU., de las Chicanas en California - entre muchas – crearon sus movimientos sociales criticando a las feministas blancas como parte de su explotación. Con la idea de la “intersección” empezaron a reconocerse los entrelazamientos de las diferentes experiencias por ser mujeres, por pertenecer a un grupo de atención múltiple, por ser de piel oscura o clara, por ser lesbiana o blanca pobre y eran multifactoriales y difíciles de entender a través de la mirada de los demás. Audre Lorde pregunta a las feministas blancas:

“Las mujeres pobres y las mujeres de color sabemos que hay una diferencia cotidiana entre las manifestaciones de esclavitud conyugal y la prostitución, porque son nuestras hijas quienes se alinean en la calle 42. Si la teoría feminista americana blanca, no tiene que lidiar con las diferencias entre nosotras y la diferencia resultante en nuestras opresiones, entonces, ¿Cómo se lidia con el hecho de las mujeres que limpian sus casas y cuidan a sus hijos mientras ustedes asisten a conferencias sobre teoría feminista, y en su mayoría son mujeres pobres y mujeres de color? ¿Cuál es la teoría detrás del feminismo racista? (Lorde, 2007:2) (Trad. del inglés por la autora).

Ella señala las diferencias entre las mujeres negras y blancas, para evitar la tolerancia de un enfoque feminista de luchar juntas contra el patriarcado y el capitalismo. Su perspectiva es la de pertenecer a una historia larga de esclavitud y colonialismo, paralelamente forma parte de la herencia intergeneracional de la esclavitud. Surge la pregunta: ¿Qué entendemos por una perspectiva feminista? Desde la mirada de Audre Lorde - entre otras - hay varios feminismos - unos como parte de la opresión, otros como parte de ser oprimidas. Eso sí es una de las luchas importantes en contra de cualquier política de representación del otro. Representar al otro por hablar, por investigar, por construir saberes

y conocimientos – a partir de mi punto de vista - era y es parte de un sistema mundial, estructurado por dependencias estructurales capitalistas y por estructuras patriarcales – las dos se cruzan en favor de marginalizar, de excluir, de oprimir, de explotar. Por eso estoy de acuerdo con Donna Haraway, que explica hace mucho tiempo: “El conocimiento desde el punto de vista de que lo no marcado es verdaderamente fantástico, distorsionado y, por lo tanto, irracional”, (Haraway, 1995:87) (Trad. de la autora).

Los aprendizajes que tomo de los análisis de Donna Haraway son: que sí es necesario enmarcarse antes de hablar – reformularse una misma desde la dependencia de la piel, del género, de las posibilidades y las imposibilidades de la socialización, la posición marcada en la sociedad. Estamos posicionados porque estamos marcados – y es parte de la liberación de enmarcarse a sí mismos y retomarlos en un sentido positivo. Siguiendo a Mohanty (1984) con una perspectiva más amplia, digo: necesitamos buscar estrategias feministas, basadas en la autonomía de las mujeres – a mi punto de vista, por la autonomía de cualquier sujeto en búsqueda de las salidas del sistema mundial hegemónico – tomar en cuenta sus geografías (sociales-culturales) las historias implícitas y las propias experiencias. Confirmando el aspecto de bell hooks:

“Si no trabajamos para crear un movimiento basado en las masas que ofrezca educación feminista a todos, mujeres y hombres, las teorías y las prácticas feministas siempre se verán socavadas por la información negativa producida en la mayoría de los medios de comunicación. Los ciudadanos de esta nación no pueden conocer las contribuciones positivas que el movimiento feminista ha hecho a todas nuestras vidas, si no destacamos estos logros. Las contribuciones feministas constructivas al bienestar de nuestras comunidades y la sociedad a menudo son apropiadas por la cultura dominante que luego proyecta representaciones negativas del feminismo. La mayoría de las personas no comprenden las innumerables formas en que el feminismo ha cambiado positivamente nuestras vidas. Compartir el pensamiento y la práctica feminista sostiene el movimiento feminista. El conocimiento feminista es para todos”, (hooks, 2007:24).

Regresando a Audre Lorde quisiera retomar su propuesta de salir del “Masters House” – significado para el “Master” colonial – por cambiar también “Masters Tools”. En este contexto los “tools” son métodos de construcción de conocimientos y saberes. Seguir usando los mismos métodos de la ciencia me parece contradictorio en las búsquedas de ver el mundo desde otra perspectiva. Y al revés tampoco surgen métodos fuera de lo conocido – los teóricos decoloniales y críticos de la ciencia occidental, todos son hijos e hijas de esta.

A partir de aquí quiero abrir el debate fuera de las teorías decoloniales y empezar a discutir los métodos como una de las partes prácticas dentro de un proceso de tratar de descolonizar el mundo y cambiar el sistema de producir conocimientos y saberes. ¿Cuáles son por fin los métodos a partir de las nuevas “epistemologías del Sur” o del diagnóstico de una “colonialidad” que estructuran nuestras vidas contemporáneas? (Quijano, 2010).

2 I RETOMANDO MÉTODOS Y ASPECTOS DE CONTRIBUCIONES HACIA UNA METODOLOGÍA DECOLONIAL

a. El enfoque testimonial /biográfico

Para algunos estudiosos, el término biografía se convirtió en una palabra clave en la búsqueda de un camino metodológico, para comprender los cambios de las sociedades contemporáneas. En las biografías intentamos descubrir los procesos de autoconstrucción de los individuos en determinadas circunstancias y, al mismo tiempo, intentamos analizar el punto de vista de estas biografías, las interconexiones de las experiencias biográficas con las estructuras sociales. Los estudios biográficos reflexionan sobre los seres individuales y la reconstrucción de sus vidas. Pero – en la mayoría de los análisis biográficos solo el o la investigador/a empieza a interpretar la biografía, busca estructuras “latentes” – escudriña los sentidos e interpreta la biografía a su modo. Basada en diferentes tipos de “materiales” – como se llaman las biografías tomadas por científicos, los diarios, cartas y otros documentos personales de los objetos de estudio – investigaciones biográficas tardaron décadas hasta que fueran aceptadas en el “Master`s House: la universidad y sus reglas metodológicas empíricas.

En todo el mundo, en las universidades y centros de investigación, los métodos llamados “débiles” son los enemigos de la metodología basada en la evidencia y los que creen en la investigación cuantitativa. El punto de varios protagonistas era la aceptación de métodos cualitativos o reconstructivos dentro del “Masters House”. Por lo tanto, puede ser que estos académicos hayan desarrollado una forma analítica aparentemente difícil para analizar las biografías, con reglas de interpretación y entendimientos para poder ser aceptados en la comunidad científica. Pero una de las principales posibilidades dentro de mi argumentación es que se perdió la importancia de ponerse en contacto con otros “otros, extraños”, viviendo en mundos de vidas desconocidos. En el trabajo biográfico o como yo propongo llamarlo: en el trabajo testimonial conjunto con los prójimos, deberían comunicarse entre sí de manera horizontal. Desde mi experiencia, se usa un espacio de confianza – ya sea por pocas horas – pero puede ser un gran regalo para ambos: uno por la oportunidad de hablar anónimamente, el/la otro/a - el/la investigador/a por tener la posibilidad de ponerse en contacto y comprender otra vida, otro mundo de vida, otra interrelación subjetiva con los desarrollos históricos. Necesita prepararse bien, preparar el espacio, el ambiente, su contraparte de la narración, para no dejar dudas de lo que quiere uno del otro. Si es usado así con mucha precaución, preparación, el diálogo podría abrir un espacio de encuentro de manera horizontal con un intercambio del dar y recibir. La entrevista biográfica tiene un punto muy interesante: puede ser un método para que el llamado investigador e individuo investigado interactúen de manera recíproca para dialogar: el investigador ofrece un espacio para reconstruir el testimonio/la biografía conjunta. Un testimonio trata de reformular experiencias personales de lo que uno ha vivido. Hablar

de estas experiencias necesita oídos abiertos, para poder entender el testimonio y evitar interpretaciones no verificadas por los sujetos del testimonio. Al contrario, el análisis biográfico la interpretación no se hace en un lugar secreto de los sujetos investigados, sino en conjunto con los sujetos, que dan sus testimonios para que salgan a la luz. Eso significa que, por ejemplo, un grupo investigativo de hombres interpreta las biografías de mujeres indígenas, sino conjuntamente tratan de entenderse uno a la otra y al revés.

b. El enfoque de estudios de campo

En estudios de campo, los investigadores profesionales tendrían que ser capaces de entender y analizar los casos con los que tienen que lidiar. Para realizar estudios de casos, la antropología o ciencia social en general define ciertos métodos. Las metodologías principales para la separación del trabajo de casos son los estudios de campo para ciertos temas y ciertas pertenencias institucionales de los sujetos, etcétera. El trabajo, el análisis del discurso o la hermenéutica objetiva pueden introducir partes importantes de la investigación social. Al realizar estudios de casos reconstructivos, la apariencia personal y la relación entre el investigador y el investigado juegan un papel importante. Lo que surgió se llama comunicación intercultural. Un eje de la comunicación intercultural es la salida de la idea de producir “verdades”.

Por lo tanto, mi objetivo es lidiar con ciertas incertidumbres en las investigaciones, con procesos de reflexión desde diferentes perspectivas – análisis multiperspectivos incluyendo los “casos” como testimonios. En este sentido, unas instrucciones de los métodos de investigación reconstructiva podrían ser útiles para entender las vidas que pertenecen a ciertos grupos, sin tratar de hacer que “pertenezcan” desde un punto de vista externo. La propuesta de la incertidumbre es una provocación para la ciencia tradicional occidental positivista empírica. El objetivo de esta es, obtener la certeza sobre los objetos de investigación y descubrir la “verdad”, que desde una mirada decolonial y feminista solo puede ser una verdad relativa – importante por su descubrimiento de tabús, de opresiones, de oprimidos/as, de marginalizados/as. Por lo tanto, los enfoques de la incertidumbre niegan la existencia de una sola verdad y provocan la incertidumbre como fondo de los diálogos entre las metodologías de búsquedas de realidades sociales y oprimidas.

3 | LA “EXPERIENCIA DE LA EXTRAÑEZA” COMO PARTE DEL CRECIMIENTO DEL SER HUMANO

a. Retomando el concepto del Tú y Yo de Wilhelm von Humboldt

Llegando a una pregunta muy práctica, podríamos encaminarnos fácilmente a los nuevos conceptos y pensamientos alrededor de las investigaciones horizontales como la metodología contra-hegemonial, (Smith, 2016; Pérez-Daniel/Sartorello, 2012; Cornejo/Giebeler, 2019) pero en esta contribución quisiera retomar los pensamientos hacia las

competencias de ver el mundo desde una manera horizontal, dialógica, sin miedo. Por eso regreso hacia los pensamientos europeos, reflejados en las relaciones subjetivas hacia y dentro del mundo, se trata también del acercamiento del bebe al mundo de manera filosófica, dejando la psicología occidental atrás.

Wilhelm von Humboldt ha definido lo extraño como constitutivo de la experiencia humana: al “Yo” se le enfrenta todo el resto del mundo como extraño, como “no-yo” o “Él”. De este “Él” se forma un “Tú” gracias a la actuación común nace “el otro, la otra”. Queda por último el “Él”, que es simultáneamente no-Yo y no-Tú. Por lo tanto, mediante la interacción, el extraño “Él” se convierte en el “Tú” del otro. Este sencillo modelo relega lo extraño a un puesto fuera de la relación Yo-Tú.

No obstante, desde el punto de vista de los procesos de desarrollo psicoanalíticos, lo extraño se encuentra dentro de nosotros mismos - un pensamiento ampliamente discutido, sobre todo desde la aparición del libro de Kristeva: “Nosotros somos extraños para nosotros mismos”, lo cual es recogido de diversas maneras en todas las publicaciones basadas en la práctica sobre el tema de la “extrañeza”. La extrañeza es una palabra no muy común en el idioma castellano, pero desde mi punto de vista es la única que conozco con connotaciones holísticas, relacionada con el sentir, tocar, la emoción con la razón, el sujeto con el habitar. Así es como propuse usarlo con la inclusión de lo “extraño en nosotros mismos”, (Giebeler, 2003). Se deben diferenciar dos posibilidades de experiencia de la extrañeza:

- la experiencia con la extrañeza como vivencia importante para el desarrollo personal de cada ser humano en las relaciones cercanas y
- la experiencia con la extrañeza en el contacto con seres humanos, de sus mundos de vidas en relaciones ajenas, dando sus testimonios de sus vidas y tratar de manifestarlas como parte de conocimientos y saberes.

Una parte muy significativa de sentir la extrañeza es por el acercamiento horizontal: El miedo. El miedo a la extrañeza aparece tempranamente en la vida humana, en forma del llamado “extrañar”. Para el niño pequeño el extraño resulta por una parte interesante, atractivo y apetecible, pero por otra parte despierta temor y de esta manera forma una representación interior estructurada ambivalentemente. Lo nuevo y extraño, puede por una parte reforzar la sensación para lo familiar, por lo tanto, los lazos con las personas de referencia, si están marcados intensamente y la estabilidad ya existente de la integración interior. Si no es este el caso, se produce miedo. La representación interior del extraño se diferencia en el transcurso de la infancia y se integra de forma compleja en la personalidad.

b. Retomando el concepto del diálogo de Martin Buber

“No hay un yo en sí mismo, sino solo el Yo del yo-tú fundamental. El yo de la palabra fundamental yo-él. Cuando el humano hable yo, quiere decir uno de los dos”, (Buber, 2008:4). Con Buber, no hay nadie fuera del „Tú“. Cada yo no es más que un reflejo del encuentro con el tú, una visión que asume que puede haber diálogos reales entre las

personas, en última instancia, fuera de las normas sociales, las relaciones de poder, los intereses y conflictos implementados violentamente. Estas normas están representadas por fantasmas, introducidos por el “él” – del mundo.

- Primero está la relación yo – él, que se llama el principio de distanciamiento. Es la relación racional, representa la relación diaria y neutral con las personas y las cosas. El ser humano lo necesita para entender y clasificar el mundo. Esto se hace evaluando, midiendo, pensando, estructurando.
- Segundo la relación entre el yo – tú aparece como una relación de verdades/ *Wahrhaftigkeit*. Y hay una relación entre el yo y el tú que representa una relación especial por conexión. El yo experimenta su contraparte en una forma esencial y con toda su existencia. Las razones para una relación yo-tú son el amor, el afecto y el reconocimiento.

La relación yo-tú conectada se llama el principio de relación. Es el encuentro del diálogo, de tratar de entenderse, de buscar el tú como parte de este yo, retomando el yo por la conexión con el tú.

Repensando la ciencia occidental y la forma de acercarse al investigado seguramente es la relación distanciada, que produce primeramente los resultados de la ciencia. Las relaciones conectadas al revés pueden ser entendidas como base de nuevos encuentros horizontales dentro de un marco contra-hegemonial y decolonial. Repensando el concepto desde una perspectiva feminista y métodos contra patriarcales, lo retomo como lo básico de poder dialogar entre sujetos y grupos diferentes de géneros, clases, etnicidades y cuerpos como en el caso de la niñez migratoria, (Giebeler, et al. 2013).

c. Retomando el concepto de lo “extraño” del etnopsicoanálisis

Si no se logra la superación de las experiencias debidas al desarrollo, quedan limitadas las capacidades de vivencias. Lo perteneciente al “yo” se entenderá como bueno, todo lo demás se deberá entender como malo.

Si el ser humano ya no toma en cuenta el tú, por un lado, ya no se desarrolla más y queda con su vidas y experiencias limitadas. Por otro lado, es exactamente eso, la tranquilidad y seguridad de vivir en un ambiente conocido, de seguridad. Si lo conocido desaparece, el sujeto se siente expulsado se puede convertir en una amenaza para otros. Lo interior se descarga de los sentimientos que se producen en este proceso mediante su proyección, sobre lo extraño que se convierte de esta manera en lo otro, con todos los peligros que surgen de la otredad, la otredización.

En el posterior encuentro con los “otros” se actualizan y desplazan entonces sentimientos propios rechazados como codicia, envidia o celos. “Los propios afectos indeseados se pueden reconocer y combatir aparentemente en lo profano y extraño”, (Erdheim, 1988:129f). Una parte del etnopsicoanálisis intenta ahora utilizar como elementos metódicos los procesos psicodinámicos de individuos y colectivos en el contacto

intercultural. A través de los trabajos que se han producido en este contexto, se ha puesto de manifiesto cómo las circunstancias subjetivas del etnógrafo, marcadas por sus experiencias situadas, marcan también sus descripciones de los mundos de vidas. Resulta que sus manifestaciones frecuentemente permiten sacar más conclusiones sobre la cultura propia que sobre la de los investigados. Estos efectos subyacen a procesos cotidianos de comprensión, al menos si no están reflexionadas.

Para el debate de cómo descolonizar la metodología y los métodos me refiero no solo al acercamiento del uno al otro, sino del acercamiento de los yo a los tú, la base de un diálogo sincero entre gente marcadas social y culturalmente por una gran variedad de diferencias, por herencias culturales, géneros, edades, sexualidades, dinero o religión. Es una base para poder construir un diálogo, la confianza, encuentros también bajo condiciones de desigualdad, de explotación, de relaciones jerárquicas por ser parte y ser nombrados, por ejemplo, por universidades de perfil capitalista patriarcal.

4 I COMO LLEGAR DE LA EXPERIENCIA DE LA EXTRAÑEZA REFLEXIVA HACIA UNA METODOLOGÍA DECOLONIAL FEMINISTA

Ahora quiero mencionar unos ejes emblemáticos de esta metodología desde un punto de vista feminista.

La ética del dar y recibir

Como estoy retomando conceptos occidentales según Marcel Mauss el “dar” implica un “recibir”. Esta relación es – tratando de la división de trabajo por género – una relación injusta y explotada. Dar algo es la implícita esperanza de recibir algo, pero no implica el mismo “valor”. Dar algo – está muchas veces en la idea de la gente del Oeste – para “ayudar”. Esa fue la idea de la cristianización – dar la biblia para salvar a los “pobres indígenas” del infierno – y recibir su mano de obra, sus cuerpos, sus tierras. Los voluntarios de hoy, por ejemplo, muchas veces quieren “ayudar”, dar algo para la pobreza del mundo. ¿Pero qué es lo que dan? No quiero abordar este tema tan importante en esta contribución, pero la pregunta de cómo realizamos un intercambio es fundamental, y muchas veces termina cayendo en una reciprocidad desigual. Para poder realizar un diálogo recíproco bajo condiciones iguales sin explotación de sujetos como “informantes” y realizar rápidamente una investigación, el diálogo intenso y una reciprocidad de valores es un reto muy grande.

Las formas suelen ser diferentes. Pueden ser regalos – algo que no se encuentra fácilmente, por ejemplo: el aceite de oliva y los huevos en el caso de algunas tomas de tierra en Venezuela, fotos de las familias antes de la era digital y biografías, algunas cosas tenían un gran valor y en una casa todavía se encuentran las fotos de hace treinta años – ejemplos que no puedo ejemplificar en estas páginas.

La investigación situada

La investigación situada es una de las consecuencias del pensamiento feminista y de investigaciones en los nuevos contextos móviles. La auto-localización se convirtió en una fuente fructífera de producción de investigaciones. Es por lo que el/la investigador/a se convierte en un/una productor/a, ya no es recolector/a de datos. Para mí eso significa saber por qué buscar temas para investigar, en mi caso por ejemplo en 1995 empecé a trabajar con la niñez y el trabajo del cuidado (Care-Work) de madres e instituciones, porque a partir de mis experiencias personales tomé en cuenta que la organización de los jardines de niños menores de tres años era una debacle. Asumí la responsabilidad en la junta directiva del jardín infantil por un lado y empecé al mismo tiempo a solicitar proyectos investigativos en torno a este tema.

La horizontalidad

Dentro de mi investigación en Juchitán de Zaragoza, México trabajé con una colega zapoteca de la misma ciudad. Yo como investigadora alemana y ella como investigadora zapoteca. Teníamos muchas dudas entre nosotras en diversas cosas, pero al relacionarnos y tener interés en la otra, no hubo problema. Veinte años después trabajamos en conjunto un artículo sobre la inter- trans- e intraculturalidad dentro del trabajo conjunto – y encontramos diversas perspectivas que antes no reflexionamos. Era desde la horizontalidad entre desiguales que se podía dialogar, para definir el posicionamiento entre las investigadoras y que el trabajo no se inmiscuyera en la relación personal, (Meneses/Giebeler, 2012).

La cooperación/colaboración

Con la fundación de la casa para mujeres golpeadas tuvimos la idea de que no deberíamos hacerlas objetos de los servicios sociales. El análisis era claro - golpear mujeres no es un destino individual, ni es por buscar al hombre equivocado, es una consecuencia del patriarcado que ha hecho posible que las mujeres se conviertan en objetos de los hombres y que las obliguen en pocos años a derechos mínimos. La violencia contra las mujeres es la norma en las sociedades patriarcales capitalistas, y no es que las mujeres sean solo víctimas de sus esposos, sino son también víctimas de un sistema racista-sexista que se reproduce en varios niveles: medial, político, institucional. Conjunto con el trabajo para abrir la casa, las experiencias de cooperación entre mujeres golpeadas, estudiantes, trabajadoras sociales y otros profesionales – todos trabajando voluntariamente – fue una fuente de reconocimientos, de juntar conocimientos, de desarrollar saberes, análisis y formar una práctica conjunta con una teoría de la práctica cooperativa: “El Palaver” como método dentro del colectivo de la sociedad civil fue trabajado desde el 1977 hasta 1993, y se rechazó toda ayuda que venía de afuera, (Giebeler 2008).

5 I PARA TERMINAR: AUTOREFLEXIÓN DE LA BLANCURA MUNDIAL

Las ideas y propuestas de cómo realizar investigaciones en conjunto desde una perspectiva feminista, las retomo desde los aportes críticos de pensadoras y pensadores del sistema universitario, termino con la propuesta de la “blancura crítica”. Es una posibilidad para reflejar la jerarquía colonial de los llamados “blancos” en los dos lados del Atlántico, reconociendo que la “blancura” o “negritud”, lo “indígena” y el “género” son ideologías que ayudan a reconstruir los pensamientos racistas-sexistas y a trabajar en reflexiones personales de ser marcada como “blanca” o “negra”, como mujer o hombre, indígena o mestizo.

Al contrario de esos enfoques, que conciernen directamente a las prácticas coloniales, el desarrollo de un método de “Experiencia extraña de reflexión”, (Giebeler, 2003) en las áreas interculturales intenta hacer que todas, todes y todos, incluidas las personas colonizadas reflejen su posición en el mundo racista, sexista, adulto/cuerpo y jerarquía de clases mediante la práctica reflexiva y proyectos de investigación en áreas heterogéneas “interculturales” para poder concentrar sus luchas

El objetivo es utilizar el material de trabajo de campo para el trabajo de auto-reflejo y del auto-posicionamiento como género, etnicidad y pertenencia a ricos “occidentales” y “colonizados”, grupos dependientes, entornos, géneros, cuerpos, clases o etnias y descubrir los enredos en el medio. En los entornos de enseñanza de la comunicación inter- y transcultural y las dinámicas de grupo, reflejamos la diferenciación personal, económica y social que existen en el grupo. Esto se hace al tratar de trabajar en una configuración no dolorosa con un cierto proceso de retroalimentación, para averiguar la posición dentro del grupo. Reflexionar sobre la dinámica de grupo, las imágenes de los demás y hablar sobre estereotipos y límites es parte del trabajo crítico de auto-reflexión dentro de la reconstrucción de saberes. A esto lo llamo “Práctica de la experiencia de extrañeza”: descubrir y reflejar experiencias de extrañeza dentro de una misma, así como en la interacción en entornos de investigación frente a frente/ vis-a-vis e incorporando la sociedad capitalista patriarcal como influyente a la subjetivización a partir de los procesos Inter-, Trans- e Intraculturales, (Giebeler, 2010).

Sin embargo, las instituciones científicas no dejan entrar cualquier idea y cualquier producción de saberes – por lo menos este, porque reconocer saberes es una construcción “anticientífica”. Por eso es importante tener una visión estratégica de sobrevivencia: construirse un “nido de resistencia” y transformar la vida social global en este sentido.

REFERENCIAS

BOVENSCHEN, S. **Die aktuelle Hexe, die historische Hexe und der Hexenmythos.** In: Opitz, Claudia (Hg.): *Der Hexenstreit. Frauen in der frühneuzeitlichen Hexenverfolgung.* Freiburg i. Br.: Herder, 36–98, 1995.

BUBER, M. **Ich und Du**. Stuttgart Reclam, 2008.

CARDOSO, F. E. **Abhängigkeit und Entwicklung in Lateinamerika**. In: Senghaas, Dieter, (HG.) *Peripherer Kapitalismus. Analysen über Abhängigkeit und Unterentwicklung*. Frankfurt a.M. Suhrkamp, 1974.

CORNEJO, I. & GIEBELER, C. **Misivas prácticas de investigación como proemio a la metodología horizontal**. En: Cornejo, Inés y Giebeler, Cornelia (Coord.) *Prójimos. Prácticas de investigación desde la horizontalidad*. Ciudad de México: UAM, Unidad Cuajimalpa, División de Ciencias de la Comunicación y Diseño: FH Bielefeld, University of Applied Sciences, pp. 216. ISBN: 978-607-28-1640-4, 2019.

DE SOUSA SANTOS, B. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Uruguay: Trilce Editorial, 2010.

ERDHEIM, M. **Die gesellschaftliche Produktion von Unbewusstheit**. Frankfurt a. M., Suhrkamp, 1984.

FEDERICI, S. **Caliban and the Witch: Women, The Body, and Primitive Accumulation**. Brooklyn, NY: Autonomedia, 2004.

FURTADO, C. **Unterentwicklung und Abhängigkeit. Eine globale Hypothese**. In: Senghaas, Dieter, (HG.) *Peripherer Kapitalismus. Analysen über Abhängigkeit und Unterentwicklung*. Frankfurt a.M. Suhrkamp, 1974.

GIEBELER, C. **Construções sobre a infância em processos migratórios transnacionais: Gêneros e espaços para políticas de identidade?**. En: Revista Teias Capa v. 14, n. 31, Rio de Janeiro, Brazil (20 páginas). Recuperado en: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24339>, 2013.

GIEBELER, C. & MENESES, M. **Dar y Recibir en la Investigación. Reflexiones por espacios Trans-, Inter e Intraculturales en la investigación ‘Juchitán, la ciudad de las mujeres: De la vida en el matricado’ Una retrospectiva 20 años después**. En: Pérez-Daniel. R. y Sartorello, S. (Coords.): *Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural*. Centro de Estudios Sociales y Jurídicos Mispat - Universidad Autónoma de Chiapas - Universidad Autónoma de San Luis Potosí - Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Chiapas - Educación para las Ciencias en Chiapas, Aguascalientes - San Cristóbal de Las Casas - San Luis Potosí. México, 2012.

GIEBELER, C. **Conceptos de Inter-, Trans y Intraculturalidad en la Educación**. En: Gregor-Ströbele, Juliana/Kaltmeier,Olaf/Giebeler,Cornelia/ (Coord.): *Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina*. GTZ Bonn Alemania 2010.

GIEBELER, C. **El Palaver**. En: *Gobernanza ética. Encuentro de la Asamblea Ciudadanos Conosur sobre la Gobernanza ética*. Iquique, Chile. Disponible en: http://www.dailymotion.com/video/x8zl4q_definir-limites-webcam (Giebeler) y http://www.dailymotion.com/video/x8zl4q_definir-los-limites-de-la-gobernanz-news 2008.

GIEBELER, C. **El extrañamiento del otro: Las dificultades del diálogo intercultural**. En Chacón, Gerardo/ Neuser, Heinz (ed.) *Pedagogía Social en Latinoamérica. Estrategias en educación popular, desarrollo e Interculturalidad*. DAAD, Quito/Bonn, 2003.

HALL, S. **The West and the rest. Discourse and power.** In: Hall, Stuart/Giebene, Bram (Ed) Formations of modernity, Understanding modern societies, an introduction. Polity Press in association with the Open University Cambridge, England, p. 275-331, 1992.

HARAWAY, D. **Simians, Cyborgs, and Women. The Reinvention of Nature.** Routledge, New York, 1995.

HOOKS, B. **Feminism is for everybody: passionate politics, South.** End Press, Cambridge, published in Canada, 2007.

KUHN, T. **Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen.** Frankfurt a. M. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1976.

KUMMELS, I. **Von Zuania bis Abya Yala: Indigene Amerika-Bilder und Projekte.** In: Lehmkuhl, Ursula/Rinke, Stefan (Ed.): Amerika? Amerikas! Zur Geschichte eines Namens und eines Konzepts. Stuttgart: Akademischer Verlag Hans-Dieter Heinz, S. 227-248, 2008.

LORDE, A. **The Master's Tools Will Never Dismantle the Master's House.** In: Sister Outsider: Essays and Speeches. Ed. Berkeley, CA: Crossing Press. 110-114. 2007. Print, 1984.

MOHANTY, CH. T. **Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses.** Boundary 2, Vol. 12, No. 3, On Humanism and the University I: The Discourse of Humanism, pp. 333-358, Duke University, 1984.

QUIJANO, A. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder.** Anibal Quijano; selección a cargo de Danilo Assis Clímaco; con prólogo de Danilo Assis Clímaco. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2014. pp.860, 2010.

QUIJANO, A. **Marginaler Pol der Wirtschaft und marginalisierte Arbeitskraft.** In: Senghaas, Dieter, (HG.) Peripherer Kapitalismus. Analysen über Abhängigkeit und Unterentwicklung. Frankfurt a. M., Suhrkamp, 1974.

SMITH, L.T. **A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas.** LOM ediciones, Santiago de Chile 1 a edición en castellano, 2016 (1999 London).

SPIVAK, G. **Can the Subaltern Speak?** In: Cary Nelson & Lawrence Grossberg (Hg.): Marxism and the Interpretation of Culture, University of Illinois Press, Chicago, 1988.

WALLERSTEIN, I. **The Rise and future Demise of the World Capitalist System: Concepts for Comparative Analysis**, *Comparative Studies in Society and History*. Vol. 16, No.4, 387-415, 1974.

WERLHOF VON, C. **The Failure of the “Modern World System” and the new paradigm of the “Critical Theory of Patriarchy” - The “civilization of alchemists” as a “system of war.** In: Salvatore J. Babones and Christopher Chase-Dunn (Eds.): Routledge Handbook of World-Systems Analysis, Routledge, New York, pp.172-180, 2012.

CAPÍTULO 17

DA LÍNGUA AMEAÇADA ÀS POLÍTICAS DE FORTALECIMENTO: ASPECTOS DA SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DOS ASURINI DO XINGU

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 02/06/2020

Rodrigo Mesquita

Universidade Federal de Jataí, Unidade Acadêmica Ciências Humanas e Letras
Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Letras
Jataí – GO / Boa Vista – RR
<http://lattes.cnpq.br/5548893095432807>

Adriane Melo de Castro Menezes

Universidade Federal de Roraima, Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena
Boa Vista-RR
<http://lattes.cnpq.br/9319080320590984>

Este trabalho foi apresentado no 3º Congresso Internacional Povos Indígenas da América Latina, realizado na Universidade de Brasília, em julho de 2019 e publicado pela primeira vez nos anais do evento sob o título “A aldeia na escola: políticas de fortalecimento da língua Asurini do Xingu”, aqui republicado após revisão e ampliação pertinentes. A pesquisa se dá no âmbito do grupo *Povos, Línguas e Educação Indígena* (PLEI-UFRR/CNPq) e do *Projeto de Suporte Técnico-Pedagógico para Elaboração de PPP de Escolas Indígenas das TI Araweté e Kwatinemo* (nº de registro 15/2017 PRPPG/UFRR).

RESUMO: Neste artigo, através de uma pesquisa-ação colaborativa (ZEICHNER, 2002), buscamos o entendimento de traços do atual contexto sociocultural e linguístico do povo Awaeté Asurini, discutidos através das

percepções da comunidade escolar Asurini em relação aos usos, atitudes e domínio das línguas pela comunidade de fala. Para um melhor entendimento da situação, apresentamos dados sobre o domínio das línguas, coletados a partir de questionários estruturados e entrevistas complementares que abarcaram as variáveis sociolinguísticas “habilidade” e “faixa etária”. Os dados obtidos demonstraram uma quebra na passagem da língua indígena para as novas gerações e o predomínio do português. Tais dados, refletidos juntamente à comunidade, subsidiaram políticas linguísticas e educacionais na TI Koatinemo para o fortalecimento da língua ancestral do povo Asurini.

PALAVRAS-CHAVE: Sociolinguística; Educação escolar indígena; Língua Asurini do Xingu; Política linguística; Educação bilíngue intercultural

FROM THREATENED LANGUAGE TO STRENGTHENING POLICIES: ASPECTS OF THE SOCIOLINGUISTIC SITUATION OF THE ASURINI OF XINGU

ABSTRACT: In this article, through a collaborative action research (ZEICHNER, 2002), we aim to understand the traits of the current socio-cultural and linguistic context of the Awaeté Asurini people, discussed through the perceptions of the Asurini school community in relation to the uses, attitudes and mastery of languages by the speaking community. For a better understanding of the situation, we present data on the mastery of languages, collected from structured questionnaires and complementary interviews that covered the sociolinguistic variables “skill”

and “age group”. The data obtained showed a break in the passage of the indigenous language to the new generations and the predominance of Portuguese. Such data, reflected together with the community, subsidized linguistic and educational policies in the TI Koatinemo for the strengthening of the ancestral language of the Asurini people.

KEYWORDS: Sociolinguistics; Indigenous school education; Intercultural bilingual education; Asurini language of the Xingu; Language policies

1 | INTRODUÇÃO

O povo indígena Asurini do Xingu, autodenominado Awaeté (ambas as denominações serão alternadas neste artigo, indistintamente), vive atualmente em quatro aldeias localizadas na Terra Indígena Koatinemo, na margem direita do rio Xingu, a aproximadamente cinco horas de embarcação partindo de Altamira, Pará. A língua Asurini, filiada ao tronco Tupi, sub-ramo V da família linguística Tupi-guarani, na classificação de Rodrigues (1985) e Rodrigues e Cabral (2002), é falada pela maior parte da população de aproximadamente 230 pessoas, que também domina o português, sendo portanto, majoritariamente bilíngue.

A atual situação sociolinguística dos Awaeté Asurini, caracterizada pela crescente aceleração do contato com os não indígenas e com outros povos indígenas da região do médio Xingu em razão da implantação da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, também é marcada pela reconfiguração do comportamento linguístico deste povo.

Neste artigo, o foco principal está no melhor entendimento da situação sociolinguística, assim como nas políticas linguísticas vislumbradas - e em parte planejadas - pelo povo Asurini com o intuito de fortalecer a língua nativa e frear o avanço do português, cada vez mais presente nas aldeias, inclusive deslocando funções sociais historicamente desempenhadas pela língua ancestral. A situação assimétrica e com configurações de diglossia coloca a língua Asurini em situação de risco e liga o sinal de alerta do povo Asurini, que historicamente tem lutado pela manutenção e fortalecimento de seus traços culturais e linguísticos particulares, assim como tem buscado se adequar às vivências interculturais advindas das novas configurações de contato.

Em tal cenário, a escola Asurini assume o protagonismo na tarefa de planejar as políticas linguísticas articuladas junto às lideranças e demais membros da comunidade para que a língua Asurini possa (continuar a) ocupar a centralidade das relações internas e interculturais do povo Awaeté.

No ambiente escolar, onde os usos e as atitudes linguísticas de professores e alunos estão relacionados a fatores extralinguísticos diversos, a língua Asurini também busca espaços. O estudo, caracterizado como uma pesquisa-ação colaborativa (ZEICHNER, 2002), parte da percepção dos docentes e demais profissionais envolvidos com a educação escolar Asurini e que também são membros da comunidade de fala. A partir de então, busca-se um melhor entendimento da situação sociolinguística dos Awaeté Asurini para subsidiar as políticas educacionais e linguísticas vislumbradas pelos indígenas. Foi

necessário um olhar atento às particularidades do contexto de bilinguismo vivenciado pelos Asurini para, finalmente, realizar o cruzamento com os dados da percepção da comunidade escolar. Antes, porém, faz-se necessário esclarecer os pressupostos teóricos básicos que nortearam a pesquisa.

21 OS ESTÁGIOS DO BILINGUISMO E AS LÍNGUAS AMEAÇADAS

O Brasil, em seu vasto território, abriga diferentes realidades sociolinguísticas. Se o monolinguismo (em língua portuguesa) é a regra em muitos centros urbanos, o plurilinguismo pode ser observado nas áreas menos populosas e mais distantes dos olhares midiáticos que ocultam das grandes massas populares a grande diversidade linguística e sociocultural nacional. A região geopolítica denominada *Médio Xingu* é uma dessas áreas. Nela, habitam povos de origem Tupi (Asurini, Araweté, Parakanã, Juruna, Xipaya e Kuryaya), Macro-Jê (Kayapó e Xikrin) e Karib (Arara), além de populações não indígenas habitantes de reservas extrativistas e comunidades ribeirinhas que utilizam variedades próprias da língua portuguesa.

Mesmo em um macro contexto plurilíngue a nível regional, estudos sociolinguísticos envolvendo comunidades de fala específicas revelam, sincronicamente, situações de monolinguismo, bilinguismo e multilinguismo igualmente diversas. Além disso, estudos diacrônicos revelam mudanças nas situações sociolinguísticas de grupos que vão do monolinguismo na língua indígena, passando por um estágio de bilinguismo em que

observa-se um *continuum* gradual de bilinguismo incipiente (*incipient bilingualism*) à de bilinguismo alto (*hi bilingualism*). Ou seja, um grupo monolíngue em sua L1, em contato com uma L2 passa, na maior parte das vezes, de bilinguismo incipiente a bilinguismo alto e pode chegar à situação limítrofe de ser monolíngue na L2, em parte pela percepção/atitude com relação à valoração das línguas em seu ambiente (BRAGGIO, 2013, p. 1767).

Na situação limítrofe do *continuum* referida pela autora, as pessoas deixam de falar a língua autóctone. As razões para que isso ocorra são diversas (CRISTAL, 2000) e, como reiteram Pérez, Ramos e Terborg (2018), podem ser identificadas em nível macro (nível nacional), médio (regional) e micro (local). As causas de nível macro, mais facilmente identificadas e geralmente mais determinantes para o deslocamento de línguas estão relacionadas com as políticas nacionais e as conseqüentes pressões que tornam as línguas nativas de comunidades indígenas minorizadas e enfraquecidas diante a língua nacionalmente predominante, no caso brasileiro, a língua portuguesa. Quanto às motivações em nível regional e local, é preciso que sejam monitoradas em cada comunidade, levando em consideração fatores linguísticos e extralinguísticos.

Para Cristal (2000), a quebra na passagem de uma língua de uma geração a outra é um dos pontos mais determinantes para colocar uma língua em situação de ameaçada. Isso significa dizer que, se uma comunidade de fala em estágio de bilinguismo alto (com

predominância de falantes bilíngues) deixa de transmitir a L1 para a geração seguinte, essa geração não terá sequer a opção de transmiti-la para a geração subsequente, decretando a morte de uma língua (se isso acontece de forma generalizada na comunidade) ou sua obsolescência (caso algumas famílias o façam gradativamente). Nesse sentido, como apontou Braggio (2013), a percepção e atitude individual e/ou coletiva com relação às línguas, entre outros fatores de ordem extralinguística, são fundamentais na constituição do *continuum* ou quadro bilíngue de uma determinada comunidade de fala.

Estudos sobre o bilinguismo podem se dar por diferentes perspectivas (da linguística, sociologia, educação, psicologia e neurociências, por exemplo), pontos de vista e propósitos (WEI, 2006). Neste trabalho, o bilinguismo é investigado sob a perspectiva da sociolinguística, ou seja, busca o entendimento de aspectos sociais (e culturais) de uma comunidade bilíngue, e a partir dos pontos de vista individual e social (GROSJEAN, 2010). Quanto aos propósitos, portanto, procura-se o entendimento do domínio da língua Asurini e da língua portuguesa pelas pessoas e pela *comunidade de fala* (nos termos de HYMES, 1972) Asurini para subsidiar políticas linguísticas e educacionais do povo indígena.

O bilinguismo é contemplado no nível individual no ponto em que procura entender diferentes graus de domínio de línguas de falantes específicos. Nesse sentido, a concepção de indivíduo bilíngue que adotamos é a mesma postulada por Braggio (2013, p. 1767), qual seja: “um indivíduo bilíngue é aquele que usa (fala) duas línguas no seu cotidiano e, portanto, tem conhecimento das duas línguas e sabe como usá-las em diferentes situações de interação social”. Isso implica, como referência para o arranjo metodológico adotado na pesquisa, que aquele que não domina ou com pouco domínio de uma determinada língua (considerando suas funções sociais e discursivas em diferentes eventos de fala) não atende, portanto, as condições necessárias para ser considerado bilíngue.

Este trabalho também contempla o bilinguismo a partir do ponto de vista social na medida em que projeta para o nível da comunidade de fala a confluência dos resultados obtidos através das análises individuais.

3 | OS ASURINI DO SÉCULO XXI: RECORTES DE UMA HISTÓRIA EM CURSO E AS PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES

Apesar do difícil acesso (o acesso à TI Koatinemo é possível apenas por via fluvial ou aérea), o contato dos Asurini com a população não indígena é cada vez mais intenso. Com a vigência do Plano Básico Ambiental – Componente Indígena (PBA-CI), implementado pela Norte Energia (consórcio responsável pela construção e gestão da Usina Hidrelétrica de Belo Monte) a partir de 2010, o movimento de não indígenas nas aldeias passou a ser cada vez mais frequente. Equipes de frentes de trabalho diversas transitam pelas aldeias, promovem reuniões, realizam capacitações e se instalam por períodos maiores de tempo para obras de infraestrutura.

Com a implementação do PBA-CI, os Asurini passaram a contar com maior número de embarcações e motores mais eficientes, além de mais combustível e veículos automotores na cidade, o que possibilitou maior frequência à zona urbana de Altamira, para onde se deslocam com regularidade para participar de reuniões com a Norte Energia, executoras do PBA-CI e demais instituições envolvidas nas redes de articulação das quais os Asurini passaram a fazer parte na sua história recente.

Nas aldeias, casamentos interétnicos com indígenas de outras etnias e com não indígenas que se tornaram mais comuns, o que também impactou, como veremos mais adiante, na situação sociolinguística dos Asurini.

Novas tecnologias e interesses passaram a fazer parte do cotidiano do povo, assim como novas situações comunicativas redesenharam as funções sociais desempenhadas pela língua nativa e pela língua portuguesa. Na cidade, por exemplo, o português é a única língua utilizada nas relações com indígenas de outras etnias e com não indígenas. Mesmo entre os Asurini, o português é muitas vezes alternado com a língua indígena, situação que se repete nas aldeias entre os jovens e adultos. Entre as crianças mais jovens, é difícil escutar alguma palavra em Asurini quando interagem entre si, seja em ambiente familiar ou na escola, situação percebida inclusive pelo professor indígena:

Exemplo 1:

O que eu percebo, hoje né, é que os alunos que tão sendo alfabetizado, só que tá sendo difícil é... a oralidade dentro da língua materna. O que eu percebo é que o que tá sendo ensinado talvez não tá saindo na prática, com eles mesmo, assim oralmente, dialogando com seus irmãos, suas irmãs, do dia a dia. Eu percebi isso já né, que o que tá sendo ensinado não tá sendo praticado fora da escola.

Na *Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Mure'yra Aitejepe*, da aldeia Kwatinema, a oferta do ensino fundamental – anos iniciais ocorre em classes multisseriadas: uma turma de alunos das séries iniciais, que corresponde ao grupo que se encontra na etapa do primeiro ao terceiro ano e outra turma com grupo de alunos do quarto e quinto anos.

A escola funciona desde o ano de 1989, fruto de uma parceria entre o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Em 1996, a Secretaria de Educação do Estado do Pará assume a responsabilidade pela educação escolar indígena na Aldeia Kwatinema que funciona, atualmente, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Altamira.

Até o ano de 2011, a equipe de educadores foi composta apenas por não indígenas, situação que só se modificou com surgimento do curso de Magistério Indígena, em 2009, ofertado em regime modular e que possibilitou a formação de professores Asurini, para assumirem, em 2012, o ensino na escola. Esta mudança foi fundamental para que a língua

Asurini pudesse ser adotada como língua de ensino.

Considerando os direitos a uma educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural (BRASIL, 1888; 1996; 2008; 2012; 2014) e as próprias expectativas do povo Asurini, a estratégia adotada pelos professores foi a de alfabetizar os alunos inicialmente na língua Asurini. De acordo com o planejamento elaborado, em comum acordo, pelo professor que atua na sala multisseriada do primeiro ao terceiro ano e, posteriormente, o da turma de quarto e quinto ano, os alunos no primeiro ciclo seriam alfabetizados e ensinados apenas na língua indígena, e o ensino da leitura e escrita da língua portuguesa seria de responsabilidade do professor que atua na classe multisseriada do quarto e quinto ano. Contudo, segundo a percepção do professor Asurini – que é responsável pela alfabetização das crianças na língua Asurini –, os alunos não praticam nos demais contextos da aldeia o que é trabalhado em sala de aula com a língua. Além disso, ele relata as dificuldades de alfabetizar os alunos em uma língua que eles pouco ou nada dominam:

Exemplo 2:

Isso que eu tenho uma preocupação também, porque não adianta. O que tá sendo no momento é (que) eles tão aprendendo, tamo lendo, escreve algumas coisas, mas se ele não souber, assim na prática mesmo, se não souberem falar bem, não têm repertório pra escrever.

Diante destas situações, os Asurini buscam, nesse momento, construir estratégias para responder à condição ameaçada de sua língua mediante o avanço do português. A educação escolar indígena se coloca como um desses caminhos. Atualmente, o povo Asurini conta com duas escolas: além da já referida escola da aldeia Kwatinema, há outra na aldeia Ita'aka, a *Escola Municipal de Ensino Fundamental Indígena Janemueawa Janeje'êgimu*, criada em 2012. Ambas ganharam sedes novas recentemente, construídas pela Norte Energia.

A estruturação política, administrativa e pedagógica das escolas, ainda como parte do PBA-CI e em articulação com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Altamira e Fundação Nacional do Índio (FUNAI), estava prevista através da implementação do Programa de Educação Escolar Indígena (PEEI) do povo Asurini.

Em relação aos seus objetivos específicos, o PEEI teve como foco atender as necessidades e demandas apontadas para o desenvolvimento educacional do povo Asurini, considerando-se os princípios legais que dão suporte aos seus direitos por uma educação escolar específica, diferenciada, bilíngue e intercultural e, principalmente, as condições proporcionadas às suas comunidades para a discussão e reflexão da educação escolar que desejam consolidar.

Entre as principais ações do PEEI, destaca-se a formação de professores indígenas, a elaboração de materiais didáticos, formação de redes de colaboração e elaboração de documentos regimentais das escolas (como os Projetos Político Pedagógicos - PPP) e de

apoio pedagógico para professores e gestores escolares.

Os autores do presente artigo atuaram como consultores e formadores do PEEI junto ao povo Asurini (e também junto ao povo Araweté, na Terra Indígena Araweté Igarapé Ipixuna). O trabalho, realizado no período de 2016 a 2019, proporcionou uma vivência mais próxima com a educação escolar desses povos.

A pesquisa-ação colaborativa foi a perspectiva metodológica adotada, justamente por fornecer meios para professores, formadores e demais colaboradores promoverem um melhor engajamento na análise e reflexão sobre suas práticas de ensino. Conforme Zeichner (2002), tal engajamento possibilita a expansão do pensamento dos atores educacionais de forma a incluir também um olhar sobre as dimensões sociais e políticas do trabalho realizado nas escolas. Além disso, o trabalho coletivo realizado por meio da pesquisa-ação proporciona que uma cultura de reflexão sobre as práticas escolares alimente uma sequência de ações que vão do diagnóstico à concretização dos objetivos da escola e da comunidade, passando pela formulação de estratégias, desenvolvimento e avaliação. De forma ininterrupta, tal como em espirais, espera-se que isso faça parte do planejamento conjunto entre escola e a sociedade da qual ela faz parte.

A atuação como formadores – além de pesquisadores – do PEEI junto ao povo Asurini, nos exigiu um maior conhecimento da realidade para que pudéssemos contribuir com o propósito de oferecer subsídios para educação escolar indígena (EEI) dos Awaeté Asurini. Considerando-se as muitas variáveis que intervêm em processos educacionais, optamos em começar com o entendimento, em nível local, da situação sociolinguística do povo Asurini. A primeira tarefa foi ouvir a respeito das experiências e impressões dos professores – agentes centrais na EEI - sobre o processo educacional. Para isso, foram realizadas entrevistas, em diferentes oportunidades, entre maio de 2017 e maio de 2018.

Como mostramos nos exemplos 1 e 2, anteriormente expostos, as primeiras impressões dos professores indígenas já indicavam uma preocupação com a situação do (pouco) domínio da língua Asurini pelas crianças, além da dificuldade com a alfabetização na língua Asurini, possivelmente em decorrência de uma “preferência” pela língua portuguesa entre as crianças e os mais jovens.

Além disso, os professores Asurini também perceberam um letramento mais efetivo na língua portuguesa, ainda que iniciado mais tardiamente (a partir do 4º ano do ensino fundamental, como já explicado). Quando questionamos sobre o trabalho com produção de textos, em ambas as línguas, com alunos do 4º e 5º anos, o professor Asurini aponta, como um dos motivos para as dificuldades que os alunos têm com a escrita na língua indígena, a falta de repertório lexical (exemplo 3) e também do conhecimento gramatical da língua (exemplo 4).

Exemplo 3:

Tem acontecido isso [dificuldade para produzir textos na língua Asurini]. Porque assim, é como eu to falando né... se eu for fazer uma pergunta, vamo dizer... às vezes ele não encontra na cabeça dele a palavra, tá. Aí fica difícil até dele escrever a resposta. Aí há também a dificuldade. Já no português, ele tem a palavra. Pode confundir a letra, mas sabe a palavra.

Exemplo 4:

Redação? Rapaz, eu não sei não. Porque pra ter um domínio, tem que saber, tem que ter o domínio dos dois, tanto da escrita, como da fala, né. Como eu to te falando, vamo dizer, eu to.. eu to ensinando uma regra da língua. Se ele não vai falar.. ali [na sala de aula] tá sabendo... se ele não vai praticar fora [da sala de aula], vai ser difícil ele... ele lembrar tudinho, como é a regra, qual é a posição da palavra, né. No português ele tá sabendo porque tá falando fora, em todo lugar.

Os professores Asurini também relataram dificuldades para trabalhar com alguns componentes curriculares ou temas específicos utilizando língua nativa como língua de instrução. Termos técnicos em português, específicos de cada área do conhecimento e presentes nos materiais escolares, muitas vezes não possuem terminologia correspondente em Asurini. Além disso, a dificuldade de compreensão pelos alunos quando o professor tenta dar aulas em Asurini também é recorrente:

Exemplo 5:

Pesquisador: Quando tu vai, por exemplo, ensinar o alfabeto da língua Asurini, que língua tu vai usar?

Professor Asurini: Se for do Asurini, é Asurini.

Pesquisador: E eles entendem?

Professor Asurini: Entender, eles podem entender. Agora, difícil é partir deles. Aí já responde no português. Se não entender, eu vou explicar no português.

Após o levantamento das percepções dos professores Asurini, o segundo passo foi sistematizar um instrumento de coleta para mensurar a situação de bilinguismo do povo indígena, assim como entender os processos de transmissão das línguas às novas gerações de falantes.

4 | O DOMÍNIO E A TRANSMISSÃO DAS LÍNGUAS

Neste artigo, de forma sucinta, apresentamos dados prévios sobre o domínio das línguas, coletados a partir de questionários estruturados e entrevistas complementares que abarcaram as variáveis sociolinguísticas “habilidade” e “faixa etária”. Os questionários foram aplicados em três etapas. Na primeira, contou com a colaboração dos professores e lideranças Asurini, que responderam sobre as habilidades linguísticas (em relação às línguas Asurini e portuguesa) da totalidade da população, que somou total de 215 pessoas na realização do levantamento, em 2017, incluindo indígenas de outras etnias e não indígenas que se casaram com Asurini e passaram a viver entre eles. Na ocasião, haviam apenas duas aldeias Asurini. Atualmente (2020), os Asurini encontram-se divididos em quatro aldeias, com uma consequente redistribuição da população. A oferta de educação escolar, como já relatamos, só acontece nas duas maiores – Kwatinema e Ita’aka.

Seis pessoas colaboraram nesta etapa e, coletivamente, avaliaram as habilidades linguísticas de cada Asurini. Na TI Koatinemo, todas as pessoas se conhecem e convivem cotidianamente, o que permitiu que os professores e lideranças se sentissem à vontade para avaliar as habilidades linguísticas dos demais membros da comunidade.

Na segunda etapa, o mesmo questionário foi utilizado com professores não indígenas atuantes junto aos Asurini e profissionais da SEMED envolvidos com a educação escolar dos Asurini há mais de uma década. Quatro pessoas colaboraram nesta etapa.

Na terceira etapa, os dados resultantes das duas etapas anteriores foram cruzados e os (poucos) pontos de não concordância foram levados aos mesmos participantes anteriores para uma reavaliação, momento em que puderam justificar e esclarecer repostas específicas. Essa etapa permitiu chegar ao refinamento dos critérios internos utilizados para os julgamentos de ambos os grupos de respondentes sobre as habilidades linguísticas e seus falantes.

Para efeitos de análise, foram consideradas cinco faixas etárias, estabelecidas considerando as configurações socioculturais dos povos tupi do médio Xingu: faixa 0 = 0 a 2 anos (bebês); faixa 1 = 3 a 5 anos (crianças); faixa 2 = 6 a 13 anos (+jovens); faixa 3 = 14 a 39 anos (adultos) e faixa 4 = 40 ou mais (+velhos).

Os dados foram então sistematizados com auxílio da ferramenta “Excel for Windows”, por aldeias, para levantamento estatístico. Foram computadas as respostas SIM / NÃO / POUCO para cada questão sobre cada habilidade linguística de cada indivíduo que vive na TI Koatinema e quantificadas em proporção ao número total de indivíduos, considerando-se, portanto, as células sociolinguísticas HABILIDADE (entender; falar; ler; escrever), LOCAL (aldeia Kwatinema ou aldeia Ita’aka), LÍNGUA (português ou Asurini) e FAIXA ETÁRIA (1; 2; 3; 4). Para os propósitos deste artigo, será considerada apenas a HABILIDADE de “falar” o par de línguas, considerando-se a variável FAIXA ETÁRIA.

Os critérios para julgamento das habilidades foram previamente estabelecidos e

alinhados junto aos grupos de colaboradores da pesquisa. De uma forma geral, SIM = pessoa que tem autonomia para 'K' em determinada língua 'Y'. POUCO = pessoa que está começando a dominar 'K' em determinada língua 'Y', mas ainda não o faz plenamente ou não autonomamente. Geralmente, sabe algumas palavras e frases curtas. NÃO = pessoa com nenhum ou muito pouco domínio de 'K' em determinada língua 'Y'. K = uma das habilidades linguísticas, quais sejam: entender, falar, ler, escrever. Y é uma das línguas: Asurini ou Português.

Seguindo o recorte metodológico, a faixa '0' foi desconsiderada para a análise das habilidades linguísticas. Na análise dos gráficos 1 e 2 e dos dados complementares, observa-se que as crianças da faixa 1 tem domínio bastante limitado da língua Asurini: 89,65% das crianças possuem limitações para falar a língua, das quais 79,31% pouco falam e 10,34% não falam a língua nativa do povo. Por outro lado, as crianças dominam amplamente o português, com 96,55% de falantes. As crianças que não o fazem (3,45%) são as que vivem com avós monolíngues em Asurini.

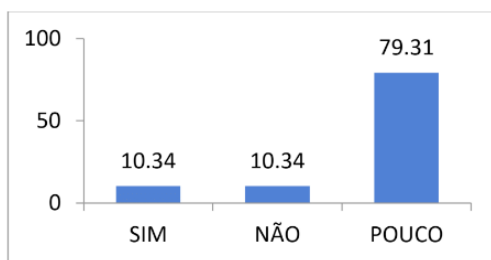


Gráfico 1 – Falantes de Asurini na TI Koatinemo - Faixa 1 (3 a 5 anos)

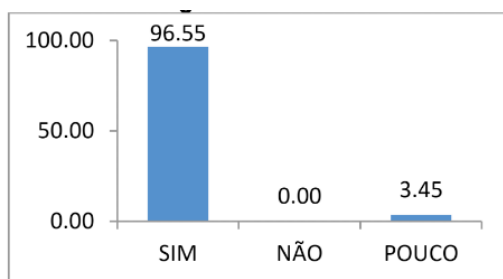


Gráfico 2 – Falantes de Português na TI Koatinemo - Faixa 1 (3 a 5 anos)

De acordo com os dados apresentados, a língua portuguesa, na atualidade, é a primeira língua da grande maioria das crianças Asurini. A língua indígena, referida pela comunidade como “língua materna”, está sendo aprendida na escola e a ela tem cabido o papel de cobrar dos alunos o domínio da língua Asurini, papel esse cada vez menos

relacionado ao contexto familiar. A comparação entre os dados da faixa etária 1 com os dados das faixas 2, 3 e 4 permite perceber uma aceleração nas mudanças de atitude linguística, dado a ampla diferença entre a faixa 1 e 2:

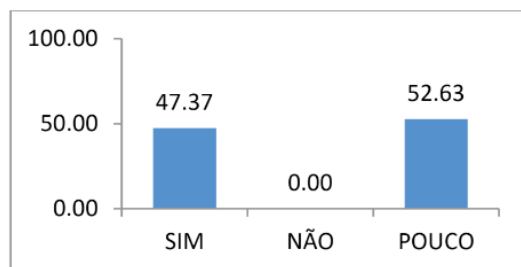


Gráfico 3 - Falantes de Asurini na TI Koatinemo - Faixa 2 (6 a 13 anos)

Conforme o gráfico 3, na faixa etária 2, a parcela que possui um domínio pleno da língua Asurini é consideravelmente maior (47,37%). A outra parte da população na mesma faixa etária (52,63%) pode falar a língua com alguma dificuldade. A parcela da população que pode falar Asurini avança progressivamente na faixa etária 3 e se estabiliza com mais de 90% com domínio pleno da língua:

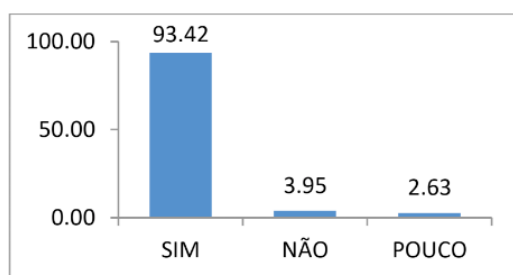


Gráfico 4 - Falantes de Asurini na TI Koatinemo - Faixa 3 (14 a 39 anos)

Nas faixas etárias 2 e 3, 100% das pessoas falam português sem dificuldades, o que demonstra o predomínio dessa língua nas faixas 1, 2 e 3 e aponta as duas últimas (faixas 2 e 3, ou seja, +jovens e adultos) como o período em que se estabeleceu o bilinguismo alto dos Asurini, que compreende as décadas de 1980, 1990 e 2000. Uma inversão em relação ao domínio das línguas vai ocorrer somente na faixa etária 4:

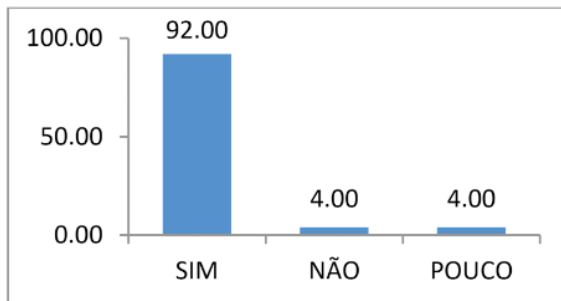


Gráfico 5 - Falantes de Asurini na TI Koatinemo - Faixa 4 (40 anos ou mais)

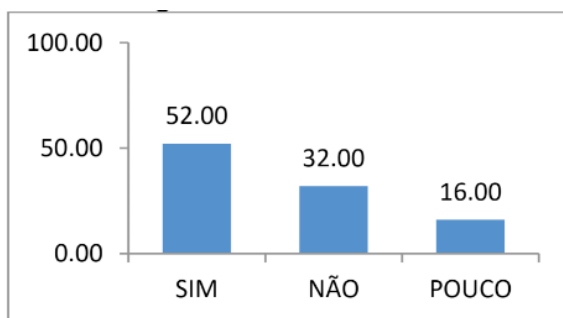


Gráfico 6 - Falantes de Português na TI Koatinemo - Faixa 4 (40 anos ou mais)

Ao estabelecer uma comparação entre os gráficos 5 e 6, em que são opostas as habilidades de falar as línguas Asurini e português na TI Koatinemo, é possível observar que, na faixa etária 4, há uma inversão quanto ao domínio mais amplo da língua portuguesa nessas habilidades, cabendo à língua Asurini o papel da língua mais forte entre os mais velhos. Como demonstram os gráficos 5 e 6, 92% das pessoas na faixa etária 4 podem falar bem a língua Asurini, enquanto 4% falam a língua com limitações. Um número menor de pessoas (52%) pode falar português e 32% não podem fazê-lo, ou seja, são monolíngues na língua indígena. Outros 16% falam “pouco” o português.

A pequena parcela que têm dificuldades para compreender ou falar a língua Asurini (8%, conforme o gráfico 5) na faixa etária 4 é composta por pessoas de outras etnias e mesmo não indígenas que vivem na TI Koatinemo, que aprenderam a língua parcialmente ou não a dominam. Isso também ocorre na faixa etária 3 (conf. gráfico 4). Isso significa que todos os Asurini com 40 anos de idade ou mais tiveram a língua Asurini como primeira língua (L1) e muitos permanecem monolíngues nessa língua. As pessoas que compõe a geração seguinte (faixa 3) também têm o Asurini como L1, no entanto são bilíngues e podem falar/compreender plenamente o português. Somente nas faixas etárias 1 e 2, compostas por crianças e +jovens entre 3 e 13 anos, registra-se casos de aquisição de

português como primeira língua, ainda mais intensa na faixa etária 1 (e certamente na faixa etária 0).

O presente estudo, nesse sentido, reforça a constatação de que a língua portuguesa, na atualidade, ocupou a função sociocultural de ser a língua primeira das crianças Asurini. Ainda é possível estimar que a mudança quanto à atitude linguística dos Asurini começou a se dar na última década e que, mais precisamente nos últimos cinco anos – período que coincide com a aceleração do contato com a sociedade não indígena –, começou a predominar o português como L1 na TI Koatinemo.

Tais dados e constatações, refletidos juntamente às comunidades Asurini, subsidiaram políticas linguísticas e educacionais na TI Koatinemo para o fortalecimento da língua ancestral do povo Asurini do Xingu.

5 I DO (RE)CONHECIMENTO DOS RISCOS À (RE)AÇÃO COLETIVA: A SITUAÇÃO DAS LÍNGUAS, AS POLÍTICAS E A PLANIFICAÇÃO LINGUÍSTICAS

Estudos como o de Braggio (2005), baseados em ampla literatura sobre situações de contato linguístico e sociocultural, mostram que uma população em situação de contato assimétrico pode passar de monolíngue na língua nativa, atravessando um estágio de bilinguismo com a língua sócio-política e economicamente majoritária, a monolíngue nessa última, no caso, a língua portuguesa. Nesse sentido, como também ressalta Braggio, as atitudes dos grupos indígenas e a postura que adotam perante as línguas é de fundamental importância para o futuro das línguas.

Se há, por exemplo, uma identificação e um sentimento da língua como patrimônio cultural, como parte da identidade de um povo, a atitude positiva diante uma língua em situação de risco pode contribuir para políticas de (re)vitalização e fortalecimento das línguas indígenas. É o que parece acontecer entre os Asurini. Durante o processo de construção dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) e currículos de suas escolas, os Asurini envolvidos refletiram sobre a situação ameaçada da língua.

Exemplo 6:

Então assim, com mais diálogo, com mais apresentação desse quadro acho que eles... nós vamo sentir envengenhado na parte cultural né, porque é uma língua que representa nós, né. Acredito que se explicar mais, explicar o.. se trazer uma, como vou dizer, um povo que passou por esse processo também, pra explicar como é que a [situação] dele é doído né, pra mostrar, porque isso é... já sentia a muito tempo. Desde 2014 eu já percebi esse mudança da língua, mas às vezes era só nós que tava percebendo, mas nunca chegemos a conversar com os mais novos.

Em consonância com a preocupação do professor Asurini na fala acima, reuniões foram convocadas pelas lideranças e professores e realizadas com a presença de toda

comunidade. Algumas delas com nossa presença, outras somente com a presença da comunidade. Em uma das reuniões com nossa participação, uma liderança Asurini pediu que explicássemos para a comunidade, com auxílio dos dados, a situação levantada. Tomar conhecimento sobre essa situação alertou de imediato as lideranças Asurini, que em articulação com os professores, decidiram por estabelecer como uma política linguística a cobrança da comunidade quanto ao uso da língua Asurini nas interações familiares, especialmente com os filhos pequenos.

Da mesma forma, os professores se comprometeram a dar ênfase ao trabalho com a oralidade na língua Asurini também no ambiente escolar, isso para que a alfabetização na língua indígena fosse mais efetiva. Outra medida considerada importante foi a incorporação das decisões nos PPPs das escolas. A valorização da língua nos espaços sociais da aldeia, inclusive de sua modalidade escrita, demonstra a atitude positiva dos Asurini, como na fala do professor, no exemplo 7:

Exemplo 7:

Eu acho que a partir de hoje nós vamo tá fazendo isso né, como definiram. Acho que assim eles [a comunidade] podem dar valor pra nossa língua. Eles tão... de qualquer forma, como dialogar em português ficam achando que tá bom né.. então o que tá se passando é uma substituição muito rápida pra mim.

A política proposta pelas lideranças consiste, portanto, no estabelecimento de uma regra sociolinguística que proteja a língua no seu ponto mais central, ou seja, a passagem de uma língua de uma geração a outra, o que garante sua permanência e vitalidade para as gerações futuras.

Os Asurini perceberam que, se são rápidas as mudanças, rápidas também devem ser as reações para que seus valores e bens imateriais mais fundamentais sejam respeitados e fortalecidos. A língua, entendida com um desses patrimônios imateriais mais preciosos, encontra-se no centro das preocupações recentes dos Asurini, como na conclusão a que chega o professor:

Exemplo 8:

No momento, acho que a palavra que tá é fortalecer, né. Chegar na revitalização já vai ser mais complicado. Porque ia ser mais é pesquisa no livro e tudo mais, [aí] não vai ser mais como fortalecimento, vai ser mais como revitalização.

Ainda há muito o que investigar em relação à situação sociolinguística dos Asurini. Uma percepção dos Asurini que precisa ser melhor compreendida, por exemplo, é a grande diferença entre a língua dos mais jovens e a língua dos mais velhos, percebida através de fenômenos como a alternância de línguas e empréstimos. De toda forma, espera-se

que este estudo, realizado em colaboração com o povo Awaeté, possa oferecer ainda mais subsídios para que possam refletir sobre sua situação atual e tomar as decisões que julgarem pertinentes para o futuro do povo, sua língua e cultura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n.121, p.7, 25 de junho de 2012.

BRAGGIO, Silvia L. Bigonjal. Um Estudo Tipológico Sociolinguístico dos Xerente Akwe: Questões de Vitalização. In: AGUIAR, Ofir Bergmann de (Org.). **Região, Nação, Identidade**. Goiânia: AGEPEL: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, p. 165-183, 2005.

BRAGGIO, Silvia L. Bigonjal. A aquisição do português escrito pela criança xerente akwén: aspectos cognitivos, sociolinguísticos e educacionais. **Atas do IV SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**. Goiânia: UFG, p. 1686-1699, 2013.

CRYSTAL, David. **Language death**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

GROSJEAN, François. **Bilingual: life and reality**. Harvard University Press, 2010.

HYMES, Dell. Toward ethnographies of communication: the analysis of communicative events. In: GIGLIOLI, Pier Paolo. (Ed.). **Language and social context**. Harmondsworth: Penguin Books, p. 21-43, 1972 [1964].

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas. Rio de Janeiro: Nações Unidas, 2008. Disponível em: http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/ documents/DRIPS_pt.pdf

PÉREZ, Lillyan Arely; RAMOS, Verónica Aideé; TERBORG, Roland. Diferentes etapas en el desplazamiento de una lengua indígena: estudio comparativo entre las comunidades de Jesús María, Nayarit y San Juan Juquila Mixes, Oaxaca. **LIAMES - Línguas Indígenas Americanas**, v. 18, n. 2, p. 367-380, 2018.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. **Línguas Brasileiras**: Para o Conhecimento das Línguas Indígenas. Ed. Loyola, 1985.

RODRIGUES, Aryon D.; CABRAL, Ana Suely A. C. Revendo a classificação interna da família Tupí-Guaraní. In: CABRAL, A. S. A. C., RODRIGUES, A. D. (Orgs.). **Línguas indígenas brasileiras: fonologia, gramática e história**. Tomo I. Belém: UFPA/EDUFPA, p. 327-337, 2002.

WEI, Li. **The Bilingualism Reader**. 5ª ed. London and New York: Routledge, 2006.

ZEICHNER, Ken. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso nos Estados Unidos. In.: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Ken. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 67-94.

CAPÍTULO 18

AS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E OS IMPASSES INTERÉTNICOS NA EFETIVAÇÃO DO CONSELHO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA OS POVOS INDÍGENAS DO TOCANTINS

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 05/06/200

Adriana Tigre Lacerda Nilo

Universidade Federal do Tocantins-UFT
Palmas-TO
<http://lattes.cnpq.br/3000004068962929>

RESUMO: Este artigo surge a partir dos resultados obtidos por uma pesquisa realizada entre 2016 e 2017, no âmbito do pós-doutorado em telejornalismo público (UFT/UFJF), sobre a cobertura das temáticas indígenas pela TVE-TO. Mediante a constatação do descumprimento do princípio fundamental da Comunicação Pública, quanto ao dever de reconhecer e valorizar a diversidade étnica-cultural (considerando-se ser o Tocantins um estado brasileiro que possui 61 territórios indígenas, cujos povos se reorganizam em dez configurações², e integra a Amazônia Legal) e, ainda, a verificação da falta de instituição dos mecanismos legais para o exercício da cidadania (tais como efetivação de conselhos televisivos consultivos e/ou deliberativos), propõe-se nesta análise ampliar a abordagem das instâncias e modos de participação social dos agentes políticos envolvidos nas discussões e definições das políticas públicas voltadas aos povos indígenas.

Diante desse contexto, debate-se a variação dos mecanismos institucionais adotados pelo poder

executivo estadual do Tocantins quanto às formas de participação de indígenas e indigenistas nas políticas públicas relacionadas aos povos indígenas, no referido Estado. Em determinadas áreas setoriais (Meio Ambiente) e sociais (Saúde), os indígenas e entidades indigenistas têm direito ao assento nos conselhos da gestão pública voltada ao conjunto da população. Já em determinada área social, como na da Educação, existe um conselho específico para a política pública educacional indígena. Analisa-se assim, neste panorama, o modo pelo qual surgiu, em novembro de 2016, a proposta encampada pela Diretoria dos Direitos Humanos, da Secretaria da Cidadania e da Justiça para criação do Conselho de Políticas Públicas para os Povos Indígenas do Tocantins-COMPIT.

PALAVRAS-CHAVE: participação social; conselhos indigenistas; COMPIT.

THE FORMS OF PARTICIPATION OF INDIGENOUS IN PUBLIC POLICIES AND INTERETHNIC IMPASSES IN THE IMPLEMENTATION OF THE PUBLIC POLICY COUNCIL FOR INDIGENOUS PEOPLE OF TOCANTINS

ABSTRACT: This article is a product of post-doctorate research in public television news (UFT / UFJF) carried out between 2016 and 2017, intending to cover indigenous themes by TVE-TO. Upon verification, there was no compliance with fundamental principles of public communication, thus regarding the duty to recognize and value the ethnic-cultural diversity of indigenous people

1) 1) Akwe-Xerente, 2) Mehin-Krahó, 3) Pahin-Apinajé, 4) Iny-Javaé, 5) Karajá-Xambioá e 6) Krahó-Kanela. (Demarchi; Morais, 2015:38)
2) 1) Xerente, 2) Javaé, 3), Apinajé 4) Karajá, 5), Karajá-Xambioá 6) Krahó, 7) Krahó-Takaywrá. 8) Krahó-Kanela, 9) Kanela do Tocantins e 10) Avá-Canaoeiro.

in Tocantins state. This state has six indigenous territories, with an indigenous population that contemplates ten configurations and integrates the Legal Amazon. Further, institutions were absent for legal mechanisms to the exercise of citizenship (e.g., effective consultative and/or deliberative television councils). This work aimed to expand the participation of political agents (approach of the instances and modes of action) involved in the discussions and definitions of public policies for indigenous populations. In this context, there is debate about the variation in institutional mechanisms adopted by the Tocantins state executive power regarding the forms of participation of indigenous and indigenists in public policies related to indigenous people, in the aforementioned State. In certain sectoral (environment) and social (health) areas, indigenous and indigenists entities remain entitled to participate in public management councils aimed at the population as a whole. In social areas such as education, there is a specific council for public indigenous education policies. In November 2016, the proposal adopted by the Directorate for Human Rights, the Secretariat for Citizenship, and Justice for the creation of the Public Policy Council for Indigenous Peoples of Tocantins-COMPIT, analyzed in this context.

KEYWORDS: social participation; indigenous councils; COMPIT.

1 | INTRODUÇÃO- A (IN)VISIBILIDADE DAS QUESTÕES INDÍGENAS E A AGENDA PÚBLICA

Não há, propriamente uma questão indígena. Há uma questão não indígena. Nós não índios é que somos o problema. *Darcy Ribeiro*

Partindo-se da constatação da invisibilidade, subestimação ou irrelevância da cobertura jornalística das questões indígenas no Tocantins, no âmbito de um telejornal regional (TVE-TO), cuja tônica predominantemente era de reportagens ligadas a eventos culturais e esportivos e ainda às ações governamentais, percebemos a importância do gesto político, inerente à reflexão sobre o papel da investigação científica, de mudar o universo pesquisado, bem como a perspectiva de análise. O fator gerador, digamos assim, de tal decisão relaciona-se às reflexões quanto ao dever político institucional, seja de uma emissora de televisão ou de qualquer outra instituição, principalmente de caráter público, com relação aos direitos, às demandas dos povos originários e à valorização da diversidade étnica-cultural, considerando-se notadamente a marcante presença indígena no estado do Tocantins.³

Assim, ampliamos a abordagem, inicialmente restrita ao espectro midiático, com base na análise da cobertura desta temática por parte de um telejornal, para o contexto presencial da interação social, buscando entender a construção da agenda pública. Partimos do pressuposto que esta é fruto da demanda do movimento indígena em ter contemplados os seus direitos, por parte do governo estadual do Tocantins. Afinal, é o poder executivo estadual o responsável pelo planejamento e pela sistematização das políticas públicas aos 3 Configuração geopolítica dos povos indígenas na ocasião da conferência estadual para criação do COMPIT: 1) Xerente, 2) Javaé, 3), Apinajé 4) Karajá, 5), Karajá-Xambioá 6) Krahô, 7) Krahô-Takaywrá. 8) Krahô-Kanela, 9) Kanela do Tocantins e 10) Avá-Canoeiro.

povos indígenas, cujo dever governamental é estabelecido desde a Constituição Federal, pela Lei de Responsabilidade Fiscal às administrações estaduais, respeitando o princípio da integridade federativa.

A partir desta perspectiva, situaremos as formas de participação de representantes dos povos indígenas nos conselhos setoriais e sociais do poder executivo estadual do Tocantins e, nesse bojo, abordaremos alguns dos impasses para efetivação do conselho voltado especificamente às políticas públicas para os povos indígenas.

21 O PAPEL DO ESTADO E DAS ENTIDADES DA SOCIEDADE CIVIL DIANTE DOS MECANISMOS DE CONTROLE SOCIAL NA CONDUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Para entender como se configura a agenda pública em torno das questões indígenas, precisamos observar o conjunto das relações sociais entre sociedade envolvente e povos indígenas, com o intuito de identificar, num dado contexto sócio-histórico, os agentes políticos que representam, de um lado, as políticas indigenistas de Estado, no âmbito governamental e, do outro, as instituições indigenistas da sociedade civil, dedicadas à formação política, e principalmente aquelas de onde devem emergir, originalmente, os fundamentos norteadores das políticas indígenas ensejadas pelo movimento organizado dos povos indígenas, no caso, do Tocantins.

Partindo desta perspectiva, consideramos que “os direitos sociais e as políticas públicas (...) se constituem na verdade, de construções coletivas e sociais”, conforme observa Boneti (2011, p.17). Mas para se compreender o desafio da atual dinâmica, faz necessário compreender passagens na histórica da gênese das políticas públicas indígenas.

Conforme ressalta Carneiro da Cunha (2016, p.12): “Não se deve subestimar a importância da Convenção 107 da OIT, a primeira convenção internacional que estabeleceu proteções fundamentais para os povos indígenas”, em 1957. Segundo a antropóloga, atitude por ela entendida como de proteção, não possibilitava, porém, a participação indígena no espaço público das discussões de políticas que lhes eram relativas. “O direito a formular suas próprias políticas (...) só emergiu uns trinta anos mais tarde, em 1989, na Convenção 169 da OIT, que substituiu a Convenção 107” (CARNEIRO DA CUNHA, 2016, p.12)

Considerando o caráter reflexivo do conceito de “próprias políticas” que, em princípio, refere-se especificamente às questões indígenas, devemos ressaltar um aspecto, comumente negligenciado por cidadãos comuns, e até mesmo por gestores, no seu modo ignorante de desconhecer e, conseqüentemente, preconceituoso de não reconhecer as formas de presença indígena no Brasil e os seus efeitos louváveis.

Referimo-nos aqui ao fato de que as políticas públicas destinadas diretamente aos indígenas têm, indiretamente, um caráter público mais extensivo ao conjunto da população, dada a sua inter-relação com a sobrevivência dos povos da floresta, a manutenção da biodiversidade amazônica, a preservação do patrimônio cultural brasileiro e a salvaguarda

da nossa soberania nacional.

Deste modo, no que diz respeito ao papel do Estado na gestão das políticas públicas:

Pode-se dizer que o Estado se apresenta, diante das políticas públicas, como um agente de organização e de institucionalização (no sentido de estabelecimento de normas, regras e valores) de decisões originadas no debate público entre os diversos agentes (representantes sociais) a partir de demandas (necessidades) ou interesses restritos (BONETI, 2011, p.18).

Este papel de instituição paradigmática, em relação ao bem-estar coletivo, não elimina a contingência dos Governos dificilmente se portarem de forma isenta por-inexoravelmente-representarem determinadas forças políticas, apoiadoras de suas respectivas gestões, sejam estas de natureza pública ou privada, a depender das atividades que desenvolvam no contexto social em questão.

Fica claro, portanto, que as elites globais e as classes dominantes nacionais se constituem de agentes dominantes na elaboração e instituição de políticas públicas, mas não são os únicos. A pluralidade política dos dias atuais faz com que agentes outros originados na organização da sociedade civil, como são as ONG's, os movimentos sociais, etc...se constituam em novos agentes confrontantes com os projetos das elites e classes dominantes_(BONETI, 2011, p.16).

Seguindo essa linha de pensamento, a estreiteza entre o grupo político hegemônico do poder e o setor econômico “faz com que a questão social torne-se vulnerável, padecendo primeiro que tudo em momentos de transições ou crises” (BONETI, 2011, p.32).

De fato, se mesmo nos governos considerados progressistas, comprometidos com a justiça social, não houve ampliação, nem garantia efetiva dos direitos indígenas⁴, que dirá mediante o perfil autoritário do atual Governo Federal, cuja gestão antidemocrática tem operacionalizado, a nível nacional, um esfacelamento das políticas públicas e uma drástica redução dos seus respectivos conselhos delimitando, assim, os mecanismos de participação social.

A se considerar que este projeto de redução do poder do Estado está ligado às forças apoiadoras do Capital internacional, interessado, entre outros aspectos, na riqueza do subsolo indígena, entendemos melhor a razão pela qual “(...) a questão social está submissa não apenas às regras institucionais (do Estado), mas, antes de tudo, ao grupo político e economicamente dominante” (BONETI, 2011,p. 32).

Em relação a esta constatação, Pereira (2012) corrobora que o Estado seja uma arena de conflito de interesses quando afirma que “o Estado não é um fenômeno dado, a-histórico, neutro e pacífico, mas um conjunto de relações criado e recriado num processo histórico tenso e conflituoso em que grupos, classes ou frações de classe se confrontam e se digladiam em defesa de seus interesses” (PEREIRA, 2012, p. 28).

⁴ Cf. Políticas Indígenas e Políticas Indigenistas no cenário Brasileiro Contemporâneo. Disponível em www.abant.org.br, acessado em 19/04/2019

Conforme acrescenta a referida autora;

Além disso, na base da sua constituição e de seu desenvolvimento, estão determinações e processos associados aos diferentes modos de produção dos quais o Estado foi e é parte integrante (escravista, feudal, capitalista, socialista), os quais, por sua vez, foram e são determinados por mudanças na estrutura da sociedade e nas relações sociais correspondentes. (PEREIRA, 2012, p. 28)

Trazer à tona as implicações deste jogo entre forças políticas antagônicas importa para avaliarmos algumas das possíveis interferências no cenário de discussão e definição da agenda pública, que tem como base distintos modelos de organização social, a se considerar, de um lado, os agentes governamentais, representantes da sociedade envolvente e, do outro, as lideranças políticas dos povos indígenas. Na interação entre tais partes, acontece dos representantes indígenas receberem pressão das suas bases para que façam valer os direitos indígenas e, por outro lado, o governo não faz uma capacitação para que os conselheiros tenham melhor compreensão do processo institucionalizado de participação social.

A esse respeito, como sensivelmente analisa Carneiro da Cunha (2016, p.12): “[...] as coisas não são simples, e as diferenças dos mundos indígenas e dos nossos mundos são muito mais radicais do que se podia imaginar”. A antropóloga chama a atenção para a diferença epistemológica entre os saberes de cada uma das partes, levando-nos a refletir sobre as implicações dos modos pelos quais interagem os conhecimentos tradicionais e os científicos, aos quais acrescentamos o patamar técnico coadjuvante na formulação das políticas públicas.

Com relação a tais aspectos conceituais e metodológicos implicados na concepção das diretrizes definidas para as questões indígenas, retomamos as considerações de Boneti (2011, p.44);

(...) as Políticas públicas tendem a ser gestadas no sentido de se estabelecer um vínculo entre a sociedade civil e o Estado mediante as ações de intervenção na realidade social. Este vínculo se materializa por envolver o cidadão comum também na cumplicidade de manutenção do sistema e/ou do grupo governante pela legitimação (votos) dos poderes instituídos.

Na concepção de Pereira (2012), para dar conta das crescentes demandas sociais-advindas, principalmente, da “questão social”, então desencadeada- a que se viu obrigado a responder, o Estado capitalista, até por uma questão de sobrevivência, renunciou à sua posição equidistante de árbitro social para tornar-se francamente interventor. A propósito, a referida autora ressalta que “...foi por meio da incorporação da questão social na agenda política e da sua paulatina transformação em *questão de direito*, que a integração do Estado com a sociedade civil tornou-se uma realidade irrecusável”. (PEREIRA, 2012, p.37)

“Como tais direitos só se concretizam por meio de políticas públicas correspondentes,

a não implementação dessas políticas- seja por escassez de recursos, seja por má vontade política- os transforma em letra morta nas leis, esvaziando a sua condição de direito” (PEREIRA, 2012, p.37).

De fato o atendimento governamental, assistemático, às necessidades da população, por meio de ações emergenciais e circunstanciais, não configura o exercício do dever do Estado. Somente quando as gestões políticas inserem as demandas dos cidadãos no escopo das políticas públicas, de forma sistemática, os direitos sociais passam a ser efetivamente reconhecidos, tal como são juridicamente assegurados por lei.

3 | A AGENDA DAS QUESTÕES INDÍGENAS E OS MODOS DE PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DOS POVOS INDÍGENAS E ENTIDADES INDIGENISTAS NOS CONSELHOS ESTADUAIS DO GOVERNO DO TOCANTINS

Na atual conjuntura política do país, em que pese às diversas vulnerabilidades às quais estão expostos, os Conselhos, sejam os de âmbito federal, sejam os estaduais (em princípio; alinhados às diretrizes nacionais) devem constituir-se em canais legítimos, de participação social na discussão e formulação das diretrizes das políticas públicas⁵.

Assim sendo, considerando-se o preceito da cooperação entre Estado e sociedade em torno do bem comum, a função dos conselhos é a de:

[...] garantir a descentralização político-administrativa e a participação da população na formulação e controle das políticas sociais e setoriais (...) são compostos por representantes de entidades da sociedade civil e representantes do governo que devem, em conjunto, participar do planejamento, das decisões e do controle de políticas sociais setoriais” (COSTA, 2012, p. 90)

Por esta razão, vamos delinear a configuração destes espaços políticos de exercício da cidadania, nem sempre efetivos, no que diz respeito à construção da agenda pública em torno das questões indígenas.

Abordaremos o perfil daqueles que desempenharem um papel essencial na da vida política e cultural do estado do Tocantins, sendo um deles representante da sociedade civil e os demais; governamentais, com diferentes formas de representação indígena, no âmbito do executivo estadual.

No primeiro caso está o CIMI, Conselho Indigenista Missionário, uma organização não governamental, presente no Brasil desde 1972, por meio de unidades regionais, nos estados onde se encontram povos indígenas. Este Conselho, vinculado à entidade máxima da Igreja Católica brasileira, a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB),

5 O decreto 9.759, do atual Governo Federal, reduziu drasticamente de 700 para cerca de 50 o número de Conselhos anteriormente previstos pela Política Nacional de Participação Social e pelo Sistema Nacional de Participação Social (ambos co-gestores das políticas públicas sociais, setoriais e específicas). Estes conselhos foram encerrados por meio da revogação dos decretos 8.243, de 2014, que instituía o PNPS e o SNPS. A extinção dos mecanismos de participação social evidencia a indisposição do poder Executivo Nacional, em dialogar, de forma sistemática e democrática, com a sociedade.

nesta região atua na formação política das lideranças dos povos indígenas do Tocantins-Araguaia, assessorando o Movimento indígena no diálogo com os demais agentes sociais, incluso os governamentais.

Como não podemos desconsiderar o inexorável fato das demandas do movimento indígena serem apresentadas ao Poder Executivo do Estado, a quem cabe sistematizar o Plano estadual de políticas públicas para esses povos que, por sua vez, integra o Planejamento plurianual governamental (geral), voltado ao conjunto da população no Tocantins, vamos discorrer sobre os demais conselhos.

Considerando a estrutura administrativa do Governo do Tocantins, e sua a forma de organização social quanto à participação indígena nos conselhos governamentais, observamos que esta segue a lógica do viés temático. Assim, verificamos que todas as secretarias estaduais dispõem de conselhos com diferentes arranjos institucionais no que diz respeito à representação indígena, para a discussão e a definição de suas respectivas políticas públicas, setoriais ou sociais.

Deste modo, apenas nas discussões das políticas públicas da área da Educação, dada a especificidade étnica da escolarização multicultural⁶, desde 2005 existe um Conselho Estadual de Educação Indígena. Portanto, trata-se do único espaço de participação específico a esses povos que existe no Poder executivo estadual; recentemente, inclusive, presidido por um representante indígena.

Já no caso da Saúde, outra área social de extrema importância, cujo sistema estadual vem enfrentando, nos últimos anos, graves crises na gestão pública, os indígenas ocupam apenas um assento (1 vaga) no Conselho Estadual de Saúde, junto aos demais representantes das entidades estaduais e federais ligadas à área. Do mesmo modo, os indígenas também participam dos debates em torno de algumas das demais políticas públicas setoriais, como a de Meio Ambiente, a da Segurança Alimentar e a da Cultura⁷. Porém, devemos ressaltar determinados aspectos, de ordem quantitativa e qualitativa, quanto aos modos desta participação.

Considerando o que já discorremos, um desses aspectos refere-se aos efeitos das diferentes formas de organização social, entre as sociedades tradicionais dos povos

6 Segundo Carneiro da Cunha (2016, p.11), essa se constitui em uma das políticas públicas para os índios, conforme conceitua a autora, decorrentes da Constituição de 1988, resultado dos movimentos sociais que resistiram à chamada política de “integração” que no seu entendimento; “mal disfarçava a ideia de uma assimilação cultural”.

7 Tais fenômenos de desconcentração e descentralização da política indigenista podem ser observados na análise da legislação aplicável à temática indígena. Exemplificativamente, citamos: a) Acerca da educação voltada para os povos indígenas: Lei nº 9394/1996, Lei nº 10172/2001, Decreto nº 26/91, Portaria Interministerial MJ/MEC nº 559/91, Lei 10558/2002, Lei nº 11096/2005, Decreto nº 7778/2012: essas legislações estabelecem que a Funai não possui competência direta para execução de políticas públicas de educação escolar e superior indígenas, cabendo ao Ministério da Educação e às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação; b) Acerca da saúde indígena: Lei nº 8080/90, Portaria nº 254/2002, Lei 12.314/2010, Decreto nº 7.336/2010, Decreto nº 7778/2012: tais legislações estabelecem que compete à Secretaria de Saúde Indígena, vinculada ao Ministério da Saúde, executar a política de atenção básica à saúde dos povos indígenas, sendo as áreas de média e alta complexidade responsabilidade de Estados e Municípios, no sistema de compartilhamento de atribuições do SUS. Assim, cabe à Funai o papel de monitorar e acompanhar as ações de saúde desempenhadas pela SESAI, Estados e Municípios. Disponível: https://pib.socioambiental.org/politica_indigenista. Acessado em 17/05/2019

e o mundo institucionalizado da sociedade envolvente. Em outras palavras, a presença dos representantes se dá em número significativamente menor do que aquele relativo ao do conjunto das demais representações das entidades, governamentais (dos poderes executivo e legislativo) tanto no âmbito dos municípios do interior, quanto na esfera institucional do próprio governo estadual.

A propósito, como observa Costa (2012):

São evidentes as dificuldades em garantir a vontade do povo e sua participação efetiva em sociedades complexas. O que é questionado de fato não é sua importância, mas sua viabilidade técnica, dada a magnitude, complexidade e burocratização dos sistemas políticos contemporâneos (COSTA, 2012, p 101).

Além desse relevante aspecto, existem ainda as questões relacionadas ao fato de que entre os indígenas, um povo não representa outro de etnia diferente da sua. Então, por exemplo, diante dos 10 povos presentes no Tocantins, os Akwe Xerente constituem-se na população indígena de maior expressão, sendo cerca de 4 mil pessoas entre os 14 mil indígenas do estado. Desse modo, essa especificidade da forma de representação entre as etnias, veio à tona na ocasião da I Conferência Estadual dos Povos Indígenas, realizada no Centro de ensino Médio-CEMIX, numa aldeia próxima a Tocantínia, em novembro de 2016, pela então Diretoria dos Direitos Humanos da Secretaria Estadual da Justiça e da Cidadania do Tocantins, com o objetivo de discutir e articular os termos de criação do COMPIT que viria a ser um Conselho dedicado exclusivamente à gestão de todas as políticas públicas para os povos indígenas.

Durante a discussão dos termos da minuta do decreto de criação do referido conceito, no momento de definição do número de vagas para representação indígena, algumas lideranças dos cinco povos com maior contingente populacional, argumentaram ser esta característica uma justificativa plausível para obterem 2 vagas por etnia, enquanto os outros cinco povos ficaram com apenas uma vaga, totalizando em 15 o número de vagas para todos os povos indígenas do estado.

Diante disso, um dos entraves apontados pela Casa Civil do Governo do Tocantins, responsável pela apreciação da minuta, foi o extenso número de integrantes, que totalizaram 43 pessoas, a fora o número de 47 suplentes. Após reuniões para discutir a sua minuta, como não houve alteração nos termos da proposta inicial, a participação social manteve os seguintes critérios de representação: 15 vagas para as lideranças dos povos indígenas, 7 para ONG's, entidades de Direitos Humanos e entidades de base dos povos indígenas, 11 para representantes de todas as secretarias do executivo estadual e demais entidades do governo do estado e, ainda, 10 para os gestores municipais das cidades onde se situam os territórios indígenas.

De acordo com o art.1º do citado documento, o COMPIT teria como competência ser um “órgão colegiado, de caráter deliberativo e consultivo, responsável pela elaboração,

acompanhamento e implementação de políticas públicas voltadas aos povos indígenas do Estado do Tocantins”.

No entanto, ficaram evidentes as dificuldades enfrentadas pelo Governo do Estado em coadunar na sua estrutura administrativa, os diferentes modelos de organização social; o da indígena e o da sociedade envolvente.

Deste modo, um dos principais problemas verificados no diapasão entre as representações integrantes do Conselho está relacionado à aplicabilidade do critério da composição paritária, pois a maior parte dos seus integrantes é do segmento governamental; um de cada município onde existe território indígena, além dos membros das instituições estaduais, federais do ensino superior (IFES) e das entidades do terceiro setor. Naquela ocasião, se implantado, teria se configurado como uma das poucas experiências em vigor no país em termos de conselho de políticas públicas indígenas⁸.

No atual contexto, as chances são ainda menores diante da extinção da Gerência Indígena, dentro da Diretoria de Direitos Humanos, com a criação de uma nova unidade intitulada Gerência de Inclusão e Diversidade que, segundo a gestora da pasta, Sabrina Ribeiro Santana, integra diversas políticas públicas. Porém, se o leque de ações desta gerência da SECIJU foi ampliado para o conjunto de políticas públicas, conseqüentemente, foi reduzido no que diz respeito às questões indígenas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aos problemas gerados pela instabilidade política do estado, ou inoperância do executivo estadual, somam-se outros entraves sobre os quais devemos refletir. Por trás das dificuldades de articulação para efetivação do COMPIT, cuja principal função seria a de sistematizar o conjunto das políticas indigenistas, estão no pano de fundo as diferenças entre as formas de organização social da sociedade envolvente e as dos povos indígenas, 8 O estado da Bahia deflagrou esse processo com a criação do **Conselho Estadual dos Direitos dos Povos Indígenas do Estado da Bahia**, por meio da Lei 11.897 de 1603/2010. O COPIBA é formado por 29 integrantes, sendo 14 representantes dos indígenas e os demais, 15 membros, integrantes do respectivo governo estadual, incluso a presidência do Conselho, a cargo do secretário Carlos Martins M. de Santana, atual gestor da pasta a qual o COPIBA está vinculado; a Secretaria da Justiça, dos Direitos Humanos e Desenvolvimento Social. Enquanto o cargo de vice-presidente é ocupado por um líder indígena; nessa gestão; Jerry Matalawê. Já no **Mato Grosso**, o Conselho foi apresentado, como projeto de Lei na data 07/05/2015. Quanto ao seu regimento, o **Conselho Estadual de Povos Indígenas e Povos Tradicionais do Mato Grosso** foi criado na condição de órgão colegiado, consultivo e deliberativo. Na sua composição constam 24 membros (e seus respectivos suplentes); sendo 50% representantes do poder público e 50% representantes dos povos indígenas e dos povos tradicionais do Estado. Enquanto isso, no **Mato Grosso do Sul** tem-se um outro arranjo institucional, que não propriamente o de um conselho, com o funcionamento de uma **Sub-secretaria de Políticas Públicas para a População Indígena** como órgão interno da Secretaria de Estado de Cultura e Cidadania (SECC). Em situação semelhante encontramos no **Maranhão** que por meio do Decreto 31.794 criou a **Comissão Estadual de Articulação de Políticas Públicas para os Povos Indígenas**, responsável pela elaboração e gestão do Plano Decenal de Políticas Públicas para os Povos Indígenas no período de 2018-2028. Já no estado de **Roraima**, o **Conselho Estadual dos Povos Indígenas- CEPI-** foi criado em 19/09/2016, composto por 40 integrantes, sendo apenas 8 de secretarias estaduais, 3 de IFES e 29 dos povos indígenas. Em seguida veio o **Rio de Janeiro** com a criação, no 17/05/2018, do **CEDIND-Conselho estadual dos Direitos Indígenas** mediante a seguinte composição paritária; 12 representantes governamentais, 12 de comunidades indígenas e presidência de indígena representante da AULA- Associação Universitária Latino Americana.

cujas formas de representação diferenciadas ficam evidentes, notadamente, quando discutimos diretrizes sob controle de um Estado comprometido com a agropecuária.

No cenário atual, as demandas dos povos indígenas do Tocantins e as ações a eles previstas continuam a ser alocadas dentro do modelo de organização institucional do governo do Estado, e encaminhadas via conselhos de cada área da gestão do executivo estadual, nas quais são planejadas as políticas públicas, voltadas para o conjunto da população.

Diante disto, questionamos como será o fluxo do encaminhamento das questões indígenas mediante a reforma administrativa que destituiu a gerência indígena, a qual estava vinculado o projeto do COMPIT? Continuará a seguir de forma separada, por cada uma das áreas temáticas das pastas estaduais ou, adiante, o projeto do Conselho de Políticas Públicas para os Povos Indígenas poderá ser retomado para vir a articular e mediar a sistematização das políticas públicas indígenas?

O projeto do Conselho Estadual dos Povos Indígenas do Tocantins parece não mais cogitado por algumas razões tanto de ordem administrativa, tendo uma reforma em curso, quanto de ordem política. Dada à falta de consenso quanto à quantidade de representações com vaga no COMPIT, e demais questões de ordem política, relativas ao projeto de governo e suas forças apoiadoras comprometidas com o agronegócio e os projetos de hidroelétricas, até então não passou de uma versão em minuta.

Tais constatações evidenciam algumas das consequências do embate da correlação de forças políticas no contexto socioeconômico do Estado, com impacto na tônica dominante da gestão pública, comprometida com projetos desenvolvimentistas, à revelia das questões indígenas, cujas comunidades não conseguem barrar os grandes projetos hidroelétricos de impactos ao meio ambiente, em seus territórios, e cujas áreas sociais têm no atendimento às suas demandas um significativo diapasão; que oscila do precário, como ocorre na saúde, até o mais efetivo, como é o caso da Educação, graças ao Conselho de Educação Indígena, baseado nas diretrizes da alfabetização multicultural. Nesta área os povos indígenas conquistaram uma notória participação social e protagonismo nas políticas públicas.

No atual cenário político do país, o mais preocupante porém está no gravíssimo retrocesso político, que compromete o exercício da cidadania, mediante a destituição dos mecanismos de participação social, a nível nacional. Assistimos a desarticulação da Comissão Nacional de Política Indígena e a desestruturação da FUNAI, instituição do Executivo Federal, em tese, responsável por uma atuação interministerial e interinstitucional, no que diz respeito ao acompanhamento das políticas públicas indigenistas, do planejamento à fiscalização das ações governamentais, nas diversas unidades federativas da nação onde existem territórios e populações indígenas.

REFERÊNCIAS

BONETI, Lindomar W. **Políticas Públicas por dentro**. Ijuí; Editora Unijuí, 2011.

CARNEIRO da CUNHA, Manuela. **Políticas culturais e povos indígenas**. Manuela Carneiro da Cunha e Cesarino, Pedro de Niemeyer (Orgs). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

COSTA, Vanda R. **Teoria Democrática e Conselhos de Política Social in Política Social e Democracia**. Maria Inês de Souza Bravo, Potyara Amazoneida Pereira Pereira (Orgs). São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro:UERJ, 2012.

DEMARCHI, A; MORAIS, O. **“Mais algumas idéias equivocadas sobre os índios ou que não deve mais ser dito sobre eles”** in *Povos Indígenas do Tocantins: desafios contemporâneos*. Reijane Pinheiro da Silva (org.) Palmas: Nagô Editora, 2015.

NILO, Adriana Tigre; COUTINHO, Iluska. **Pauta interétnica no contexto da TV pública: análise da temática indígena na TVE-TO-Brasil**. Trabalho apresentado no GT Radio e Televisão, no XII Congresso da Lusocom/III Congresso da Mediacom, Praia-Cabo Verde, Outubro, 2016.

_____. **A (in)visibilidade das vozes indígenas nas narrativas da TVE-TO: o papel da comunicação pública na (des)construção da cultura regional**. Trabalho apresentado no II Simpósio Internacional Comunicacion y Cultura: Problemas y Desafios de la Memoria e História Oral, Colima-México, Abril de 2017.

_____. **A Temática dos Direitos Indígenas diante dos princípios do Telejornalismo público: análise de narrativas da TVE-TO**. Trabalho apresentado no 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação-Intercom: Curitiba, Setembro de 2017.

_____. **A atuação de Conselhos sociais e governamentais e os seus efeitos no (des)cumprimento de direitos e deveres no respeito à etnodiversidade cultural: a pauta da temática indígena na TVE-TO**. Trabalho apresentado no I Congreso Internacional de AGACOM-Santiago de Compostela-Espanha, Novembro, 2017.

NILO, Adriana Tigre L; **(Des) caminhos da participação popular em TV pública: pautas e narrativas indígenas na TVE-TO** Trabalho apresentado no IV Congresso Latino-Americano de Ouvidorias das Audiências de Mídia, UnB, Brasília, Outubro, 2017.

_____. **Os Direitos Indígenas na agenda pública dos Direitos Humanos- uma pauta que perpassa nas narrativas da TVE-TO**. Trabalho apresentado no 15º Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo da SBPJor, ECA/USP – São Paulo, Novembro, 2017

PEREIRA, Potyara A.P. **Estado, regulação social e controle democrático in Política Social e Democracia in**. Maria Inês de Souza Bravo, Potyara Amazoneida Pereira Pereira (Orgs). São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro:UERJ, 2012.

CAPÍTULO 19

WARMIPANGUI: CUERPO EN DISPUTA, CONTROL Y DOMINACIÓN

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 25/05/2020

Enoc Moisés Merino Santi

Universidad Federal de Rio de Janeiro,
Programa de Pós-Graduação em Antropología
Social / Museo Nacional
Rio de Janeiro
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5334299330275595>

RESUMEN: En este escrito se pretende reflexionar sobre el proceso de resignificación de ver y pensar el cuerpo de los sujetos indígenas como un objeto alienado/contaminado por la cultura externa, desconociendo de esa forma la reivindicación para que la sexualidad sea liberada de las cárceles conceptuales impuestas por la medicina y el psicoanálisis. En América la sociedad dominante externa impuso normas de relaciones binarias argumentándose y justificándose en concepciones de “religiosidad” y “civilización” que fueron traídas e impuestos por individuos externos al espacio en donde se dan estas construcciones sociales; donde la demostración de amor y cariño entre sujetos “warmipanguiguna” tienen otra forma de relacionarse afectivamente y con el grupo.

PALABRAS CLAVES: Warmipanguí, cuerpo, goce, deseo, dominación.

WARMIPANGUI: CORPO EM DISPUTA, CONTROLE E DOMINAÇÃO

RESUMO: Neste artigo, o objetivo é refletir sobre o processo de ressignificação de ver e pensar o corpo dos sujeitos indígenas como um objeto alienado/contaminado pela cultura externa, ignorando, assim, a exigência de liberação da sexualidade das cadeias conceituais impostas pela medicina e pela psicanálise. Na América, a sociedade dominante externa impôs normas de relações binárias argumentando e justificando-se nas concepções de “religiosidade” e “civilização” que foram trazidas e impostas por indivíduos externos ao espaço em que essas construções sociais ocorrem; onde a demonstração de amor e carinho entre os sujeitos “warmipanguiguna” tem outra maneira de se relacionar afetivamente e com o grupo.

PALAVRAS-CHAVE: Warmipanguí, corpo, prazer, desejo e dominação.

WARMIPANGUI: BODY IN DISPUTE, CONTROL AND DOMINATION

ABSTRACT: The aim of this article is to reflect on the process of the significance again of looking at and thinking about the body of indigenous individuals, as an object alienated and contaminated by external culture, and thus ignoring the recognition for sexuality to be freed from conceptual prisons that have been imposed by medicine and psychoanalysis. In America, the external dominant society imposed norms of binary relationships, arguing and justifying itself with concepts of “religiosness” and “civilization”, which were brought and imposed by individuals

external to the space in which these social constructs occur, where the “warmipanguiguna” people relate affectively among themselves and within their group, through the demonstration of love and affection in a different way.

KEY WORDS: Warmipanguí, body, enjoyment, desire, domination.

Introducción

La homosexualidad es un tema controversial en todo el mundo, y dentro de los pueblos indígenas no es la excepción, desde mi punto de vista la discriminación de los sujetos que expresan libremente su deseo mediante el cuerpo dentro de los grupos sociales solo tiene una culpable, la religión occidental la cual ha sido el guardián de la moral y la familia desde su llegada a estas tierras, y durante la colonia tubo libre disposición para “educar” a los “salvajes” dentro de las normas de conducta “civilizada” y la construcción del concepto de familia monogámica heteronormativa, con el propósito de conseguir la salvación de las almas, manteniendo de esta forma el control sobre los territorios y cuerpos de los individuos del “nuevo mundo”, no debemos olvidar al Estado que desde su surgimiento continua alienando y convirtiendo a los sujetos sociales en máquinas sin capacidad de pensar por sí mismos, como Argumenta Pierre Bourdieu, el Estado es el dios contemporáneo¹.

La religión católica-cristiana está insertada en los preceptos de la relación social hasta hoy, pero ha ido perdiendo poder y abriendo espacios para diálogos con grupos que no se circunscriben en su visión de “sujetos normales religiosos”. Grupos² que luchan ejerciendo una fuerte presión en busca del reconocimiento de iguales derechos dentro de la sociedad, con mayor énfasis a partir de la década de los setenta del siglo XX. Pero en contraposición otros grupos religiosos ortodoxos están surgiendo y llenando el vacío que dejó la evangelización católica, entre los más fuertes en su proceso de ganar adeptos tenemos a la religión evangélica que es intolerable con los comportamientos que trasgreden a su religión y dios, la cual está ingresando a las comunidades indígenas para convertirlos en sus fieles. Causando un quebrantamiento estructural en las costumbres y tradiciones indígenas al imponer nuevas formas de relaciones y de convivencia social dentro las comunidades indígenas, en este sentido hago hincapié en las relaciones que tienen que ver con el dominio del sujeto acerca de su cuerpo, placer, goce y deseo, y en consecuencia “ars erótico”, que son restringidas y controladas a través del concepto de la confesión con el cual se purga la transgresión de las normas de conducta con cuyo efecto el sujeto se hace merecedor al “castigo divino”.

Aquí cabe traer a colación el planteamiento de Michel Foucault, en el cual expresa que “NUESTRA CIVILIZACIÓN (la occidental), a primera vista al menos, no posee ninguna *ars erótica*. Como desquite, es sin duda la única en practicar una *scientia sexualis*. O mejor, es la única que ha desarrollado durante siglos, para decir la verdad del sexo, procedimientos

¹ Argumento que se encuentra en el libro “Sobre el Estado”.

² Me refiero sujetos “homosexuales”, “lesbianas” y feministas.

que en lo esencial corresponden a una forma de saber rigurosamente opuesta al arte de las iniciaciones y al secreto magistral: se trata de la confesión” (FOUCAULT 2011, p.56).

Con la dominación a través de esta instrumentación de los pueblos nativos, territorios, lengua, cuerpo y amor se institucionalizó la cosmovisión de los dominadores, que construyeron diferentes estrategias de dominación para cada caso, para los pueblos se instituyó los cabildos, para los territorios la comunidad, para la lengua una lengua franca y “civilizada” del dominador, para el cuerpo el matrimonio monogámico y el poder del hombre sobre la mujer y sus descendientes, para el amor la procreación.

En este proceso de control social y político se pretendió eliminar el amor entre los sujetos de mismo sexo, lo cual invisibilizó esta relación amorosa, pero se puede decir que este control se diluye en algunas comunidades indígenas de la amazonia ecuatoriana, el pueblo Kichwa Canelos ha reconceptualizado las estrategias para continuar disfrutando de la libre elección del cuerpo en lo que se refiere al sexo, goce y placer.

ESTUDIO DE CASO WARMIPANGUI³

Como he expresado anteriormente la “Homosexualidad” (warmipangui) es tema “tabú” visto desde la estructura social externa – no indígenas e indígenas que mantienen una relación con la cultura heteronormativa dominante – durante mi trabajo de campo en una Comunidad Kichwa⁴, pude observar que la religión y el Estado no han conseguido controlar por completo la forma de relaciones eróticas dentro del grupo, ya que en una “aswata upina” (reunión para beber chicha), escuché a los amigos de “Awa llakta⁵” haciendo bromas porque habían surgido rumores de que él mantenía relaciones afectivas y/o homoeróticas con un profesor Kichwa de otra comunidad. La broma consistía en llamarlo por el apellido de este señor. Me asombró que Awa llakta no se inmutaba ante esta situación y no les prestaba atención, su mujer al escuchar que se escapaban algunas palabras del grupo de hombres que hacían la broma exclamó “chasna imawas angami” (quien sabe que sea verdad).

El escuchar y vivir esta realidad donde los amigos, la mujer y el protagonista tomaban estas bromas sin ningún tipo de recelo o incomodidad, despertó mi interés por conocer cómo se han construido las relaciones afectivas dentro de una categoría de permeabilidad

3 En la concepción indígena por lo menos en esta comunidad “Warmipangui” no tiene un significado solo sexual entre determinados sujetos sociales del grupo, sino va más allá de lo erótico y sexual, es un sujeto que cumple un rol importante en la preservación de la cultura tradicional y preservación y cuidado del espacio territorial ya que en la actualidad son personas instruidas en la educación occidental y sirven de intermediarios entre la comunidad y las instituciones estatales, y otros son Yachak (Shamanes) que velan por el bienestar y salud de los integrantes de la comunidad.

4 La Comunidad Originario Kichwa que hago referencia en este artículo está ubicada en la parte sureste del Cantón Puyo, en la ribera del río Bobonaza, tiene una población aproximada de 1.500 individuos. La comunidad ya ha adoptado el sistema administrativo del territorio establecido por el Estado, dividiéndose en barrios y centros. Esta comunidad se encuentra a una altura de 450 m.s.n.m., con un clima Cálido-Húmedo de una temperatura promedio de 24°C, con poca variación durante el día.

5 Para mantener la integridad del personaje utilizó el apodo por el cual es conocido Awa llakta que quiere decir hombre blanco.

en el grupo – esto incluso me indujo a pensar que ha existido “aceptación” en las relaciones que se dan entre el mismo sexo dentro de los pueblos indígenas-.

En la poca bibliografía que se tiene sobre el tema de la homosexualidad indígena, se encuentra a Patricia Carvalho Rosa, quién ha efectuado un estudio dentro de las comunidades indígenas Tikuna de Brasil en el presente, en él muestra el rechazo a los sujetos homosexuales que no se someten al cumplimiento de las normas heteropatriarcales; así como a Estevão Rafael Fernandes, quién cita:

“O cientista social e professor bilingue (português e ticuna) de história Raimundo Leopardo Ferreira afirma que, entre os ticunas, não havia registros anteriores da existência de homossexuais, como se vê hoje. Ele teme que, devido ao preconceito, aumentem os problemas sociais entre os jovens, como o uso de álcool e cocaína. “Isso [a homossexualidade] é uma coisa que meus avós falavam que não existia”, afirmou” (FERNADES, 2014, p. 258-259).

Mientras que en contraposición en el mismo artículo Fernandes resalta que para los pueblos indígenas norte-americanos la homosexualidad es considerada como un elemento de reivindicación cultural; Gabriel Soares, otro autor citado por Fernandes, “registró que el término tibirá era aplicado a líderes espirituales que siendo hombres “servían de mujer” en los actos sexuales”; Chamorro enriquece la controversia con la siguiente cita de los Guaraní “Cada hembra guerrera poseía una mujer para servirla, “con quien dice que está casada, y así se comunican y conversan como marido y mujer” (FERNADES, 2015, p. 264).

Estas contraposiciones alimentan la interrogante que fundamenta el interés por discutir este tema controversial dentro de los grupos indígenas, y de ellas surge la siguiente pregunta ¿La discriminación de los sujetos homosexuales ha existido siempre dentro de los grupos indígenas?, o es efecto de la transfiguración cultural por efecto de la injerencia de la moral y costumbres religiosas impuesta desde afuera, en las que las expresiones de carácter sexual han sido categorizadas en conceptos como el de “género” que impuesto desde la academia no considera posiciones diferentes con respecto al goce.

Morel Geneviève establece “el género se distingue del sexo biológico y puede oponerse a él; introduce una bipolaridad masculino / femenino que nos es familiar en la lengua” (MOREL, 2012, p. 66) y puede generar el clivaje consecuente respecto al entendimiento del desenvolvimiento social no existente dentro de las relaciones afectivas de los pueblos indígenas, creando en consecuencia una indecidibilidad entre lo verdadero y lo falso, convirtiéndose mediante esta categorización y clasificación en una violencia epistemológica como lo describe McCallum Cecilia:

“pelo uso de categorias universalizantes (como gênero) para falar de práticas e formas de pensamento indígenas, o mesmo não pode ser dito sobre as preocupações indígenas para com suas próprias categorias, pragmática ou discursivamente elaboradas no sentido oposto” (McCALLUM, 2013, p. 53).

Las sociedades dominadas por religiones monoteístas “donde imponen, a los que las practican, obligaciones de verdad” (FOUCAULT, 2013, p. 882), bajo “el discurso europeo produjo descripciones pautadas en una perspectiva moral da diversidad cultural (la práctica, condenada por la Iglesia, era vista como clara prueba de la inferioridad de los nativos)” (FERNANDES, 2015, p. 277. Traducción libre del autor), desconociendo y condenando la práctica de relaciones sociales diferentes a la suya, argumentadas en una teología que reprime el comportamiento natural propio a los seres, en el que las prácticas sexuales de libre elección son consideradas como “pecado nefando”, cuyo nombre no puede ser mencionado y menos practicado, esta libertad sexual “fue considerada como mucho más grave que los repugnantes crímenes antisociales, el femicidio, la violencia sexual contra los niños, el canibalismo y el genocidio” (MOTT, 1997, p. 124).

En este punto se puede establecer un parangón con lo que Foucault anota “que en la antigüedad Griega y Romana donde la sexualidad era libre, se expresaba sin dificultades y se desarrollaba efectivamente; existía en todo caso, hasta que intervino el cristianismo imponiendo prohibiciones morales sobre la sexualidad, negando el placer y de la misma forma el sexo (FOUCAULT, 2013, p. 804).

Tanto en el párrafo anterior como en lo expresado por McCallum se puede percibir que, hasta la inserción de los cánones morales impuestos por el cristianismo, las relaciones sexuales no se alimentaban a través de experiencias motivadas por el morbo, como se puede apreciar en la siguiente cita:

“Uma vez um líder voltou da cidade com uma revista de histórias em quadrinhos pornográfica que foi examinada com muitas risadas por todos. As crianças acabaram rasgando as páginas repletas de imagens e durante algumas semanas, inúmeros fragmentos, com fotos explícitos dos *Nawa* praticando estranhos atos sexuais, flutuaram livremente na aldeia, já sem maior interesse para os moradores” (McCALLUM, 2013, p. 54).

Esta cita nos lleva a pensar que la sexualidad dentro de los grupos indígenas no es un tema tabú, no es algo que se debe reprimir para cumplir ciertas normas de conducta o que atenta contra la moral ética del grupo. Esto lo pude corroborar con una indígena Ara Rete⁶ de Mato Grosso do Sul, cuando expresó que ella podía mantener diálogos sobre el sexo y el placer inherente de forma libre sin prejuicio alguno dentro de su comunidad, impactándose por el efecto de tener que inhibirse de expresarse de la misma manera dentro del ambiente social de la ciudad.

Esta falta de tolerancia y comprensión de las relaciones sociales en las que la sexualidad es intrínseca en la construcción de la identidad del individuo, quién en su búsqueda de la aceptación social dentro de la comunidad imaginada a la cual pertenece, fue impuesta por la estigmatización de libre expresión de la sexualidad por parte de la religión, proyectando así al indígena como enemigo de la “moral” y su dios, justificando

⁶ Estudiante de doctorado del PPGAS – MN, por razones que no afecten su integridad me abstengo de mencionar su nombre.

de esta forma la evangelización mediante la represión de todos los nativos del “nuevo continente” mediante castigos, tortura y muerte en nombre de la “salvación espiritual”, llegando a extremos oprobiosos ejercidos por la iglesia y los conquistadores como lo sucedido en 1513, en el istmo de Panamá, conforme narra Pietro Martire “encontrando un numeroso séquito de nativos homosexuales, atrapó a cuarenta de ellos que fueron devorados por perros feroces” (MOTT, 1997, p. 132), y puede visibilizarse en el accionar del “imperialismo americano contra los pueblos nativos a lo largo de los últimos dos siglos que puede ser comprendido como una forma de volverlos “hetero” [straight, en el original, cuyo significado es tanto de “heterosexual” como de “en orden”, “correcto”, “recto”] – al inserir a los pueblos indígenas en nociones anglo-americanas de familia, hogar, deseo e identidad personal. (Rifkin, 2011:9, tradução livre)” citado por (FERNANDES, 2015, p. 272. Traducción propia del autor).

Este proceso de “limpieza de lo impuro y pecaminoso desde la visión eurocentrista ha tenido consecuencias irreversibles, creando una forclusión que designa un rechazo más radical que la represión ya que es irreversible” (MOREL, 2012, p.79), al imprimir en la mente de los nativos del “nuevo continente” que estas formas de expresión natural, son diabólicas y anti-natura, y en consecuencia ha llevado a la intolerancia de las personas que expresan estas formas de interrelación social.

A pesar que la cultura europea-cristiana ha tratado de borrar las relaciones afectivas entre el mismo sexo, en los pueblos indígenas aún el goce en las relaciones sexuales no les empuja en absoluto al cumplimiento de las normas en las relaciones afectivas exclusivas con el otro sexo, por lo que dichas relaciones no se basan exclusivamente con fines reproductivos y como McCallum comenta las “personas nacidas e criadas en los ambientes sociales denominados indígenas aprenden formas de pensar y estar abiertas a la innovación y a la creatividad” (McCALLUM, 2013, p. 55, Traducción propia del autor), resignificando los comportamientos y las formas de mantener los tipos de relación castigados por la moral.

Con base en lo anteriormente descrito surge la preocupación por visibilizar las relaciones sexuales-afectivas propias de los indígenas en las que el sexo no se debe entender en términos morales, sino en el concepto del goce, el rol que cumple dentro del grupo y relaciones de micropoder.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Dentro de la temática general de las relaciones sexuales y la diversidad de género, entre ellas la “homosexualidad”, en el entorno indígena, no le ha sido otorgada la trascendencia necesaria para interpretar el espacio que ocupa dentro del ámbito social y lo que ello impregna en el comportamiento del grupo social.

Dado que este tema controversial hasta el momento define un modo de ser del

individuo articulado por significantes dentro de los saberes inherentes de la cultura indígena, considero adecuado visibilizar la importancia del natural comportamiento en las relaciones sexuales con el fin de rescatar esta base primordial de esa cultura, afincándose en el siguiente concepto que McCallum expresa:

“As pessoas indígenas não se encontram reduzidas por supostas “culturas tradicionais” a formas rígidas de ação e pensamento. Tampouco estão em vias de simples perda de cultura ou de extinção étnica, por serem expostas às formas e práticas hegemônicas, como a heterossexualidade normativa na marca euro-americana, por mais dramáticas que sejam as situações de vulnerabilidade em que se encontrem (McCALLUM, 2013, p. 55).

McCallum abre una ventana para detenernos a pensar que la sexualidad indígena homoafectiva/erótica no es un comportamiento adquirido o causado por el contacto con las normas hegemónicas, como algunos líderes lo establecen para justificar la negación y ocultamiento de la existencia libre y natural de las relaciones de afecto entre personas del mismo sexo, lo que en consecuencia habilita su discriminación; pero debemos recapacitar en que los indígenas que se justifican con el discurso de “perdida cultural”, han sido violentados por el eficiente trabajo de alienación cognitiva que la iglesia y el Estado efectuó⁷.

REFERENCIAS

ALMEIDA, A. W. (2011). **Os quilombos e as novas etnias**. Manaus: UEA Edições.

ALMEIDA, A. W., & Fariás De Almeida, E. J. (2013). **Povos e Comunidades Tradicionais: nova cartografia social**. UEA Edições.

ANDRADE, C. (2001). **Kwatupama Sapara, palabra Zápara**. Quito: Abya Yala.

AYALA, E. (2008). **Resumen de Historia del Ecuador**. Quito: Cooperación Editorial Nacional.

BELLIER, I. (1993). **Los pueblos indios en sus mitos**. Quito: Abya Yala.

BIDSTRUP, S. (2001). **Homosexualidad en la Historia** (2da parte). Fonte: s.f.

BOURDIEU, P. (2014). Sobre el Estado: Curso en el Collège de France (1989-1999): **Un asunto impensable; El Estado como lugar neutro; La tradición marxista; Las categorías estatales; Las acciones del Estado**. Traducido por Pilar Gonzáles Rodríguez. Barcelona: Anagrama.

BOZON, M. (2004). **Sociologia da sexualidade**. Brasil: FGV.

CHAVEZ, J. A. (2013). **La homosexualidad en la américa precolombina**. Fonte: <https://es.slideshare.net/diariodelimagay/la-homosexualidad-en-la-amrica-precolombina>.

⁷ Como afirma Judith Butler en su libro “El género en disputa: Feminismo y la subversión de la identidad” (título original: Gender Trouble) que el género, sexo y sexualidad son construcciones sociales.

El Dragon de Hipatía. (17 de 03 de 1012). **Dos espíritus la variedad de género en las culturas indígenas americanas**. Fonte: s.f.

ESTAPE, L. (2010). **Imágenes de la America Precolombian**. Fonte: <http://minimosymaximos.blogspot.com/2012/04/la-homosexualidad-en-la-america.html>.

ESTEVEZ, F. (2012). **La Homosexualidad en la América Prehispánica o Precolombina**. Fonte: s.f.

FERNANDES, E. R. (2014). **Homosexualidades indígenas y descolonialidad: alguna reflexiones a partir de las críticas two-spirit**. Tabula Rasa, 23.

FERNANDES, E. R. (2015). **Decolonizando sexualidades: Enquadramentos coloniais e homossexualidade indígena no Brasil e nos Estados Unidos**. Brasília: Tese de Doutorado Instituto de Ciências Sociais Centro de Pesquisa e Pós-Graduação Sobre as Américas Universidade de Brasília.

FOUCAULT, M. (2011). **Historia de la Sexualidad Vol.1 La voluntad de saber**. México: Siglo xxi.

FOUCAULT, M. (2013). **Obras Esenciales: I. Entre filosofía y literatura. II. Estrategias de poder. III. Estética y hermenéutica**. Barcelona: Libros, S.L.U.

FRY, P., & Edward, M. (1983). **O que é homossexualidade**. Sao Paulo: Brasiliense.

Gabriel, s. (2 de Mayo de 2011). SENTIDOG. **Homosexualidad en pueblos indígenas**. Fonte: <http://www.sentidog.com/lat/2011/05/homosexualidad-en-pueblos-indigenas.html>.

GALEANO, E. (2006). **Nosotros decimos no: Crónicas (1963/1988)**. Fonte: <https://books.google.com.ec/books?id=Zkc7cuhreeYC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>.

GREENBERG, D. (1990). **The construction of homosexuality**. Traducido por H. Pons. Chicago: University of Chicago.

HALL, S., & Du Gay, P. (2003). **Cuestiones de identidad cultural**. Traducido por H. Pons. Buenos Aires: Amorrortu.

JARAMILLO, A. (1983). **El Indio Ecuatoriano**. Quito: Corporación Editorial Nacional.

MALINOWSKI, B. (1973). **Sexo e repressão na sociedade Selvagem**. Petrópolis: Vozes.

McCALLUM, C. (2013). **Nota sobre as categorias “gênero” e “sexualidade” e os povos indígena**. Cadernos pagu, 53-61.

MOREL, G. (2012). **Ambigüedades sexuales: sexuación y psicosis**. . Buenos Aires: Estudio R.

MOTT, L. (1997). **Etno-Historia de la homosexualidad en América Latina**. Historia y sociedad, 123-144. Acesso em 18 de Abril de 2017, disponível em <<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/20304>>

ONIROGENIA. (s.d.). **Chamanismo y Homosexualidad**. Fonte: <http://www.onirogenia.com/chamanismos/chamanismo-y-homosexualidad/>

OSCOLATI, G. (2000). **Exploración de las Regiones Ecuatoriales a lo largo del Napo y los ríos de la Amazonía**. Traducido por Vivtoria de Vela. Quito: Abya Yala.

PACHECO, J. (2009). **Ensaio em Antropologia Hstórica**. Fonte: http://www.jpoantropologia.com/Artigos_de_Revistas.html#espanhol

PACHECO, J. (2009). **Una etnología de los indios misturados? Identidades étnicas y territorialización en el Nordeste de Brasil**. 2009. Fonte: http://www.jpoantropologia.com/Artigos_de_Revistas.html#espanhol.

RISO, W. (s.f). **El poder del pensamiento flexible. De una mente rígida a una mente libre y abierta al cambio**.

ROMERO, L. (23 de Octubre de 2017). Salvador Ñuez. **Datos Curiosos Sobre la Homosexualidad en los Pueblos Indígenas de América**. Fonte: <https://salvadornunez.com/curiosidades/datos-curiosos-sobre-la-homosexualidad-en-los-pueblos-indigenas-de-america/>

SEGATO, R. L. (2013). **Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial**. Buenos Aires: Godot.

SENTIDOG. **Homosexualidad en pueblos indígenas**. (2011). Fonte: <http://www.sentidog.com/lat/2011/05/homosexualidad-en-pueblos-indigenas.html>.

VEGA, J. (2006). **Freud en los comienzos**. Mexico: Plaza y Valdez.

VELASCO, A. (2014). **Indígenas y homosexuales, dos veces discriminados** . Fonte: <http://lasillarota.com/indigenas-y-homosexuales-doblemente-discriminados-en-mexico#.WMxplFUrLIU>.

WON. (2017). Fonte: **La hosexualidad en la época precolombina**: <https://maravillosisimo.wordpress.com/2007/09/03/la-homosexualidad-en-la-epoca-precolombina/>

Data de aceite: 01/09/2020

Gloria Patricia Ledesma Ríos

Maestra en Psicología Social. PTC Universidad Autónoma de Chiapas. Línea de investigación: Subjetividad e interacción social.

Nancy Zarate Castillo

Doctora en Ciencias Sociales y Humanidades. PTC Universidad Autónoma de Chiapas. Línea de investigación: Subjetividad e interacción social.

RESUMEN: Interpretar los murales de las comunidades autónomas zapatistas dan la oportunidad de explicar las significaciones y representaciones comunicativa a partir de hacer la inferencia con el método análisis de contenido cualitativo, donde se alcanzaron con base a diez de las cincuenta fotografías capturados para lograr el resultado de la investigación para responder al objetivo del estudio y entender la construcción de tesis política de los zapatistas en sus murales. Este análisis se realizó durante tres meses con la aplicación de las técnicas y herramientas del método hasta llegar al desenlace de la reflexión encontrándose en el hallazgo tres conceptos primordiales de análisis de los murales: ciudadanía, tesis política y territorio. Al examinar los tres conceptos centrales se concluye que los murales comunican una vida colectiva que se desarrolla a través de las competencia ciudadana comunitaria en sus territorios para lograr una vida donde exista el

bien común entre los sujetos que la conforman para que a través de la implementación de formas de organización y planeación resuelvan sus conflictos derivados de la multiculturalidad existente al converger diversos grupos indígenas con diferentes lenguas y no originarios para responder a las acciones contra la discriminación y la exclusión.

PALABRAS CLAVES: Ciudadanía, murales, política y territorio

TERRITÓRIO ZAPATISTA E POLÍTICA CIDADÃ

RESUMO: A interpretação dos murais das comunidades autônomas zapatistas dá a oportunidade de explicar os significados e as representações comunicativas da inferência com o método qualitativo de análise de conteúdo, onde foram alcançados com base em dez das cinquenta fotografias capturadas para alcançar o resultado da Pesquisa para responder ao objetivo do estudo e entender a construção da tese política dos zapatistas em seus murais. Essa análise foi realizada por três meses, com a aplicação das técnicas e ferramentas do método até o resultado da reflexão, encontrando na constatação de três principais conceitos de análise dos murais: Cidadania, tese política e território. Ao examinar os três conceitos centrais, conclui-se que os murais comunicam uma vida coletiva que é desenvolvida por meio da competência cidadã comunitária em seus territórios para alcançar uma vida em que há um bem comum entre os sujeitos que o compõem para que, através da implementação As formas de organização e planejamento resolvem seus

conflitos derivados do multiculturalismo existente, convergindo diversos grupos indígenas com diferentes idiomas e não originando-se para responder a ações contra discriminação e exclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Cidadania, murais, política e território

ZAPATISTA TERRITORY AND CITIZEN POLICY

ABSTRACT: Interpreting the murals of the Zapatista autonomous communities give the opportunity to explain the meanings and communicative representations from making the inference with the qualitative content analysis method, where they were reached based on ten of the fifty photographs captured to achieve the result of the research to answer the objective of the study and understand the construction of the Zapatistas' political thesis in their murals. This analysis was carried out for three months with the application of the techniques and tools of the method until reaching the outcome of the reflection, finding in the finding three main concepts of analysis of the murals: Citizenship, political thesis and territory. When examining the three central concepts, it is concluded that the murals communicate a collective life that is developed through the community citizen competence in their territories to achieve a life where there is a good common among the subjects that make it up so that through implementation of forms of organization and planning resolve their conflicts derived from the existing multiculturalism by converging diverse indigenous groups with different languages and not originating to respond to actions against discrimination and exclusion.

KEY WORDS: Citizenship, murals, politics, and territory

INTRODUCCIÓN

Al recorrer los municipios autónomos del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, ubicado en el Estado de Chiapas, México, se encuentran los murales que se sitúan en las paredes de las viviendas que permite interpretar el simbolismo de la lucha social iniciada hace un cuarto de siglo.

El mural, historia de la humanidad, dibuja desde la prehistoria con las pinturas rupestres el devenir de la vida de los ancestros hasta convertirse en un referente de captura de la vida de los indígenas de México antes, durante y después de la Conquista; sirvió de expresión de la Independencia y la Revolución mexicana, se convirtió en un movimiento artístico en México en el siglo XX. En los murales se expresaron los diversos momentos del México, antiguo, moderno y su actualidad, se volvió un ejemplo para el expresionismo en muchas partes del mundo.

El movimiento zapatista retoma este recurso para expresar diversos momentos de la lucha como puntualiza Calderón, que el muralismo fue “un movimiento que en su producción pretendió integrar lo nacional con lo cultural y lo universal, cuyo propio acto potencia su capacidad de resignificación crítica y permanente” (1991 p. 148)

La iconografía muestra el pensamiento social, cultural, histórico, político, enseña a través de utilizar los colores primarios y secundarios, los diferentes momentos vividos, poco

más del cuarto de siglo. La riqueza de las pinturas versa en la secuencia del ideal de vida del movimiento zapatista para lograr desde la demarcación de su territorio la tesis política para la construcción de una ciudadanía.

Los murales tienen un mensaje político como dice Vivero que hace un “llamado a la acción, a la movilización social, a la toma de conciencia” (2012 p. 82) por tal motivo, el haber seleccionado la iconografía es una muestra de esa trayectoria para lograr construir la tesis política para beneficio de la colectividad.

Las pinturas son admiradas en los municipios autónomos, pero también se encuentran en la plataforma digital del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, convirtiéndose en tema de análisis, interpretaciones y reflexiones.

METODOLOGÍA

Para encontrar las categorías de estudios de la investigación de los murales zapatistas se empleó el método análisis de contenido cuantitativo porque Flory Fernández señala que tiene:

el propósito básico del análisis de determinados elementos componentes de los documentos escritos, letras, sílabas, lexemas, fonemas, sintagmas, palabras, frases, párrafos, títulos, caracteres, reactivos secciones, temas, asuntos, medidas de espacio, medidas de tiempo, símbolos, etc. y su clasificación bajo la forma de variables y categorías para la explicación de fenómenos sociales bajo investigación (2002 p. 37).

En esta pesquisa se identificó a los murales que se plasmaron en las comunidades autónomas zapatistas, tomando aleatoriamente la muestra para obtener las categorías de análisis, codificarlas y obtener los resultados. Se tomaron de muestra 50 murales de los cuales se estudiaron 10 por ser pertinentes y homogéneas para lograr el resultado de la investigación.

Al trabajar la unidad de análisis y contextual son: primero los murales y segundo el lugar donde se ubica, la cultura, el movimiento social y la ideología, sujetos, medio ambiente. Al final se llega a la codificación donde se encuentran los elementos recurrentes para que al obtenerlos se pase a la cuantificación de los registros, por rango e identificar los conceptos para interpretarlos y obtener el resultado de la pesquisa.

Por lo tanto, reafirma Andréu que el análisis de contenido es: “una técnica de interpretación de datos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados, u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos, transcripción de entrevistas, discursos, protocolos de observación, documentos, videos” (2018 p.2) se refuerza el corpus teórico-metodológico que se aplica en la investigación, porque los murales comunican a los sujetos diversos símbolos que permite interpretar y dar sentido a través de la vista.

Para hacer el análisis sistemático de los murales se tomaron fotografías y se consultó

la página oficial del EZLN para hacer la lectura visual y/o textual como señala Andréu para observar, producir, interpretar o analizar los datos, y actuar sobre los actos comunicativos de las pinturas por la polisemia de los mensajes a partir de lo latente o manifiesto para interpretar en forma directa o con la inferencia para explicar los mensajes comunicativos.

La inferencia que para Krippendorff en Andréu son variables, depende de la producción de datos que origine la investigación la cual hemos enfocado la comunicación porque afirma que son los: “intercambios de opinión y de información no tienen un acceso directo, pero se pueden inferir, a través de citas, alusiones, supuestos y actitudes que aparecen en el texto analizado” (2018 p.20) por lo cual ese engranaje teórico-metodológico lo proporciona para lograr el objetivo de conocer la tesis política que cimentan los zapatistas a través de los murales.

Al concluir la aplicación del método análisis de contenido desarrollado durante tres meses con la recurrencia de las técnicas y la selección de las fotografías de los murales para dar paso a encontrar las cualidades para la interpretación se encontraron tres categorías de análisis: ciudadanía, tesis política y territorio.

Para explicar el análisis de los murales se presentan tres como ilustración para desarrollar la interpretación tanto denotativa como connotativa, situados en el Caracol Oventic que colinda con el municipio de Larrainzar de la zona de Los Altos a 40 kilómetros de San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

RESULTADOS

Territorialidad en los murales, los murales en el territorio

En medio siglo de existencia, el movimiento zapatista pone énfasis en el reconocimiento del espacio geopolítico que les pertenece dentro de la geografía chiapaneca porque como dice Weichhart en Thomas, los “territorios son manifestaciones espaciales de sistemas de significación compartidos (1990 p. 30), para que su lucha no solamente se quede en una expresión de rebeldía sino en una construcción de significados donde puedan cimentar competencias ciudadanas en la creación de normas, leyes y derechos que los rijan para una convivencia comunitaria en beneficio de todos los sujetos que la conforman.

Aunque es subjetivo el territorio porque los sujetos se mueven de un espacio a otro, una de las tareas particulares de este movimiento es comunicar la existencia de las comunidades autónomas en diversas zonas económicas del Estado de Chiapas, México, para construir la tesis política e impulsar una nueva forma de convivencia colectiva donde erijan normas y leyes que responda al bien común, encontrarse en ese espacio físico-territorial tiene la característica de impulsar el respeto por la libertad de ideas, la interculturalidad, libertad religiosa, espacios de discusión en beneficio del grupo.

Los murales permiten conocer la importancia del territorio para los oriundos como

enfatisa Jordán:

Las colectividades (como los grupos étnicos, sub-culturas, naciones, movimientos políticos) también tienen una identidad constitucional y subjetiva. Una parte importante de la identidad constitucional de una colectividad es el sistema compartido de símbolos y significados que hace posible la comunicación (lenguaje, metáforas, gestos, signos, etc.). Otros elementos de la identidad colectiva constitucional menos visibles, pero igualmente importantes son los patrones compartidos conductuales y de reacciones emocionales, normas, valores y estilos de comunicación (1996 p. 36)

El territorio zapatista como división geográfica va de la mano con el espacio porque en momentos se convierte público y/o privado; el primero porque pueden socializar con los visitantes o invitados para que conozcan la construcción simbólica de su movimiento que como primera acción fue trabajar con la educación para después convertirla con un aprendizaje autónomo donde ellos crearan sus propios planes y/o programas de estudio para delinear el tipo de colectividad que están formando y consolidando. A partir de ahí, el espacio se abre para mostrar las diversas estrategias de organización y planeación. Después el espacio también es privado porque únicamente intercambian significaciones psicológicas, cognitivas, simbólicas, los miembros del grupo para delinear las formas de convivencia social, política y económica que como dice Rodríguez:

El espacio, como el tiempo, no es una realidad absoluta, real y objetiva, es una representación, son las construcciones mentales de los individuos basadas en las representaciones naturales que nos hacemos de la realidad. Así que más que de espacio como entidad absoluta debemos hablar de representaciones en el espacio. (p3)

El mural que ocupa el espacio público en las comunidades autónomas zapatistas representan el aquí y ahora de los oriundos quienes están en esa construcción de una nueva representación política, social, económica pero sin olvidar sus orígenes por ser una de las primeras luchas en 1994 el respeto a la autonomía de los pueblos indígenas a partir de elegir sus propias autoridades sin la participación del Gobierno mexicano para preservar y rescatar: territorio, autonomía, lenguas maternas, usos y costumbres y espacios de reconocimiento como un nuevo grupo social.

La riqueza de los murales permite observar dos momentos: primero, las pinturas situadas en los muros de los territorios autónomos y segundo que la iconografía representa también el territorio simbólico de demarcación donde comparten usos y costumbres para impulsar la preservación de las lenguas indígenas, pero también salvaguardar el linaje de las etnias que conforman este movimiento.

Este primer mural, Muestra la edificación donde se observan varias secuencias pintadas. Se vislumbran personajes nacionales e internacionales, hombres, mujeres, niños, naturaleza, colorido, etcétera. El mural es un medio de comunicación que expresa contenidos de cualidad política, cultural, educativa. Enmarcan los diversos personajes

históricos con varios rasgos para entrever el tipo de tesis política construida en medio siglo de existencia y que definen para su cotidianidad.

El conflicto territorial que viven los indígenas latinoamericanos no es ajeno a la lucha de los mexicanos, pero particularmente de los zapatistas, es un derecho no reconocido, negado, restringido o con características de control de los sistemas políticos para evitar la libre determinación de los pueblos, sin embargo este grupo luchó, lucha y continuará en la disputa para que reconozcan la pertenencia del espacio geográfico en la que se ubican y que los han acorralado por el atropello sufrido por el sistema, porque el territorio es parte fundamental de su pertenencia como lo definen Hudson y Smith “un territorio como un área que un individuo o grupo ocupa de modo más o menos exclusivo mediante repulsión a través de defensa abierta o de alguna forma de comunicación” (1978 p.81)



Foto 1: Ideología. Por: Gloria Patricia Ledesma Ríos

El territorio es parte fundamental de identificación para los oriundos porque están ligados simbólicamente al medio ambiente como lo afirma la Corte Interamericana de Derechos Humanos, “la estrecha relación que los indígenas mantienen con la tierra debe de ser reconocida y comprendida como la base fundamental de sus culturas, su vida espiritual, su integridad y su supervivencia económica” (CIDH, 2009).

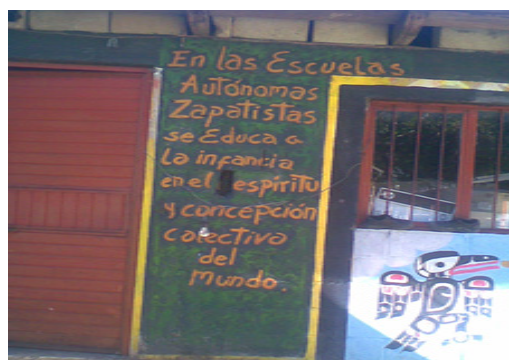


Foto 2: Camino a la autonomía. Por: Gloria Patricia Ledesma Ríos



Foto 3: Al rescate de lo colectivo. Por: Gloria Patricia Ledesma Ríos

Este segundo mural representa la tesis política de los oriundos primero con su lema “somos la tierra creciendo la autonomía” donde referencian esa conjunción con el medio ambiente donde impulsan ese respeto por la tierra por la conectividad espiritual naturaleza-sujeto y a través de la autonomía enseña a sus generaciones el respeto a ese espacio que les permitirá vincularse con los modos de producción, más allá de la simple explotación, crecer como sujetos autónomos para tener derecho a la vida, libertad de pensamiento, a la libertad de convivencia, derecho al ocio como parte del desarrollo del ser humano, a la libre autodeterminación de los pueblos y ejercer sus derechos culturales.

La última década se ha recrudecido la lucha por la posesión de la tierra en las regiones donde se ubican las comunidades autónomas zapatistas, por parte de grupos antagónicos, el resguardo de las tierras de los oriundos crece, atrincherados en esos espacios para seguir desarrollando sus competencias políticas, sociales donde pretenden de adentro hacia afuera una justicia sin distinciones con normas y leyes aplicables al bien común para contrarrestar la violencia y la ilegalidad que se vive en el mundo actual.

Esa mirada oculta con sigilo en las montañas zapatistas, protegen sus comunidades mientras continúan con sus estrategias para obtener la autonomía interna y externa para responder a sus demandas denunciadas en la primera declaración de la Selva Lacandona de: “trabajo, tierra, techo, alimentación, salud, educación, independencia, libertad, democracia, justicia y paz” (1994 p. 2)

Este tercer mural confirma la tesis principal del movimiento al leer “En las Escuelas Autónomas Zapatistas se educa a la infancia en el espíritu y concepción colectiva del mundo”. Para los oriundos es de gran importancia tomar en cuenta el papel que juegan como educación autónoma, de ella emanarán la tesis política asistémica para realizar sus relaciones jerárquicas de poder para implementar en la cotidianidad.

Con la educación autónoma los niños y jóvenes comprenderán desde los primeros años la lucha emprendida por haber nacido durante el conflicto pero que aprenderán no solo procesos cognitivos, sino que desarrollarán competencias ciudadanas acorde a este nuevo orden que impulsan.

PRE-CIERRE

La riqueza de los murales en el territorio zapatista permite cerrar el análisis con base en delinear una estrategia política a partir de la educación autónoma donde impulsan el proceso cognitivo de los jóvenes pero también de comprender la subjetividad que viven al formar parte de un Gobierno establecido constitucionalmente pero que ha violentado sus usos y costumbres y que nacieron de una lucha para construir una vida colectiva para beneficio de todos sin importar que los territorios logrados durante estos más de 25 años con la conformación de las comunidades autónomas estén cercadas no solamente por miembros del Estado sino también por grupos antagónicos.

Los primeros murales encontrados en territorio zapatistas se observaba la tesis política coincidente con el pensamiento marxista, por la lucha social establecida en pro de la clase trabajadora, particularmente de los campesinos e indígenas por la marginalidad que han vivido en estos más de 500 años de opresión y que los llevo a revelarse contra el Gobierno mexicano al impulsar el neoliberalismo donde se impulsa el consumo en todas sus áreas, reafirmandose con las pinturas de pensadores emblemáticos y simpatizantes de Marx.

La representación social de los simpatizantes del marxismo está latente en diversos murales como referentes de la lucha obrerista, campesina contra la opresión de los gobiernos dictatoriales hasta llegar a héroes mexicanos impulsores de la tenencia de la tierra, de batallar por la injusticia, desigualdad, sin embargo, fue cambiando el sentir encontrando establecer una tesis política acorde al tipo de vida que pretenden impulsar.

Esta tesis política que se encontró como categoría de análisis en los murales zapatistas, como autoras la definimos como:

La construcción subjetiva de una forma de vida en colectividad con normas de convivencia en libertad y solidaridad, con el fin de consolidar una interacción social que tiene como premisa preservar usos, costumbre, la lengua y el linaje.

Dentro de esa tesis política podemos agregarle la categoría de territorio porque una lectura en la iconografía es establecer claramente el territorio como espacio geográfico, pero también como creador de simbolismos a partir de construir como nos manifiesta la tercera categoría una ciudadanía zapatista, como autoras de esta investigación consideramos que: *El movimiento zapatista desde los murales confecciona una ciudadanía con derechos, obligaciones que antepone el bien común internamente e incluye a los otros con respeto a la diferencia para lograr una identidad comunitaria, participativa, inclusiva, de igualdad, con respeto a los derechos humanos e impulsar el cuidado del territorio para preservar el medio ambiente.*

Concluimos que en los murales zapatistas se percibe el imaginario de una política comunitaria con la demarcación del territorio autónomo para buscar el reconocimiento como grupo fuera de los cánones establecidos por el Estado Mexicano sin menoscabo de

un no reconocimiento a la pertenencia de este, pero que trabaja en su territorio tanto en lo público como en lo privado para consolidar una ciudadanía comunitaria para preservar una herencia cultural colectiva.

CONCLUSIONES

Los murales zapatistas pueden ser interpretados de diferentes maneras, por ser ricos en simbología, signos, formas, fondo y colores que permite estudiarlos desde diversas miradas metodológicas para comprender si refleja diversos momentos históricos desde que surgió a la luz pública el Ejército Zapatista de Liberación Nacional y que al dejar la lucha frontal con el Gobierno mexicano e iniciar la construcción, organización de su vida interna, medio siglo después de una interminable planeación, reorganización, para construir, consolidar, reconsiderar la tesis política que trabajan dentro de sus comunidades autónomas donde siguen con la reciprocidad de saberes con los otros para integrar a los sujetos de derecho que coincidan con su pensamiento asistémico donde intercambien no solamente ideas sino también emociones y sentimientos para rescatar la interacción, empatía para construir un futuro común.

Establecer una red de relaciones es parte esencial en el encuentro mental de los zapatistas y no zapatistas para lograr conectar la idea de romper con los esquemas establecidos y que la lucha frontal que se tiene en el territorio nacional se lleve a muchas partes del mundo para romper con la hegemonía, el neoliberalismo y todas las acciones que vayan en contra de los derechos humanos universales.

REFERENCIAS

ANDRÈU, J. (2018) **Las técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada**. Disponible: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>

CALDERON, F. **Memoria de un olvido. El muralismo boliviano, Nueva sociedad**, Bolivia, No. 116, páginas. 146-152, diciembre 1991

Comisión Económica para América Latina (CEPAL), a través del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) (noviembre de 2014) • Original: español © Naciones Unidas • Impreso en Santiago, Chile. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/>

Fernández F. (2002) **El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación**. Disponible en: <https://www.revistacienciasociales.ucr.ac.cr/>

Originalmente publicado como **Human territoriality: an ecological reassessment** en *AMERICAN ANTHROPOLOGIST*, volumen 80, n° 1 (marzo de 1978), páginas 21-41. Traducido por Luis Abel Orquera. © 1978 American Anthropological Association. Publicado con permiso de la University of California Press y de los autores.

Primera Declaración de la Selva lacandona (1994) Disponible en: <https://enlacezapatista.ezln.org.mx/>
Rodríguez Valbuena Danilo. Territorio y territorialidad. **Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía**. Uni-pluri/versidad Vol.10 No.3, 2010. Universidad de Antioquia. Medellín. Col. Versión Digital. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current>

Thomas J (1996) **La Psicología de la Territorialidad en los Conflictos** Disponible en: <https://www.uv.es/>

Vivero, L. (julio-diciembre 2012). **Murales y grafitti: expresiones simbólicas de la lucha de clase**. *Ánfora*, 19 (33), 71-87 Universidad Autónoma de Manizales. ISSN 0121-6538

CAPÍTULO 21

A EXPERIÊNCIA DOS ‘ESCRAVOS DE CONDIÇÃO’ NO PROCESSO DE LEGALIZAÇÃO DO ESCRAVISMO INDÍGENA DO SÉCULO XVII

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 07/07/2020

Antonio Martins Ramos

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
(PUC-SP)

Programa de Estudos Pós-Graduados em
História
São Paulo – SP

<http://lattes.cnpq.br/8993938358100226>

RESUMO: A escravidão indígena praticou-se intensamente em todo o território do Brasil colonial, com especial ênfase em dois grandes centros, São Paulo e Maranhão. Em ambas as colônias da América portuguesa: o Estado do Brasil, e o Estado do Maranhão e Grão-Pará, contrariava-se a lei mais absoluta da liberdade indígena, de forma que os colonos pressionavam pela criação de formas jurídicas que garantissem o cativo e a exploração dos índios. Este processo que levou à oficialização da administração particular em São Paulo somente em 1696, porém, já pela metade do século XVII se aplicava de forma específica no Maranhão, principalmente através do sistema denominado “Escravos de condição”, com algumas pontos semelhantes, tais como a divisão interna dos missionários jesuítas quanto à questão, e o intenso conflito entre estes e os colonos, pelo controle dos apresamentos e aldeamentos. Aqui teve destaque a atuação do Padre Antonio Vieira, mais inclinado à defesa dos índios, porém dentro do contexto político que tinha no escravismo as bases sociais e

econômicas de ambas as regiões. Embora tenha contribuído nos dois casos, a posição de Vieira acabou como voto vencido diante da crescente pressão dos colonos, mas não deixou de exercer uma certa influência. Este texto se baseia em temas que estou trabalhando em minha atual pesquisa de doutorado em andamento.

PALAVRAS-CHAVE: Maranhão, São Paulo, Padre Vieira, Escravos de condição.

THE EXPERIENCE OF ‘SLAVES OF CONDITION’ IN THE PROCESS OF LEGALIZING INDIGENOUS SLAVE IN THE 17TH CENTURY

ABSTRACT: Indigenous slavery was intensely practiced throughout colonial Brazil, with special emphasis on two major centers, São Paulo and Maranhão. In both colonies of Portuguese America: the State of Brazil, and the State of Maranhão and Grão-Pará, the most absolute law of indigenous freedom was contradicted, so that the colonists pressed for the creation of legal forms that would guarantee captivity and the exploitation of the Indians. This process that led to the officialization of private administration in São Paulo only in 1696, however, by the middle of the seventeenth century, it was applied specifically in Maranhão, mainly through the system called “Escravos de condição”, with some similar points, such as the internal division of the Jesuit missionaries on the issue, and the intense conflict between them and the colonists, for the control of the arrests and settlements. Here, the performance of priest Antonio Vieira was highlighted, more inclined to defend the Indians, but within the political context that had the social

and economic bases of both regions in slavery. Although he contributed to both cases, Vieira's position ended up as a losing vote in the face of increasing pressure from the colonists, but he still exercised a certain influence. This text is based on themes that I am working on in my current doctoral research in progress.

KEYWORDS: Maranhão, São Paulo, Priest Vieira, Escravos de condição.

O Estado do Maranhão, ou como passou a ser denominado desde 1654, Maranhão e Grão-Pará, foi também uma região onde a escravidão indígena se praticou de forma intensa e constante, como uma das principais atividades econômicas promovidas pelos colonos locais. Também ali se praticavam resgates e apresamentos, por vezes em participação conjunta com os missionários, sobre a ampla e complexa diversidade étnica dos índios nativos da floresta amazônica. Mas via de regra, devido às suas diferentes motivações, padres e colonos entraram em disputa sobre o direito de controle dos resgates e descimentos, e também sobre os regulamentos legais que permitiam a escravidão plena. Pelas condições geográficas e políticas locais, onde a navegação fluvial possibilitava o acesso a um vasto território ainda desconhecido, e por se constituir numa unidade administrativa colonial autônoma, possuía uma legislação própria que podia diferir da daquela aplicada no Estado do Brasil.

Pelas dinâmicas sociais particulares, mais voltadas à escravidão indígena direta, era muito difícil executar uma fiscalização sobre as ações de apresamento, assim como também eram árduas as condições das atividades missionárias. Dessa forma o conflito pelos índios podia tomar uma dimensão até mais violenta, enquanto por outro lado, haviam missionários que colaboravam diretamente nas capturas de índios. Uma semelhança com a situação paulista, porém, se fazia notar: por volta da mesma época, a população de índios nativos foi se tornando escassa em razão do extermínio praticado.

“Ao longo da segunda metade do século XVII, em virtude do decréscimo constante da população indígena no baixo Amazonas, consequência das epidemias de varíola e das violências da escravidão, e também da impossibilidade econômica dos colonos em suprir a demanda de mão de obra com escravos africanos, o anseio por braços indígenas era sempre crescente para o trabalho nas roças e coleta das ‘drogas’. Colonos e missionários de São Luís e Belém passaram a penetrar cada vez mais fundo nos sertões, algumas vezes amparados juridicamente pelas ‘guerras justas’ e ‘tropas de resgate’ (Sweet, 1974).”¹

Os conflitos entre colonos, missionários e agentes da Coroa ocorriam dessa forma intensa no norte do Brasil, não apenas pela posse e exploração dos índios, mas também pelas situações legais que possibilitassem a escravização nos apresamentos e o encaminhamento dos índios cativos. Tanto acontecia dos colonos desencaminharem os índios capturados que eram destinados às missões locais, quando da parte dos missionários se criavam empecilhos ao acesso dos colonos aos índios aldeados. E além

¹ Meira, Marcio. 1994, 9.

disso, as dificuldades de fiscalização por parte das autoridades tornava a aplicação das leis um problema sério, dando margem à intimidações e corrupção. Ângela Domingues, ao tratar do contexto do Grão-Pará no início do século XVIII, assim explica a dimensão e as particularidades desses conflitos:

“Em suma, os missionários queixavam-se contra as exações dos colonos, que desviavam os descimentos dirigidos às suas missões para a fazenda dos moradores, tornando cativos aqueles índios que, de direito, eram livres. Os moradores representavam ao rei que os missionários se coíbiavam de entregar a mão de obra que, pelas leis reais, lhes estava destinado nas repartições e que se beneficiavam do trabalho de um maior número de índios do que aqueles que lhes cumpria. As autoridades davam conta que os particulares traficavam nos sertões, comprando índios contra as leis do rei e do governador e não permitindo que os descimentos fossem contabilizados por forma a se cobrarem os impostos devidos à Coroa. Os funcionários das fortalezas, encarregados de vigiar o tráfico clandestino, não podiam ou não queriam controlá-lo. Os missionários assinavam registros em branco ou, ameaçados pelas tropas, declaravam escravos os índios que, legalmente, eram livres. Os governadores beneficiavam os seus amigos e lucravam com o apresamento clandestino.”²

A questão em torno da administração indígena, tal como se fazia presente em São Paulo, partia da possibilidade de aproveitamento econômico sobre os indivíduos no sentido em que, para os colonos, fosse mais ideal quanto mais próxima das condições de um escravismo pleno. A contradição decorrente aos princípios legais, morais e religiosos se repetia essencialmente, assim como também as infelizes consequências para os índios. A mesma raiz de conflitos ocorria nos entornos dos principais focos de apresamento indígena, por toda a América portuguesa, como também no caso da Amazônia, no Estado do Maranhão e Grão-Pará.

E também, assim como em toda a esfera colonial lusoamericana, as deliberações reais sobre o problema do trato indígena contaram com a atuação do missionário jesuíta, político, filósofo e escritor, padre Antonio Vieira (1608-1697).

Além do lugar que ocupa como escritor, entre os principais autores da literatura brasileira e portuguesa, e como missionário atuante e diretamente envolvido com a questão indígena, na qual agiu pela linha contrária à escravidão e seus abusos dentro da Companhia de Jesus, sua atuação foi de tal forma abrangente, que Antonio Vieira foi efetivamente um dos principais atores políticos do século XVII, tanto nos âmbitos superiores da Igreja e da Coroa, como no próprio cotidiano local das vilas e missões coloniais, alcançando grande influência em diversos contextos e questões coloniais, especialmente no Maranhão, Pernambuco e Bahia.

“Não sendo onipresente, o tema do índio é absolutamente central na obra do Padre Antonio Vieira. Ele surpreende-nos nos sermões, em exemplos e comparações ilustrativas ou em poderosas invectivas contra a cobiça, constitui um tópico central dos seus escritos

² Domingues, Ângela. 1999, 51.

proféticos e é verificável na sua epistolografia, em diferentes períodos.”³ Pela eloquência e alcance de sua escrita e oratória, e o respeito alcançado ao longo de sua vida, manteve-se constantemente inserido nos círculos decisórios de poder, como com o rei D. João IV ou o papa Clemente X, que também lhe possibilitaram proteção contra seus opositores e inimigos, como por exemplo em relação ao tribunal do Santo Ofício.

Quanto à questão da exploração indígena, seu nome é de referência em relação aos rumos políticos da Igreja em meio às disputas com os colonos. Basicamente foi um político de Estado, porém a veemência de sua ação militante o coloca entre aqueles que, no jogo político, foram considerados como referenciais defensores dos índios. Numa de suas últimas atuações, ao final de sua vida, redigiu o “*Voto do Padre Antonio Vieira sobre as dúvidas dos moradores de S. Paulo acerca da Administração dos índios (12/07/1694)*”, a pedido do rei D. Pedro II, onde embora defendesse a manutenção do controle missionário e denunciasse a precária condição a que os índios seriam submetidos, muito com base em sua experiência passada no Maranhão, sua posição acabou desfavorecida no estabelecimento legal da administração particular.

Desde 1652, quando do seu primeiro retorno ao Brasil, o padre Vieira procurou favorecer os aldeamentos e a missão jesuíta através de propostas de políticas indigenistas. Naquele ano, Vieira propôs ao rei que se regulamentasse a forma dos resgates de índios nas entradas, diante dos protestos dos moradores do Maranhão. Esta proposta tornou-se provisão real, válida também para São Paulo.⁴ De acordo com um de seus biógrafos mais apologeticos, este foi um dos seus feitos principais:

“Agora, vai o padre António Vieira viver o período mais belo da sua existência. Prometera aos índios que voltaria com poderes para os salvar, e voltou. Pode dedicar-se à tarefa mais nobre de sua vida. (...) Era preciso trazer os índios à cristandade e salvá-los da escravidão. Uma tarefa completava a outra. Os colonos é que não o viam assim. Queriam que os missionários trouxessem os índios do sertão e lhes entregassem para os servir, sem salário, sob o látigo, nas lavouras de tabaco, nos canaviais e nos engenhos de açúcar, que se formassem aldeias indígenas junto das suas fazendas, onde pudessem ir buscar, quando lhes aprouvesse, pouco lhes importando que nessas povoações improvisadas, sem recursos de qualquer espécie, morressem de fome, porque, como dizia Inácio do Rego, com revoltante cinismo, ‘melhor era morrerem cá que no sertão, porque morriam batizados’.”⁵

A realidade cotidiana era evidentemente mais complexa. A exploração indígena ocorria em diversos níveis e circunstâncias: nos resgates e apresamentos, no encaminhamento dos diferentes indivíduos para missões, aldeamentos ou administrações particulares, nas formas de utilização da mão de obra, e como a catequese seria aplicada em cada situação. Os colonos podiam ser mais resistentes em certas questões do que outras, de forma que uma oposição à escravidão indígena obrigatoriamente se deparava

3 Ventura, Ricardo. 2016, 14.

4 Zeron, Carlos Alberto. 2016, 237-238.

5 Domingues, Mário. 1952, 234.

com diversos limites. Tal como em São Paulo, os colonos do Norte reiteravam o direito ao apresamento, seja pelos descimentos, resgates, ou expedições ao sertão. Em 1654, Vieira fez um novo acordo com o governador do Maranhão, e de volta a Portugal, obteve nova provisão real sobre a redução à escravidão dos índios.

“Em suma, Vieira não se opunha à escravidão dos índios, visto que contraditou o rei de Portugal ao escrever-lhe que ‘*convém que haja os ditos resgates*’. Nesse sentido, ele apoiou a reivindicação dos moradores em favor da continuidade das entradas, contra a letra da lei de 1652 (que determinava que os índios cativos fossem postos em liberdade) cuja promulgação ele deveria ter apoiado. (...) Com a provisão real de 1655, não se favoreciam nem os índios, cuja escravidão continuava, nem, totalmente, os moradores, que pediam a continuidade dos resgates; o que Vieira obteve com a nova lei foi o fortalecimento da posição dos jesuítas, tornados supervisores tanto dos resgates quanto dos aldeamentos de índios”.⁶

Em 1655, com o intuito de definir critérios que trouxessem alguma ordem à escravidão indígena, diante da forma com que era explicitamente praticada na Amazônia, Vieira se baseia no conceito da guerra justa para assim estabelecer sua proposta. Vale observar que ele usa como referência a guerra e o cativo praticada entre os próprios índios. Era prática comum que a guerra justa fosse assim considerada como a principal justificativa aos resgates e apresamentos, uma vez que a condição de prisioneiros de guerra se constituía como principal justificativa da escravidão direta.

“Se forem os cativos feitos em guerra, se averiguará se foi justa ou injusta; e achando-se ser injusta, poderão ser resgatados, conforme a lei de Sua Magestade, para servirem cinco anos, que é o que vulgarmente chamam ‘escravos de condição’.

Constando ser a guerra justa, não há dúvida serem os tomados nela legitimamente escravos; mas, para constar da justiça da guerra, se devem advertir as causas seguintes:

Primeira: Se a guerra for meramente defensiva. Verbi gratia⁷, se os Aruãs foram fazer guerra aos Nheengaibas sem eles lhes darem legítima ocasião para isso, todos os Aruãs que forem tomados pelos Nheengaibas serão seus legítimos e verdadeiros escravos.

Segunda: se a guerra for ofensiva, só será legítima e justa quando for feita por autoridade ou consentimento de toda a nação ou de toda a aldeia, e quando tiver legítima causa, isto é, quando for feita ad resarciendam injuriam⁸; a qual injúria também para ser legítima há de ser grave e feita não por uma ou algumas pessoas particulares, propria auctoritate⁹, senão pelo principal da nação ou aldeia, ou pelos outros do seu consentimento.

6 Zeron, Carlos Alberto. 2016, 239.

7 “Por exemplo”.

8 “para reparação de uma injúria”.

9 “por iniciativa própria”.

No caso que, feitas as diligências, não constar claramente da justiça da guerra, in dubio¹⁰ se deve presumir que foi a guerra injusta, porque assim costumam as mais vezes ser as dos bárbaros, e assim o julgam comumente os doutores, falando de nações muito mais racionais e políticas que as deste Estado, como são as da costa de África: donde se segue que, presumindo-se as ditas guerras injustas, todos os escravos que forem tomados em guerra de que se duvidar devem ser julgados por escravos que chamam 'de condição', que podem ser resgatados com obrigação de servirem cinco anos, conforme a lei de Sua Magestade."¹¹

Este rigor sobre o julgamento da justiça das guerras reforçava na prática o controle sobre as expedições particulares aos sertões. Também reforçava o papel dos padres e da própria Igreja no controle sobre o trato indígena cujo motivo principal, reiterava-se, permanecia sendo o da conversão cristã, para o bem dos próprios índios. Como Vieira apontava, *“As entradas dos particulares ao sertão há sido a ruína de todas as capitânicas da nossa América, assim nas da parte do sul, como nas do Norte, no nosso grande rio das Amazonas, com dano irreparável do miserável gentio; (...) A primeira e principal causa das entradas ao sertão há de ser a extensão da fé católica e o zelo de não deixar perecer tanta imensidade de almas naquele dilatado sertão do grande rio das Amazonas (...).”¹²* O resultado para os índios, porém, é complexo de ser analisado, uma vez que o controle eclesástico apenas regulava, mas não proibia naquele momento as práticas escravistas. Apesar disso, haveria então um limite aos abusos cometidos pelos colonos.

Não era assim a visão da historiografia tradicional sobre esta nova condição de exploração que se estabelecia sobre os índios. A ideia era de que os colonos teriam então saído derrotados, mas quando muito, poderiam ter ficado apenas contrariados com o protagonismo concedido aos jesuítas, uma vez que na prática poderiam continuar dispendo dos índios. É possível, porém, que sob a guarda dos missionários certas condições e abusos poderiam ser mais contidos, embora o alcance prático desta nova diretriz possa ter sido limitado.

“Chegam do Pará e de São Luís do Maranhão procuradores apressados para contrariar as pretensões de Vieira. São os representantes dos fazendeiros e dos escravagistas, todos interessados em que o negócio da exploração do índio como animal de carga, sem qualquer direito humano, continue indefinidamente. Fazem coro com eles certos elementos de outras ordens religiosas rivais da Companhia de Jesus. Não podiam tolerar que se lhe atribuisse a missão exclusiva de evangelizar, no Brasil, à semelhança do que estava sucedendo no Paraguai. Vieira, porém, conseguiu que a questão fosse submetida a uma junta presidida pelo duque de Aveiro, a qual estabeleceu as regras que deviam seguir-se nas relações com os índios e logrou também que fossem chamados os provinciais de todas as ordens religiosas que tinham conventos no Brasil (...) e que constituíssem a Junta das Missões. Finalmente,

¹⁰ “em caso de dúvida”.

¹¹ Vieira, P. Antonio. Advertências par alguns casos que podem suceder acerca do cativo dos índios. (29/09/1655). (In) Ventura, Ricardo. 2016, 63-64.

¹² Vieira, P. Antonio. Sobre o modo de como se hão de fazer as entradas pelo sertão. (In) Ventura, Ricardo. 2016, 69.

a 9 de Abril de 1655, decretou D. João IV que as aldeias dos índios ficassem apenas sob a jurisdição dos missionários jesuítas e que o padre Antonio Vieira determinasse a época e a forma pela qual se fariam as 'entradas no sertão', para que não se transformassem, como anteriormente, em autênticas caçadas de escravos."¹³

Esta provisão que basicamente regulava as expedições de resgate, na prática, instituía um novo modelo de escravidão indígena, inovando ao que era reconhecido por juristas e teólogos ao legitimar o resgate de índios aprisionados em guerras injustas sob a esta forma jurídica então denominada "*escravos de condição*".

Este debate jurídico, porém, era na prática voltado apenas para uma fração do número total de índios apresados, apenas uma parte era submetida à verificação da legitimidade da escravidão. Deles, os poucos que eram declarados livres eram enviados aos aldeamentos reais administrados por padres jesuítas e de outras ordens. Esta situação ainda favorecia os moradores em detrimento aos jesuítas e à Coroa, pelo controle dos índios. O *escravo de condição* era aquele a quem, em troca pelo valor pago do preço de um resgate, serviria em trabalho compulsório por cinco anos.¹⁴

Neste texto de Vieira aqui citado, de 1655 (*Direções a respeito da forma que se deve ter no julgamento e liberdade no cativo dos índios no Maranhão*), ele sistematiza as condições de escravidão, que, em resumo, afirma que somente não seriam escravos alguns filhos de casamentos mistos, a depender das tradições tribais de patrilinearidade ou matrilinearidade. "Em todos os demais casos, os índios eram considerados ou 'escravos de condição', ou 'legítimos e verdadeiros'".¹⁵ Esta situação legal e social era praticamente a mesma em toda a América portuguesa, até as diferenças surgidas a partir das revoltas decorrentes da lei de liberdade de 1680.¹⁶ "Os argumentos de Vieira prevaleceram e o rei Dom Pedro promulgou uma lei favorável aos índios em 1º de abril de 1680. Os jesuítas retomaram o controle das aldeias após dezessete anos de semi-anarquia. A escravidão indígena foi completamente abolida (...)"¹⁷

Sobre São Paulo, Carlos Alberto Zeron indica uma grande disparidade numérica entre os índios registrados nos aldeamentos, de forma oficial, e os números relatados pela Câmara pelo Provincial dos jesuítas em 1685, e por um morador espanhol, Juan Manjelos Garcey, números muito maiores. Para o autor, a única explicação estava em que a grande maioria dos índios se encontravam nas casas dos moradores, sem aparecer nas estatísticas dos aldeamentos ou de batizados, pois "nomeá-los não lhes convém" para não se submeterem às leis e ao fisco. Assim, podemos perceber como a administração particular estava diretamente envolvida com os aldeamentos através de um grande contingente populacional indígena, que definia o perfil social e humano das vilas de toda a região.

13 Domingues, Mário. 1952, 232.

14 id. 2016, 240-243.

15 id. 2016, 245.

16 id. 2016, 246.

17 Hemming, John. 2007, 494.

“Para os índios convinha, talvez, apropriarem-se daqueles espaços urbanos, fossem eles vilas ou aldeamentos, tornando-os cidades indígenas cujos habitantes incorporavam lideranças brancas ou mestiças e algumas das pautas da sociedade colonial.”¹⁸

Temos assim, no final do século XVII, um momento em que a marcante presença indígena na estrutura social de São Paulo, assim como no Maranhão, colocava cada vez mais em evidência tanto o conflito pelos direitos de administração, como suas definições práticas e cotidianas. Isto envolvia não apenas as definições legais sobre as formas da prática administrativa, mas também questões de ordem moral e religiosa, como na controvérsia sobre o direito de confissão dos paulistas que praticavam apresamentos. A mentalidade católica, tão fundamental no mundo colonial, ainda assim não podia conter os ânimos dos moradores envolvidos com o trato indígena, enquanto atividade comercial. A política tentada por Vieira de fortalecer o papel dos jesuítas como intermediários, que acabou por gerar duas expulsões no Maranhão (1661 e 1684), tal como em São Paulo em 1640, era relativa, na prática, a apenas uma parte relativamente pequena do conjunto social colonial.

“Mas, mais do que o peso proporcional dos números, o que realmente importa é que os índios aldeados mantiveram relações variadas com a sociedade colonial, a despeito de que tivessem se estruturado, desde os tempos de Manuel da Nóbrega, sobre um princípio de relativo isolamento da sociedade colonial, por meio de privilégios jurídicos e alguma autonomia econômica. O que valia para os quilombos, certamente tinha validade ainda maior para os aldeamentos.”¹⁹

As condições de vida dos índios, portanto, podiam ser bem variadas, desde a integração doméstica, até situações específicas de escravidão legal. As formas de limitação da liberdade é que definiam as diferenças entre religiosos e colonos, cabendo aos índios buscarem brechas de resistência.

Tal como em todo e qualquer modelo escravista, a violência física dos castigos era inerente ao cotidiano dos índios, onde a imposição e o controle pela coerção física envolvia a própria legitimação de sua condição social. O autor cita um exemplo em que os índios, em interrogatório com o governador, respondem legitimando a escravidão, porém, ele insistindo, descobriu que disseram assim por conta de ameaças de que, se dissessem outra coisa, seu senhor “os havia de matar a açoites”.²⁰ Nas missões do Paraguai, no século XVIII, “nem aqui deixamos de encontrar vício e medo. Antonio Sepp, por exemplo, conta que só conseguia fazer os índios trabalharem ‘*com cacetes*’, ‘*sovas*’ ou ‘*tundas*’. (...) No entanto, é fato que as exigências dos missionários levaram a frequentes episódios de fuga e resistência, no Paraguai, como na América portuguesa, os quais contradizem a

¹⁸ Zeron, Carlos Alberto. 2016, 249.

¹⁹ id. 2016, 250-251.

²⁰ id. 2016, 254.

imagem de índios submetidos pelo medo e pelo vício.”²¹

A submissão indígena, porém, não haveria como ser absoluta, uma vez que as formas de resistência eram diversas, da adaptação ao enfrentamento, onde também o papel dos religiosos podia se dar de diferentes formas, como agentes intermediários em defesa dos índios, por exemplo, mas não somente, uma vez de que também se valiam dos direitos de administração, especialmente nos aldeamentos. Carlos Zeron cita um episódio em que três padres (Roque Gonzáles, Juan del Castillo, e Alonso Rodrigues) foram mortos no Guairá a mando do cacique e pajé Ñezú em 1628, durante as investidas de Manuel Preto e Raposo Tavares “nuançando a ideia de que os índios se acomodavam aos ditames dos padres em troca de proteção.”²²

Era portanto assim, dentro desta ambiguidade circunstancial por onde atuavam os religiosos, que suas ações e interesses se manifestavam, sem que possamos, dessa forma, definir uma linha específica de posição quanto à questão da liberdade indígena. A obrigatoriedade da presença de padres nas expedições de resgate também sempre representou uma ambiguidade dentro da Igreja em torno da questão indígena.

“É sabido que no caso das tropas de resgate, podiam ser legalmente escravizados os índios que eram cativos de outros índios, sendo ‘resgatados’ para sua ‘salvação’. Esses índios, que na verdade eram comprados, trabalhavam para seus patrões por um tempo limitado pela lei. Por esta lei de 1655, geralmente o colono poderia permanecer com o índio por um período de cinco anos, ao final dos quais o devolvia ao Estado, que o encaminhava aos aldeamentos missionários (Perrone-Moisés, 1992). Além desses casos, em que os índios são chamados ‘de condição’, presentes neste documento, vislumbramos também nele uma grande incidência de índios trazidos do sertão sem o devido ‘exame’ feito no local de captura para julgá-los passíveis ou não do resgate legal, ou seja, os famosos ‘casos duvidosos’ que não se pode julgar no Arrayal da Tropa ‘por não haver Lingoa’ ou pela ausência do missionário. Nesses casos, a lei previa que ao chegarem em Belém ou São Luís, deveriam ser considerados como ‘forros’ e o governador os entregava como tais aos colonos, para trabalharem em troca de um salário, sendo a única obrigação do ‘morador’, além de as ‘doutrinar nos mistérios da fé’ a de apresentar as peças quando solicitadas para o devido exame.”²³

Mesmo para as expedições de descimento diretamente para os aldeamentos jesuítas, sem mesmo os “*escravos de condição*”, os missionários convenciam os índios por meio de objetos, mais do que por promessas. Reforçava-se a desqualificação de suas vontades, arbítrios e discursos, “não decidem em função de seus desejos ou interesses, mas de *se deixarem levar e persuadir ao que lhes convém*.”²⁴ O Padre Vieira, mesmo quando propôs a lei de liberdade dos índios de 1680, sua posição era de que “os índios livres deveriam ser repartidos e constrangidos a trabalhar para os moradores... Seja como

21 id. 2016, 256.

22 id. 2016, 257.

23 Meira, Marcio. 1994, 12.

24 Zeron, Carlos Alberto. 2016, 256.

for, a lei de 1680 teve o mesmo destino da de 1562, o que levou Vieira a aceitar nova derrota e voltar a reivindicar a tutela dos aldeamentos por ‘*administradores eclesiásticos*’, já não necessariamente jesuítas. Dessa vez, contudo, nem isso ele obteve,”²⁵

“Em suma, para Vieira, os índios são induzidos pela cobiça ou pelo vício, quando não se encontram simplesmente angustiados. Nessas condições, vendem e se deixam vender. (...) No contexto da sociedade escravista, as palavras e as escolhas dos índios são desqualificadas, o que exigiria, portanto, a tutela protetora dos jesuítas, como já propusera Nóbrega e ainda pleiteava Vieira.”²⁶

Podemos então perceber uma mudança em curso na posição dos padres jesuítas, pelo final do século XVII. Enquanto alguns, como o padre Vieira, mantinham-se como balizas do interesse da Igreja em preservar e defender a liberdade indígena, outros já não agiam com a mesma ênfase do ideal missionário, reconhecendo formas de direito de exploração colonial e cativo que também poderiam servir ao ideal civilizatório, sobre indivíduos reconhecidos como socialmente inferiores. Permaneciam neste momento as diferenças entre os modelos de administração particular e eclesiástica, em meio à intensificação das reivindicações dos colonos. A experiência dos Escravos de condição representou portanto mais um exemplo, tal qual na *Administração*, em que a balança do conflito tendia a favorecer os colonos em detrimento aos missionários.

“O embate dos jesuítas com os colonos no Maranhão e no Pará conta-se apenas como um entre os muitos episódios no curso de uma guerra que durou século e meio entre duas forças concorrentes nos fins, a conquista do índio, mas díspares nos seus recursos materiais. Prova bastante dessa desproporção deram os malogros de Vieira e dos seus companheiros naquelas missões do Norte. Mas foi em São Paulo de Piratininga, sede das bandeiras, que os atritos se multiplicaram desde a fundação da vila até as repetidas vexações e expulsões dos missionários ao longo do século XVII. Serafim Leite e, do outro lado, um apologista do sertanismo, Afonso d’Escragnolle Taunay, narram com pormenores as fases de um só e fundamental desencontro que só conheceria desfecho com a destruição dos Sete Povos, obra da ilustração pombalina.”²⁷

De fato, a crescente tensão em São Paulo marcou a situação social de tal maneira, que a instituição da administração particular foi antes um paliativo para a cobiça dos colonos pelos escravos indígenas. A despeito da continuada escassez de índios nos aldeamentos pelo início do século XVIII, a demanda só se fazia crescer, impulsionada pelos descobrimentos auríferos e o estabelecimento regular de expedições monçoeiras pelos caminhos trilhados pelas bandeiras. Percebemos então uma nova fase na exploração indígena, iniciada no tempo posterior aos ataques às missões do sul, quando as primeiras descobertas substanciais de minerais alterou o eixo econômico paulista, a Coroa portuguesa passou a incentivar as tropas ao sertão, o que decerto intensificou a ligação com o litoral

25 id. 2016, 261.

26 id. 2016, 255.

27 Bosi, Alfredo. 1992, 150.

INVESTIGAÇÃO DO USO DE ÁLCOOL EM INDÍGENAS KARIPUNA

Data de aceite: 01/09/2020

Fernanda Matos Fernandes Castelo Branco

<http://lattes.cnpq.br/6094144856468605>

Divane de Vargas

<http://lattes.cnpq.br/5516652570438885>

RESUMO: Este estudo objetivou investigar o consumo de álcool em indígenas da etnia Karipuna. Estudo transversal, realizado com 230 indígenas da etnia Karipuna, de 12 aldeias. Para investigação do uso de álcool utilizou-se o *Alcohol Use Disorder Identification Teste* (AUDIT), *Questão Chave* (QC) e o *Alcohol, Smoking and Substance Involvement Screening Test* (ASSIST). Realizou-se análise de frequência e o teste de qui-quadrado para testar significância dos instrumentos utilizados. Os resultados apontaram o uso problemático nas zonas 2, 3 e 4 do AUDIT, com um percentual de 40,5%, conforme o ASSIST, 26,6%, e o uso em binge mais de 4/5 vezes ao ano em consonância com a QC pontuou 42,2%; destes, 9,6% beberam em binge mais de 10 vezes no último ano. Por fim, esta pesquisa não pretende rotular ou estigmatizar os indígenas como alcoolistas, e sim nortear estratégias pautadas na compreensão de valores, atitudes e crenças indígenas, para que possam embasar ações e planejamentos de saúde.

PALAVRAS-CHAVE: População indígena; Transtornos induzidos por álcool; Adição a substâncias.

INVESTIGATION OF THE USE OF ALCOHOL IN KARIPUNA INDIGENOUS PEOPLE

ABSTRACT: This study aimed to investigate alcohol consumption in indigenous Karipuna people. Cross-sectional study carried out with 230 Karipuna indigenous people from 12 villages. The Alcohol Use Disorder Identification Test (AUDIT), Key Question (QC) and Alcohol, Smoking and Substance Involvement Screening Test (ASSIST) were used to investigate alcohol use. Frequency analysis and the chi-square test were performed to test the significance of the instruments used. The results pointed out the problematic use in zones 2, 3 and 4 of the AUDIT, with a percentage of 40.5%, according to ASSIST, 26.6%, and the use in binge more than 4/5 times a year in line with QC scored 42.2%; of these, 9.6% drank more than 10 times in the last year. Finally, this research does not intend to label or stigmatize indigenous people as alcoholics, but to guide strategies based on the understanding of indigenous values, attitudes and beliefs, so that they can support health actions and plans.

KEYWORDS: Indigenous population; Alcohol-induced disorders; Addition to substances.

1 | INTRODUÇÃO

A população indígena se adaptou ao modo de vida da população branca, e o alcoolismo é uma das principais consequências dessa aglutinação cultural (Melo, Maciel, Oliveira e Silva, 2011). Portanto, quanto maior o contato dos indígenas com a sociedade

envolvente maior é o risco de exposição ao consumo do álcool, além de a outras doenças (Guimarães & Grubtis, 2007). Portanto, o surgimento de bebidas de alto teor alcoólico nas aldeias é algo contemporâneo à colonização e uma consequência do contato com o “mundo dos brancos” (Pena, 2005).

A migração dos povos indígenas para as cidades brasileiras tem aumentado a cada dia devido a diversos fatores, tais como: absorção desses indivíduos no mercado de trabalho das regiões, conflitos por terras, pelo simples fato da falta de estrutura mínima para uma vida digna - como os serviços essenciais de saúde e educação dentro das aldeias, o que ocasiona o deslocamento dos indígenas para as cidades (Coimbra Júnior e Santos, 2000). Isso acaba por contribuir para sua inserção nas periferias das cidades, bem como para a disseminação de doenças, dentre elas, o consumo abusivo de bebidas alcólicas.

Desta via, é importante contextualizar o conceito de padrões de consumo, pois englobam tanto aspectos médicos quanto psicológicos e sociais. Os padrões mais comuns identificados na literatura para o consumo de bebidas são: beber moderado, beber pesado (BP) e beber pesado episódico (BPE); destes, beber moderado é a classificação mais difícil de identificar, pois pode ser interpretado de forma errônea, confundido com o convencionalizado "beber socialmente", que não acarreta consequências negativas à pessoa que consome (Heckmann & Silveira, 2009)

Desta maneira, apesar de os padrões de consumo de álcool adotados neste estudo terem seguido as definições pautadas no modelo biomédico, devido à falta de instrumentos sensíveis e adequados às populações tradicionais, dentre elas as comunidades indígenas, foi considerado os aspectos culturais.

Considerando-se que trabalhos prévios mostram a alta prevalência de uso de substâncias psicoativas entre a população indígena quando comparada à "população branca", a escassez e fragmentação de estudos que permitam entender a realidade destes povos e a ausência de estudos que abranjam esse fenômeno entre os povos indígenas da região norte do Brasil - especificamente entre os povos Karipuna no estado do Amapá -, há carência de estudos que se ocupem de identificar os padrões do consumo de álcool em comunidades indígenas.

Deste modo, este estudo objetivou: Investigar o consumo de álcool em indígenas da etnia Karipuna.

2 | METODOLOGIA

Estudo descritivo de abordagem quantitativa. Foi realizado no município de Oiapoque, que tem uma área equivalente de 22.725,70 Km². O território está inserido na Região Norte do Brasil, no estado do Amapá, na Amazônia brasileira, em região fronteira com a Guiana Francesa, município de Calçoene, Serra do Navio e Pedra Branca do Amapari e Laranjal do Jari (IBGE, 2017).

A fonte de dados utilizada para realização do cálculo amostral inicial foi o censo realizado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) do ano de 2015. A opção pelo uso desse censo se deu pela defasagem de dados existentes em fontes científicas publicadas. Os dados utilizados, apesar de preliminares, são oficialmente utilizados pela Secretaria atualmente, pontuando-se no total uma população de 2.210 indígenas da etnia Karipuna no local do estudo □ nas 12 aldeias participantes (DSEI, 2015)

Para estimativa da amostra tomou-se por base o estudo de Souza e Aguiar (2001) que pesquisou a prevalência de alcoolismo na população Terena no Estado do Mato Grosso do Sul, em população acima de 15 anos, cuja prevalência foi de 17,6%.

Para o dimensionamento amostral e alocação proporcional da amostra, foi utilizada a equação de população finita. De acordo com os cálculos, considerando-se a população que estava de acordo com os critérios de inclusão, o tamanho mínimo da amostra - com base na prevalência presumida de estudo citado acima, com margem de erro de 5%, um intervalo de confiança de 95 - resultou em 202 indivíduos. Embora o cálculo amostral tenha sido de 202 indivíduos, a amostra constituiu-se de 230 indivíduos da etnia Karipuna; assim, foi adotado um número superior, devido às possíveis perdas que poderiam ocorrer durante a coleta de dados.

A amostra foi constituída de seleção aleatória simples, tendo como critérios de inclusão: pessoas que se autodeclararam indígenas; indígenas que vivem aldeados; idade exigida igual ou superior a 15 anos, de ambos os sexos; compreensão da língua portuguesa. Os critérios de exclusão foram: apresentar intoxicação no dia da entrevista; não concordar em participar do estudo, recusando-se a responder os formulários mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; não residir na aldeia selecionada, durante a coleta de dados; estar impossibilitado permanentemente (deficiente auditivo ou mental).

Para a coleta acerca das características clínicas, sociodemográficas e comportamentais e padrão do consumo de álcool foi elaborado um instrumento adaptado à realidade dos povos indígenas da etnia Karipuna, tendo por base instrumento elaborado e aplicado na pesquisa de Medeiros (2011).

Para identificação do padrão do uso de álcool utilizou-se o *Alcohol Use Disorder Identification Teste* (AUDIT), é um questionário composto de 10 questões em que variam as pontuações, identificando-se quatro padrões de uso: consumo que não levará a problemas (baixo risco □ zona 1), consumo que poderá levar a problemas (uso de risco □ zona 2), consumo que provavelmente poderá levar a problemas (uso nocivo □ zona 3), e consumo que provavelmente já acarrete problemas (possível dependência □ zona 4) - os três últimos caracterizam uso problemático. Este instrumento apresenta boa especificidade e sensibilidade para detectar os diferentes padrões nestes casos (Babor, Higgins-Biddle, Saunders & Monteiro, 2008).

A Single Question (SQ), traduzida e validada em estudo que denomina a SQ como Questão-chave (QC) e explica que esta apresentou boa concordância entre os juízes em

relação ao conteúdo e com desempenho psicométrico (Maciel e Vargas, 2017).

Também foi aplicado o *Alcohol, Smoking and Substance Involvement Screening Test* (ASSIST). O ASSIST, segundo, pesquisadores que validaram este instrumento no Brasil, é adequado para serviços não especializados e pode ser utilizado por profissionais de diversas áreas. É padronizado, de fácil aplicação, mas demanda maior tempo por abordar várias classes de substâncias. Demonstra boa confiabilidade, sensibilidade, especificidade, consistência interna e factibilidade (Henrique, Micheli, Lacerda e Formigoni, 2004).

Antes do início das atividades de campo foi desenvolvido um estudo piloto com os instrumentos referente a esta pesquisa, que foi adaptado à realidade das comunidades indígenas locais, pelo fato de a temática de álcool e outras drogas ser algo estigmatizante.

Foram realizadas entrevistas com indígenas da etnia Karipuna, com os próprios alunos indígenas dos mais variados cursos existentes na instituição, Licenciatura Intercultural Indígena, Geografia, História, Enfermagem e Pedagogia. Foram entrevistados 30 discentes da etnia Karipuna, sendo alguns deles moradores das próprias aldeias que, na sequência, foram visitadas, bem com uma pequena parcela que mora na cidade, mas ainda mantém contato com a aldeia de origem. Os dados foram coletados após autorização do diretor do Campus para utilização do espaço e execução da pesquisa.

Deste modo, foram observadas as reações e o entendimento dos entrevistados em relação ao instrumento a ser aplicado, incluindo-se as adequações necessárias para facilitar a compreensão e não comprometer a coleta de dados. Deste modo a investigação do uso de álcool em indígenas Karipuna, somente ocorreu nas aldeias após a adequação vocabular dos instrumentos utilizados.

Após o teste do formulário para validação das perguntas, reordenamento das questões, tempo de aplicação do formulário completo, além da técnica de arrolamento dos indivíduos participantes, a equipe foi até as aldeias para a coleta nos domicílios dos indígenas. Após o sorteio das residências foi feito contato pessoal com os possíveis participantes para apresentar a pesquisa e solicitar leitura e assinatura do Termo Consentimento Livre e Esclarecido; em seguida foi aplicado o instrumento da coleta aos participantes selecionados.

A análise dos dados foi realizada por meio do software Excel, de modo a permitir a checagem de erro na digitação e devidas correções. A análise estatística foi obtida usando-se o software estatístico SPSS versão 20.0. Inicialmente foi feita a análise de frequência dos dados sociodemográficos clínico-comportamentais e do uso de álcool nas comunidades indígenas. Na sequência realizou-se o teste de qui-quadrado para testar significância dos instrumentos utilizados.

Esta pesquisa cumpriu todos os trâmites necessários conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde que envolvem os seres humanos (Brasil, 2012) e a Resolução 304/00, no que se refere a pesquisas com populações indígenas (Brasil, 2000), tendo sido aprovada com o parecer 1.872.185.

3 | RESULTADOS

A amostra caracterizou-se predominantemente como do sexo masculino (51,3%), na faixa etária de 16 a 30 anos (46,5%), união estável/amigado (55,7%), católicos (71,1%), ensino fundamental incompleto (28,3%), trabalhadores ativos (45,9%) e sem renda (53,5%). Em se tratando dos processos migratórios, 79,9% dos entrevistados afirmaram que já migraram da aldeia de origem, 76,6% moraram em outro território indígena na região Norte e 36,2% relatam mudança para constituição de família.

No que tange às características clínicas e comportamentais da amostra, os resultados obtidos através dos autos relatos evidenciaram que 19% têm alteração de pressão, 3,1%, diabetes, 5,4%, depressão, 13,5% pensaram em suicídio, 9,5% tentaram suicídio, 9,6% não informaram se têm parceiro fixo, 48,6% não usam preservativo, 0,5% já foi diagnosticada com infecção sexualmente transmissível; e 35,6% confirmaram relações sexuais após consumo de álcool e outras drogas.

O teste piloto foi realizado a fim de garantir as adequações solicitadas para os instrumentos utilizados, tanto os que já foram validados e já citados como o formulário de caracterizações sociodemográficas, clínicas, comportamentais e de padrão de consumo de álcool em povos indígenas da etnia Karipuna do município do Oiapoque.

As adequações do formulário estão relacionadas abaixo.

Antes	Depois
Quantos anos leva no território indígena?	Quantos anos mora em território indígena?
Tem parceiro fixo?	Você faz relações sexuais/amorosas com uma ou mais pessoas?
Faz uso de preservativo nas relações sexuais?	Faz uso de camisinha nas relações sexuais?
Caxiri	Caxixi
Você já foi diagnosticado com alguma doença sexualmente transmissível?	Você já foi diagnosticado com alguma doença devido ao ato sexual?
Qual foi o ambiente/local que teve acesso o primeiro contato com a bebida alcóolica?	Foram acrescentadas as opções 'festividades sociais e festividades religiosas a pedido dos entrevistados
A bebida já causou ou causa a você problemas como:	Foi retirada a opção dificuldade de acesso à escola , pois os entrevistados afirmaram que se parecia muito com a opção prejuízos nas atividades escolares .
Qual (is) motivo (s) que você considera que o levou (aram) a beber?	Solicitaram a troca do termo não branco por homem branco

Você considera o uso de bebidas alcóolicas um problema

Ficaram confusos e perguntaram para *quem*? Assim, foi transformada: Você considera o uso de bebidas alcóolicas um problema na sua comunidade?

No AUDIT as adequações foram:

Antes

Quando você bebe, quantas doses você costuma tomar?

Com que frequência você toma seis doses ou mais numa única ocasião?

Nas perguntas em que aparece a terminologia “último ano”, por exemplo: Com que frequência, durante o último ano, você achou que não seria capaz de controlar a quantidade de bebida depois de começar a beber?

Com que frequência, durante o último ano, você não conseguiu cumprir com algum compromisso por causa da bebida?

Depois

Foi explicado o que é uma dose a partir da figura abaixo, com adaptação dos desenhos a cuias e copos comumente utilizados nos domicílios; e assim era feita a estimativa de doses, a partir do tamanho do objeto utilizado pelo entrevistado.

Foi levantado o mês em questão referenciando-o ao ano anterior, como, por exemplo, em uma coleta feita no mês de maio: De maio, no ano passado até hoje, você achou que não seria capaz de controlar a quantidade de bebida depois que começou a beber?

O termo “algum compromisso” foi adaptado para as atividades comumente realizadas, tais como: ir à roça, deixar de trabalhar, estudar, etc.

Para a mensuração de doses, sempre foi considerado a cuia, objeto este bastante utilizado pelos indígenas para consumo de caxixi e demais bebidas alcóolicas, como se pode observar na Figura 1:



Figura 1: Objeto utilizado pelos Karipuna para consumo de bebidas alcóolicas, principalmente o caxixi

Fonte: Museu do Índio – Botafogo/RJ. Disponível em: <http://museudoindiorj.blogspot.com.br/2011/12/fabricacao-de-cuias-e-uma-atividade.html>

Na QC, ou seja, na Questão-chave, assumiu-se o mesmo padrão de dose adotado no AUDIT.

E no ASSIST, as adaptações foram as seguintes.

Antes	Depois
Bebidas alcóolicas	Sempre era mencionado o caxixi
Na opção outras	Era explicado qualquer substância que não tivesse sido prescrita por profissional de saúde
Nas perguntas que utilizaram a terminologia últimos três meses, por exemplo: Durante os três últimos meses, com que frequência você utilizou essa (s) substância (s) que mencionou?	Em uma coleta feita no mês de maio foi substituída pela seguinte pergunta (Do final de fevereiro até hoje, com que frequência você utilizou essa (s) substância (s) que mencionou?)
Alguma vez você já usou drogas por injeção? - Uso não médico	Em referência ao uso de drogas por injeção, sempre se esclarecia sem ser em hospital, posto médico ou qualquer serviço de saúde, aplicado sozinho e sem recomendação médica.

Portanto, após a adequação dos instrumentos utilizados, evidenciou-se a distribuição dos entrevistados por aldeias, mostrando os consumidores e não consumidores de bebidas alcóolicas no local pesquisado, como evidencia-se na Figura 2:

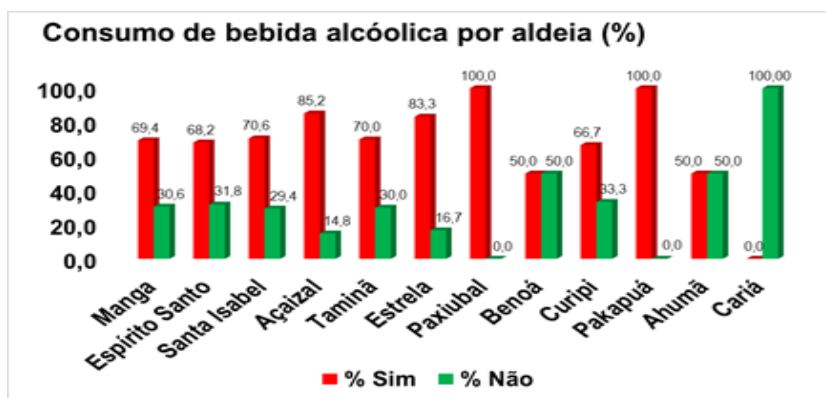


Figura 2 – Consumidores e não consumidores por aldeia da etnia Karipuna

Para identificar o padrão do consumo de álcool entre os indígenas da etnia Karipuna foram utilizados três instrumentos para rastreamento (AUDIT, QC e ASSIST), como podemos evidenciar a seguir.

Os padrões de consumo de álcool, a partir da aplicação do AUDIT, evidenciando que 59,5% se encontram na zona 1, 32,1% pertencem à zona 2 - consumo de risco, 6%,

à zona 3 - uso nocivo ou consumo de alto risco e 2,4% pertencem à zona 4 - provável dependência.

De acordo com os resultados obtidos com a aplicação do ASSIST, observou-se que: 73,4% não necessitam de intervenção alguma (o que não quer dizer que sejam abstêmios, podendo fazer um consumo sem maiores danos, ou seja, o uso ocasional), 26% precisam de intervenção breve (indicam abuso) e 0,6% deve ser encaminhado para tratamento mais intensivo (sugere dependência).

Quando utilizada a questão-chave para saber quantas vezes os homens tinham bebido cinco doses ou mais e as mulheres quatro doses ou mais, numa mesma ocasião, ou seja, o uso em binge, no último ano foram encontrados os seguintes dados: 33%, nenhuma vez (lembrando-se que neste percentual se encontram pessoas abstinentes bem como pessoas de uso ocasional/baixo risco, 24,8% de uma a três vezes, 20,4% de quatro a seis vezes, 12,2% de sete a 10 vezes e 9,6% mais de 10 vezes, ou seja, que fazem uso em binge, ultrapassando o limite de doses seguras e adotando um uso de risco.

Em suma, considerando-se uso problemático as zonas 2, 3 e 4 do AUDIT, houve um percentual de 40,5%, conforme o ASSIST, 26,6%, e o uso em binge mais de 4 vezes ao ano em consonância com a QC pontuou 42,2%; destes, 9,6% beberam em binge mais de 10 vezes no último ano.

A partir dos instrumentos aplicados foi realizado o teste de qui-quadrado para fazer o cruzamento dos instrumentos aplicados. Os dois instrumentos aferiram os padrões de consumo no último ano, apresentando-se uma associação positiva ($p=0,04$); a figura 3 mostra que quanto maior é a quantidade de vezes do consumo do indivíduo em binge - ou seja, quanto maior número de vezes a pessoa ultrapassa o limite de doses seguras no decorrer do ano -, maior é a chance de pertencer às zonas 2 e 3 do AUDIT, o que indica um consumo problemático.

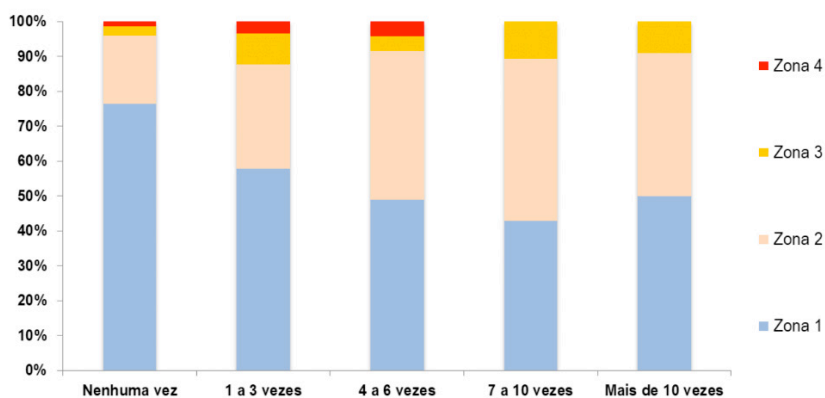


Figura 3: Cruzamento do AUDIT e Questão Chave

Quando se buscou o cruzamento do AUDIT com o ASSIST observou-se uma associação estatisticamente significativa ($p=0,001$). Na figura 4 observou-se que os indivíduos que foram classificados em *receber intervenção breve e serem encaminhadas para tratamento*, que indica uso abusivo e sugere dependência, respectivamente, segundo a padronização da pontuação do ASSIST, estão nas zonas 2 (consumo de risco) e 3 (uso nocivo/alto risco) do AUDIT, sendo, portanto, estes, uso problemático.

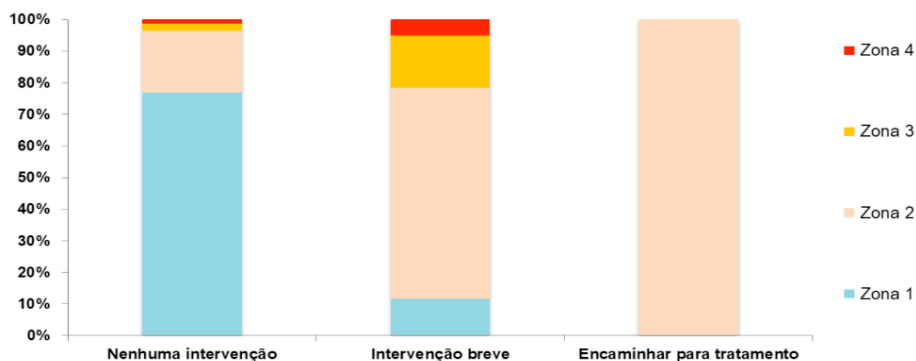


Figura 4: Cruzamento AUDIT e ASSIST

4 | DISCUSSÃO

No que tange aos padrões do consumo de álcool, quando foram aplicados os três instrumentos (AUDIT, ASSIST e Questão chave) perceberam-se diferenças nos resultados.

Considerando-se que o AUDIT e a Questão-Chave abordam o consumo no último ano e o ASSIST, nos últimos três meses, podem-se associar tais divergências à temporalidade, além de que a coleta ocorreu próxima das festividades culturais das aldeias investigadas. Por isso adotamos os três instrumentos para não presumir um uso problemático, sem haver inferência quanto aos aspectos socioculturais. Além disso, cada instrumento tem uma aplicabilidade diferenciada e própria, o que implica processos avaliativos distintos dos padrões de consumo de substâncias psicoativas.

Ademais, mesmo que a QC tenha pontuado um escore de 1,7% a mais que o AUDIT quando considerado o uso problemático, evidenciou-se uma associação estatisticamente significativa quando realizado o cruzamento dos dois instrumentos; portanto, o uso problemático segundo o AUDIT foi mais comum em pessoas que fazem uso em binge com maior frequência durante o ano.

Quando estimada a média do padrão de uso de bebidas alcóolicas a partir do ASSIST, houve um decréscimo nas taxas de prevalência (26,6%) do uso problemático. Isto pode estar associado ao tempo em que se fez a avaliação, ou seja, apenas nos últimos

três meses, quando muitos afirmaram ter bebido no decorrer do último ano ao serem questionados nos demais instrumentos (AUDIT e QC), mas ressaltaram que recentemente tinham abandonado o uso de bebida alcoólica devido à conversão de crença religiosa, pois se tornaram evangélicos.

O cruzamento do AUDIT com o ASSIST também apresentou associação significativamente estatística, relacionando-se o uso problemático nos dois instrumentos comparados, mesmo com métodos e avaliações de tempo diferenciado.

Devido à questão temporal, especula-se que a diminuição nos escores esteja associada à entrada das igrejas evangélicas nas aldeias, conforme (Santiago, 2014); uma vez que isto ocasionou mudanças comportamentais em diversos membros alguns deles se converteram e outros abandonaram a aldeia de origem por não concordar com a perda das tradições culturais, como as danças e beber o caxixi. Estudo de Carvalho Júnior (2005), mostra que os missionários religiosos adentram em diversas etnias indígenas e transformam as aldeias em locais de verdadeiros núcleos multiétnicos.

Pela ausência de instrumentos adaptados à cultura indígena, foram utilizados instrumentos pautados no modelo biomédico aplicado à população geral, mas foram levados em consideração os aspectos socioculturais de uso a fim de garantir maior veracidade nos resultados.

A falta de instrumento de rastreio adequado a essas populações tradicionais - como pode ser claramente evidenciado em estudo de Souza, Schweickart e Garnelo (2007), que utilizou o *Cut down, Annoyed, Guilty, Eyer-opener* (CAGE) como instrumento de rastreio conclui de que este é inadequado, pois se trata de um procedimento universal utilizado para identificar dependência e é preciso entender as situações sociais, pois essas condições são necessárias para adequar as respostas dos entrevistados. Na população do Alto Rio Negro consideram-se "beber problema as pessoas que apresentam comportamento violento, as que são mau exemplo para os filhos e para a comunidade, aquelas que se esquecem de seus atos após ingestão de substâncias alcoólicas, bem como as que apresentam comprometimento das atividades laborais.

Portanto, não se pode pensar no uso do álcool pautado apenas no uso negativo, pois é notório que, apesar dos malefícios causados, ainda se tem a questão cultural que é fortemente relacionado aos padrões de consumo. Além de que existe uma gama de variedade dos contextos nos quais os indígenas fazem uso do álcool (Castelo Branco, Miwa e Vargas, 2018).

A mensuração do uso de álcool é desta maneira, relevante e essencial, pois aponta a necessidade de maior variedade de instrumentos confiáveis para uso na prática assistencial e no campo da pesquisa, pois estes facilitam a detecção dos comportamentos de risco, uso abusivo, dentre outros aspectos, além de nortear estratégia de prevenção e planejamento de tratamento e intervenção. Entretanto, é necessário adotar referenciais de adaptação cultural padronizados, que considerem o contexto biopsicossocial do uso

problemático (Claro, Oliveira, Almeida e Vargas, 2011).

Esta pesquisa não pretende rotular ou estigmatizar os indígenas como pessoas doentes e/ou alcoolistas, e sim nortear estratégias pautadas na compreensão de valores, atitudes e crenças indígenas, para que possam embasar ações e planejamentos de saúde, em todos os níveis de atenção.

Os dados aqui apresentados devem ser interpretados para além das limitações relacionadas ao próprio delineamento dos estudos observacionais, dentre elas podem-se elencar: a recusa em participar por parte de alguns indígenas, em sua maioria de indivíduos do sexo masculino, uma vez que o sexo se mostrou como um importante preditor do uso problemático do álcool; o viés de memória, quando se questionava sobre o consumo de álcool no último ano, pode ter levado a perda de respostas fidedignas por parte de alguns entrevistados. Outra limitação foi a não autorização de todas as aldeias da etnia Karipuna para adentrar em seus territórios e realizar a pesquisa.

Ademais, as contribuições deste estudo, a partir dos dados encontrados, sobreleva-se a importância de aprimorar a área de adições dentro das comunidades indígenas, pois se trata de uma temática pouca explorada e que necessita de dados epidemiológicos para nortear ações e medidas futuras pautadas no contexto sociocultural vivenciado dentro de cada etnia indígena, tudo com vistas à prevenção ou mesmo à minimização dos danos causados pelo uso de álcool e até das demais drogas.

Este trabalho contribui para que novos instrumentos sejam criados, desenvolvidos e validados para o rastreamento do consumo de substâncias psicoativas, de maneira sensível, para assim avançar em dados importantes e imperativos para uma melhoria na qualidade de vida dos povos indígenas e evitar ao máximo os possíveis danos advindos do uso problemático de bebidas alcólicas.

5 | CONCLUSÃO

Os dados da amostra pesquisada são relevantes para a visibilidade da temática diante da escassez de estudos na área, bem como para incentivar e contribuir com o desenvolvimento de outras pesquisas junto aos indígenas Karipuna, o que proporcionaria o avanço de trabalhos científicos com as mais variadas etnias indígenas existentes, sendo esta a maior potencialidade do presente estudo.

Diante disso tudo se espera que os órgãos competentes para o assunto, juntamente com as equipes de saúde e as lideranças indígenas, deem maior visibilidade à área de saúde mental, com destaque para a problemática do uso de álcool, visando assim à tomada de medidas preventivas e de minimização dos danos causados por tal substância e na busca por entender os fatores que contribuem para esse consumo, mesmo que na maioria das vezes ele ocorra em ocasiões pontuais, pois ainda nessas situações geram danos consideráveis à saúde do indígena, afetado diretamente, como também à própria aldeia na

qual reside e mantém seus vínculos sociais e afetivos.

REFERÊNCIAS

BABOR, T. H., HIGGINS-BIDDLE, J. C., SAUNDERS, J. B & MONTEIRO, M. G. **AUDIT - Teste de Identificação de Problemas Relacionados ao Uso de Álcool: Roteiro para Uso em Atenção Primária**, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº466 de doze de dezembro de 2012**. 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº304/00 de nove de agosto de 2000**. 2000. Disponível em: <https://www.fundaj.gov.br/images/stories/cep/reso304.pdf>.

CARVALHO JÚNIOR, A. D. **Índios cristãos: a conversão dos gentios na Amazônia portuguesa**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil, 2005.

CASTELO BRANCO, F. M. F., MIWA, M. J E VARGAS. Consumo de álcool em comunidades indígenas brasileiras: uma revisão literária. **Enfermagem em foco**, v.9, n. 3, p.8-12, 2018.

CLARO, H. G., OLIVEIRA, M. A. F., ALMEIDA, M. M., VARGAS, D E PLAGLIONE, H. B. Cultural adaptation of data collection instruments for alcohol and drugs measurement. **SMAD, Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool Drogas**, v.7, n.2, p.71-7, 2011

COIMBRA JÚNIOR, C. E. A E SANTOS, R. V. Saúde, minorias e desigualdade: algumas teias de inter-relações, com ênfase nos povos indígenas no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.5, n.1, p.125-32, 2000.

GUIMARÃES, L. A. M E GRUBITS, S. Alcoolismo e violência em etnias indígenas: uma visão crítica da situação brasileira. **Psicologia & Sociedade**, v.19, n.1, p.45-51, 2007.

HECKMANN, W & SILVEIRA, C. M. Dependência do álcool: aspectos clínicos e diagnósticos. In: Andrade, A. G., Anthony, J. C & Silveira, C. M. **Álcool e suas consequências: uma abordagem multiconceitual**. Barueri: Minha Editora, p. 67-87, 2009.

HENRIQUE, I. F. S., MICHELI, D., LACERDA, R. B, LACERDA, L. A E FORMIGONI, M. L. O. S. Validation of the Brazilian version of Alcohol, Smoking and Substance Involvement Screening Test (ASSIST). **Revista da Associação Médica Brasileira**, v.50, n.2, p.199-206, 2004.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE. 2017. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>

MACIEL, M. E. D E VARGAS, D. Cultural adaptation and content validation of the Single-Question for screening alcohol abuse. **Revista da Escola de Enfermagem USP**, v.7, ne03292, p. 1-6, 2017.

MEDEIROS, A. C. L. V. **O consumo de bebida alcoólica e o trabalho no povo indígena Xukuru do Ororubá**. Dissertação de Mestrado. Recife: Centro de Pesquisa Aggeu Magalhães, Fundação Oswaldo Cruz, 2011.

MELO, J. R. F. D., MACIEL, S. C., OLIVEIRA, R. C. C E SILVA, A. O. Implicações do uso do álcool na comunidade indígena Potiguara. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v.21, n.1, p.319-333, 2011.

Oiapoque (Município). **Fundação Nacional do Índio. População DSEI Amapá e Norte do Pará, 2015.**

PENA, J. L. Os índios Maxakali: a propósito do consumo de bebidas de alto teor alcoólico. **Revista Estudos e Pesquisa - Fundação Nacional do Índio**. v.2, n.2, p. 99-121. 2005

SANTIAGO, A. **Índios deixam costumes tradicionais e viram evangélicos em aldeia do Amapá**, 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2014/06/indios-deixam-costumes-tradicionais-e-viram-evangelicos-em-aldeia-no-ap.html>.

SOUZA, J. A E AGUIAR, J. I. O alcoolismo em população Terena no Estado do Mato Grosso do Sul: impacto da sociedade envolvente. In: Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Políticas de Saúde. **Anais do Seminário sobre Alcoolismo e Vulnerabilidade às DST/AIDS entre os Povos Indígenas da Macrorregião Sul, Sudeste e Mato Grosso do Sul**, p.149-165), 2001.

SOUZA, M. L. P., SCHWEICKART, J. C E GARNELO, L. O processo de alcoolização em populações indígenas do Alto Rio Negro e as limitações do CAGE como instrumento de screening para dependência ao álcool. **Revista Psiquiatria Clínica**. v.34, n.2, p.90-96, 2007.

PARA ADIAR O FIM DO MUNDO: RESISTÊNCIAS NO PENSAMENTO-AÇÃO DE AILTON KRENAK

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 05/06/2020

Fernanda Elias Zaccarelli Salgueiro

Doutoranda em Filosofia pela Universidade de São Paulo

Este artigo é uma reelaboração da apresentação realizada no 3º Congresso Internacional Povos Indígenas da América Latina, em Brasília, em julho de 2019. Poucas semanas depois do evento, Ailton Krenak lançou o livro *Ideias para adiar o fim do mundo* (São Paulo: Companhia das Letras, 2019), que foi incluído nesta reanálise. Mesmo que anteriores ao fenômeno do Covid-19, as falas de Krenak em que o texto se baseia não poderiam se mostrar mais atuais.

RESUMO: Por meio de entrevistas realizadas nos últimos anos, e com apoio nos filmes *Ailton Krenak: o sonho da pedra* (Dir. Marco Altberg, 2018) e *Índios no Poder* (Dir. Rodrigo Arajeju, 2015, 21'), procuro aprender de que modo Ailton Krenak concebe possibilidades de resistências aos "surtos coloniais" que se renovam até os dias de hoje. Ao pensamento branco que, nas palavras de Davi Kopenawa Yanomami, não é senão esquecimento, Ailton Krenak contrapõe o entendimento. Apesar do elevado grau destrutivo do mundo da técnica e das certezas, proliferam do sábio Krenak ricas imagens de possíveis já existentes – janelas, paraquedas coloridos, sonhos, histórias, guerrilha cultural – que encontram sua origem na abertura da cosmovisão associada à dilatação do tempo. São

portais para suspender o céu e o fim do mundo que se anuncia.

PALAVRAS-CHAVE: Ailton Krenak, resistências, fim do mundo.

ABSTRACT: Through interviews conducted in recent years, and supported by the films *Ailton Krenak: the stone's dream* (Dir. Marco Altberg, 2018) and *Indians in Power* (Dir. Rodrigo Arajeju, 2015, 21'), I try to learn how Ailton Krenak conceives possibilities of resistance to the "colonial outbreaks" that are renewed until today. To the white thought that, in the words of Davi Kopenawa Yanomami, is nothing but forgetfulness, Ailton Krenak opposes the understanding. Despite the high destructive degree of the world of technique and certainties, rich images of possibilities already existing proliferate from the sage Krenak - windows, colorful parachutes, dreams, stories, cultural guerrillas - which find their origin in the opening of the worldview associated with the expansion of time. They are portals to suspend the sky and the end of the world that is already announced.

KEYWORDS: Ailton Krenak, resistances, end of the world.

TEXTO

Este texto não é um exercício clínico de uma pesquisa de doutorado (embora eu seja doutoranda). Ele pressupõe um pensar com o coração e uma razão como afeto compartilhado. Aprender com os povos desta terra é uma busca infinita. Sempre foi preciso aprender com os

mais antigos, mas talvez agora a necessidade tenha se tornado ainda mais premente: estamos morrendo. Continuamos matando. O céu está em queda¹. Será possível criarmos um paraquedas colorido?

“surtos coloniais”

Nas histórias antigas de diversos povos das colônias espanholas, portuguesas e inglesas, conta-nos Ailton Krenak, os brancos aparecem como um irmão que se mudou há muito tempo e que “indo embora se retirou também no sentido de humanidade, que nós estávamos construindo. Ele é um sujeito que aprendeu muita coisa longe de casa, esqueceu muitas vezes de onde ele é, e tem dificuldade de saber para onde está indo”². Ao voltar para casa, o branco dominava uma série de técnicas, mas não conhecia mais a si mesmo e não reconhecia seus parentes e sua terra. Esse esquecimento – que os brancos passaram a chamar de conhecimento, nas palavras de Davi Kopenawa Yanomami – nos cegou e nos levou à lógica de exploração do Outro.

“[O] Brasil moeu, liquidou 6 milhões de índios que haviam aqui; liquidou mais 12 milhões de negros africanos. Para quê? Para adoçar a boca do europeu com açúcar. Para enriquecer com o ouro de Minas Gerais”³, relata Ailton Krenak. As promessas voltadas para poucos às custas de muitos fazem parte de um amplo processo colonial que não se esgotou. Tal processo, longe de ser mero acidente, é a execução de um projeto. A serviço de quem nós o perpetuamos?⁴

uma humanidade

A ideia de “uma” humanidade válida é o pressuposto e a meta de muitos de nossos equívocos. Trata-se de “uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida”⁵, para isso estruturando agências e instituições para promover seus ideais, como o Banco Mundial, a Organização dos Estados Americanos e a Organização das Nações Unidas. Apesar de agirem contrariamente às necessidades das nações indígenas e do próprio planeta, legitimam-se em nome “da humanidade que pensamos ser”.

Esta humanidade pasteuriza a pluralidade de formas de existência em um cardápio único imposto e pressionado até os limites das fronteiras. O ideal de igualdade que professa tem justificado a eliminação de todo modo de vida diverso⁶. Não por

1 Referência ao livro de Davi Kopenawa Yanomami e Bruce Albert, *A queda do céu* (São Paulo: Companhia das Letras, 2015).

2 KRENAK, A. “O eterno retorno do encontro”, in: NOVAES, A., *A outra margem do Ocidente*, SP: Companhia das Letras, 1999, p. 27.

3 Fala de A. Krenak no filme *O sonho da pedra* (2018).

4 “Então essa praga da ideologia colonial tem sobrevivido de uma maneira impressionante. A gente tem que questioná-la. E perguntar a serviço de quem nós continuamos a perpetuar práticas coloniais ou colonizadoras de relações” (Fala de A. Krenak no filme *O sonho da pedra*, 2018).

5 KRENAK, A. “Ideias para adiar o fim do mundo”, *Ideias para adiar o fim do mundo*, 2019, p. 11.

6 Op. cit., p. 33. O que deve nos atrair, segundo Krenak, são as nossas diferenças, não uma imagem protocolar aplicada a todos.

acaso, este “liquidificador”⁷ foi produzido por meio da destruição da memória ancestral, da desterritorialização, da transformação de sujeitos coletivos em fragmentos e da compreensão de que se poderia viver sem a Terra, entendida como “a” natureza apartada – embora discursivamente defendida no “mito da sustentabilidade”.

Ora, os povos que reconhecem sua integração na natureza são justamente esta humanidade obscurecida ou secundária, são os que ficaram “esquecidos nas bordas do planeta, nas margens dos rios, nas beiras dos oceanos, na África, na Ásia ou na América Latina. São caiçaras, índios, quilombolas, aborígenes – a sub-humanidade”⁸. Este grupo de pequenas constelações que “ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar” sofre a intolerância de quem já se rendeu à vida zumbi e sem-sentido⁹. Esta sub-humanidade é condenada por não oferecer o seu quinhão “para o sucesso de um projeto de exaustão da natureza”¹⁰ que, em último grau, realiza-se no fim do mundo.

“não tem agências aqui dentro” ou “a brincadeira da representação”

Para alguns, a ideologia colonial é uma margem do Ocidente. Para Ailton Krenak ela é, antes, “uma outra margem onde cabe o Ocidente, cabe a ideia do progresso, cabe a ideia do desenvolvimento”¹¹. É a margem que comportou todas essas violências que está em vias de engolir o restante do mundo e levá-lo junto consigo à implosão. Importa conhecer o interior dessa margem, o que talvez nos informe sobre o modo de combatê-la.

O evento com os portugueses foi um contato que não pode ser datado, à medida que se renova diariamente. A cada instante a relação com o outro se refaz e a colonialidade se reafirma ou se enfraquece, reproduz-se ou se contradiz. O Estado brasileiro tradicionalmente impôs um assunto aos povos indígenas, cabendo-lhe mandar e aos demais obedecer até que fossem extintos. Bem entendido o mal-entendido, não se tratava de uma conversa, mas de uma ameaça¹².

Por isso, no empenho por produzir outros contatos, Ailton Krenak comenta que sua geração se empenhou em “gritar que essa terra é viva” e em “confrontar a ideia de que nós [povos indígenas] tínhamos acabado e que a ideia colonialista tinha sido vitoriosa”¹³. Além

7 Op. cit., p. 14.

8 Op. cit., p. 21-22

9 Krenak retrata isso em diversas passagens, mas gostaria de apontar de uma em que há uma *perda de sentido* nos deslocamentos provocada pela sua banalização proporcionada pela tecnologia. (KRENAK, “Do sonho e da terra, *Para adiar o fim do mundo*, 2019, p. 43).

10 KRENAK, A. “Do sonho e da terra”, *Para adiar o fim do mundo*, 2019, p. 41.

11 KRENAK, A. “O eterno retorno do encontro”, in: NOVAES, A., *A outra margem do Ocidente*, SP: Companhia das Letras, 1999, p. 29.

12 “O Estado brasileiro deveria pedir desculpas, chamar esses povos indígenas, suas lideranças, seus conselhos de representação, suas autoridades, chefes como o nosso chefe Raoni, e dizer: ‘Como vocês querem que o Estado se organize para conversar com vocês? Em que língua vocês querem que a gente fale com vocês?’ Antes do princípio de que eles vão falar com a gente em português, ou inglês, e nós vamos ter que enfrentar uma escolinha pra entender o que eles estão falando. Então é uma conversa de mudo com surdo, ou de surdo com mudo. Porque, na verdade, o Estado não quer conversar. O Estado quer, de cima pra baixo, imperar sobre nós. E que a gente atenda o comando do Estado” (KRENAK, A. “Índios em movimento”, em *Ailton Krenak*, RJ: Azougue, 2017, p. 48-49).

13 KRENAK, A. “Trajetos e ruínas”, em *Ailton Krenak*, RJ: Azougue, 2017, p. 105 e 107.

disso, tal geração de lutadores se dedicou a desconstruir a tese de que “reserva é lugar de índio”. Isso foi feito por meio da reorganização do movimento indígena, sobretudo em torno da UNI – União das Nações Indígenas, que congregou grande número de lideranças indígenas de todo o país e atuou fortemente na Constituinte de 1987.

Esse trabalho político buscou desconcentrar as vozes dos poucos grupos que eram atendidos pelo Estado e que impunham aos demais a sua agenda, ampliando o tecido de forças em disputa. O resultado da mobilização ficou impresso na Constituição de 1988 que, pela primeira vez na história do Brasil, afirmou a lógica anticolonial em uma norma jurídica, construindo as bases para o desenho de uma nova relação e de um novo “contrato social”¹⁴.

Contudo, o cenário das décadas de 1980 e 1990 se transformou profundamente:

O ambiente que nós vivemos hoje não tem aquele contorno de um Estado-nação onde uma minoria étnica ou um complexo de minorias étnicas formavam um pensamento panindígena para se colocar e ter voz dentro de um arranjo político geograficamente concentrado. Se as fronteiras do Estado-nação estão diluídas, nós temos que repensar também o lugar dessas demandas étnicas. O arranjo hoje é global. (...) As agências do Estado já foram todas desacreditadas. E desautorizadas. No caso do Brasil então isso é muito patente¹⁵.

A estratégia antes desenhada deixou de ser plenamente efetiva, o que conduziu diversos povos a uma mudança na sua política de resistência. De acordo com Krenak, não há mais agências dentro do Estado brasileiro. É dizer, o Estado é gerido por forças internas em conluio com forças internacionais no tabuleiro da divisão internacional do trabalho e do capital que ainda reserva ao país o lugar de colônia de exploração.

Os governos agem como funcionários de grandes corporações, nacionais ou estrangeiras, e dispõem das terras e das pessoas para satisfazer os interesses desses grupos, conformando um saque de uma parte do globo sobre outra:

Nós já chegamos ao ponto em que as corporações estão submetendo os nossos governos locais, não falo só de Minas, falo de Brasília, de todo lugar, onde nossos governos foram transformados em gerentes e as corporações dão ordem pra eles. E a gente ainda aceita aquela brincadeira da representação”¹⁶.

Diante de tais forças, afirma Krenak, é preciso findar com as ilusões no sistema representativo. No parlamento brasileiro, mostra-se elucidativo o ocorrido com Mario Juruna: “é como se nós tivéssemos sacrificado uma pessoa ilustre do nosso povo pra ver como funciona a política do branco. Ele saiu de lá incinerado. (...) [A] política do branco incinera caracteres, incinera pessoas e (...) é um sorvedouro de gente e de pensamento”. “Que qualidade de gente será que serve para ficar lá? Então, os índios têm que passar longe dessa representação política”¹⁷.

14 KRENAK, A., “Outras narrativas”, em *Ailton Krenak*, 2017, p. 13.

15 KRENAK, A., “Outras narrativas”, p. 16-17.

16 Fala de Ailton Krenak no filme *O sonho da pedra*.

17 KRENAK, A. “Índios em movimento”, em *Ailton Krenak*, RJ: Azougue, 2017, p. 49-50.

Tampouco é suficiente eleger líderes esclarecidos, uma vez que a experiência brasileira demonstrou que eles acabam reféns de uma “classe política inteiramente rendida ao mercado financeiro”, que busca reproduzir no país a lógica colonial¹⁸. Ailton Krenak sugere que o golpe de 2016 e a perseguição a lideranças demonstram o fechamento das instituições também do Executivo. Assim, o caminho da representação política tradicional se mostra uma via obliterada.

Por outro lado, Ailton Krenak por vezes considera a existência de uma potencial brecha institucional não aproveitada no Brasil. De fato, se tentativas de representação de povos indígenas dentro de um modelo de estado plurinacional avançaram em países como Venezuela, Equador e Colômbia, mostraram-se insuficientes por aqui, em que a forma democrática não foi efetivamente implementada: “[T]alvez a nossa omissão em relação a esse debate é que tenha colocado a gente na crise que estamos vivenciando hoje. Crise de paradigma mesmo do que se chama democracia”¹⁹.

Assim, a questão do não-poder se coloca neste ponto para Krenak à medida que “os índios estão fora daquele poder que está na representação política, que está no concerto do que chamamos de República, de democracia”. A frase *índios no pueden* faz sentido à medida que os povos indígenas concebem o não-poder como “outras formas de fazer o que nós chamamos de política”, abrindo um diálogo sobre “formas de autogoverno, de autogestão, de organização comunal, outras formas de combinação, outro tipo de desenvolvimento”²⁰.

Constata-se aí o duplo aspecto desse “não-poder”: o de rejeição da concepção de poder dos brancos, calcada na representação política; e o de efetivação de modelos outros, que coloquem em funcionamento relações não baseadas na concentração de poder. Krenak propõe, no lugar do desenvolvimento dos brancos, o envolvimento com o mundo partilhado como postura política. Nessa dimensão cósmica se compreende que as fronteiras nacionais só existem para barrar grupos excluídos, destinados à miséria, e para criar novas lógicas de perversão do comum.

Desse modo, a insuficiência do embate político na esfera interna de instituições nacionais (que atendem a imperativos externos) e a necessidade de se pensar um novo

18 “A realidade do Brasil, depois de inaugurar uma experiência de distribuição de renda, de abrir para novos sujeitos sociais interagirem, trazer 20, 30 milhões de pessoas que viviam abaixo da linha da pobreza para o mercado, abrir acesso à informação, botar na universidade uma parte dessa população que estava excluída, criar fluxos entre as classes, foi brutalmente interrompida, com o Estado cortando tudo, a classe política inteiramente rendida ao mercado financeiro, ao capital. A ideia de que o Brasil tem que suprir o mundo, aquela velha ideia de que nós somos o celeiro do mundo, tomou conta, retomou as linhas tradicionais do colonialismo, e nós estamos dentro mesmo dessa coisa abissal. Nós somos a parte do mundo que está condenada ao subdesenvolvimento e a reproduzir a força de trabalho em condições análogas à escravidão, com nossa paisagem disponível para ser assaltada para suprir a demanda do mercado internacional. Não tem outro jeito de olhar a nossa realidade do que criticamente. Senão a gente vai ficar com a ilusão, achando que nós vamos fazer um arranjo regional, eleger alguém esclarecido que vai retomar o processo de organização do Estado, de investir em desenvolvimento, em cultura. Ficar alimentando esse tipo de ilusão sobre a nossa realidade próxima dá mais força para o pensamento conservador que está invadindo o nosso cotidiano (KRENAK, A., “Outras narrativas”, em *Ailton Krenak*, 2017, p. 22-23).

19 KRENAK, A., “Outras narrativas”, em *Ailton Krenak*, 2017, p. 15.

20 KRENAK, A., “Outras narrativas”, em *Ailton Krenak*, 2017, p. 23.

estatuto para a política e uma nova organização a que possamos chamar de *política por aproximação*, conduz à necessidade de uma organização que vá além das fronteiras do Estado-nação e da pauta da representação tradicional. Ainda que as novas práticas estejam abertas para um diálogo a partir do vocabulário político existente, elas apontam para formas inventivas de um fazer político que não atende à atual lógica, uma vez que dedicado ao comum, vale dizer, às condições de vida para todos, aí incluindo o planeta²¹.

Eu não fico feliz de constatar essa realidade que eu considero ser global. Eu não consigo mais, meus amigos, fazer nenhum debate pensando em Brasil, América Latina, Hemisfério Sul. Quando eu estou conversando sobre alguma coisa, eu penso como alguém que está em algum lugar do planeta Terra. Eu não consigo pensar num lugar separado do resto do mundo. Tudo o que eu fizer aqui tem consequência no mundo inteiro²².

Quem é o agente desta luta global?

um sujeito coletivo

É preciso lembrar quem somos, de onde viemos e como nos formamos. No lugar do “indivíduo vitorioso”, Ailton Krenak propõe o “sujeito coletivo”: “minha história é a experiência coletiva do meu povo. A minha história, de maneira nenhuma, se resume ao conjunto de documentos públicos que o governo me deu”²³. Esse sujeito forma e é formado pela coletividade e não credita a si gênio, talento ou mérito.

As minorias são plurais e formam coletivos. Mas será que, no plano geral da sociedade, as coletividades são efetivamente minorias? Krenak ensina: “[t]emos que fazer um discurso das maiores minorias. Se você juntar todas as minorias que estão sendo assaltadas, nós vamos concluir que é uma vasta maioria”²⁴.

No filme *O sonho da pedra* ele nos alerta a ter cuidado com esta contabilidade de consequências simbólicas perigosas:

“[somos] uma minoria tão, tão pequena que a nossa esperança deve ser posta num lugar seguro. É por isso que nós estamos fazendo esse fogo, essa vigília. Porque se você olhar isso só com racionalidade, só na contabilidade dos brancos, nós já perdemos essa guerra há muito tempo”.

É possível que sejamos uma minoria. Ocorre que o olhar do ponto de vista do número, esteado na contabilidade e na racionalidade típicas dos brancos, leva à conclusão da derrota. Mas este não é o único olhar possível. Há sentidos para além dele. Mais que reivindicar a posição de minoria, pode-se abdicar de insistir na separação entre grupos e povos, em manter muros incontornáveis, e pensar nas pontes que nos relacionam.

21 “Quando nós falamos da Terra, nós não falamos de um sítio, de uma fazenda ou de um latifúndio, nós falamos do planeta como um organismo vivo. Nós somos filhos desse organismo vivo. E nós ficamos de pé.” (KRENAK, A. “Índios em movimento”, em *Ailton Krenak*, RJ: Azougue, 2017, p. 51-52).

22 KRENAK, A., “Outras narrativas”, em *Ailton Krenak*, 2017, p. 33.

23 No filme *O sonho da pedra* e em “Trajetos e ruínas”, *Ailton Krenak*, 2017, p. 132.

24 KRENAK, A., “Outras narrativas”, em *Ailton Krenak*, 2017, p. 19.

Essa vasta maioria pode estabelecer uma pauta comum, um projeto comum que esteja baseado na preocupação com a sobrevivência uns dos outros e da Terra, que também é um ser vivo e possui a sua própria trajetória de vida²⁵. Esse projeto comum depende de articulações entre sujeitos coletivos, grupos, povos. É o que ora Ailton Krenak denomina de *aliança afetiva* e, outrora, de *encontro*.

alianças afetivas

Ailton Krenak conta que entre 1950 e 1960 sua família vivia um processo de confinamento que lhe compelia a enxergar barreiras insuperáveis:

Olhando desse lugar você podia ficar prostrado, se deprimir, se suicidar, virar alcoólatra, pifar ou se agarrar a uma resistência ditada pelas histórias, pelas narrativas, e ficar reproduzindo os recursos que você tinha, as técnicas de mexer na roça, de manter aquela economia de subsistência, sentindo essa pressão externa incômoda. Ou então podia tentar abrir alguma brecha nessa muralha de ignorância, de negação. E essa brecha a ser aberta apareceu para mim como uma invenção²⁶.

A abertura lhe parecia uma quase impossibilidade: “[o] vizinho mais próximo que tínhamos era o cara que mais negava a nossa existência”. Contudo, era preciso ir além da superfície das fronteiras sociais e dimensionar o muro do seu alto ou do além. Era preciso agir pra superar a “marca fundamental da relação” com o Outro, o conflito.

Eu me neguei muito cedo a ficar observando as janelas só como se fossem rotas de fuga. Eu não queria tomá-las desse modo, mas queria elege-las algumas dessas saídas como uma possibilidade criativa de interação com o que viesse pela frente. Em vez de o mundo ser só fechadura e impossibilidade, em vez de ele ser cheio de trancas, ele passa a ser cheio de janelas. Essas janelas todas vão ganhando um sinal positivo, de possibilidade de troca²⁷.

Algumas das aberturas para o Outro, vistas como sinal de vulnerabilidade, passam a ser entendidas como possibilidades de novas criações conjuntas e novas formas de ser. As **janelas** são a imagem dessa passagem, um dos lugares possíveis-já-existent de trânsito e troca entre mundos.

Então, aliança na verdade é um outro termo para troca. Eu andei um pouco nessa experimentação até que consegui avançar para uma ideia de alianças afetivas – em que a troca não supõe só interesses imediatos. Supõe continuar com a possibilidade de trânsito no meio de outras comunidades culturais ou políticas, nas quais você pode oferecer algo seu que tenha valor de troca. E esse valor de troca supõe continuidade de relações. É a construção de uma ideia de que seu vizinho é para sempre²⁸.

25 KRENAK, A., “Em busca de uma Terra sem tantos males”, *Ailton Krenak*, 2017, p. 95-97.

26 KRENAK, A. “Alianças vivas”, em *Ailton Krenak*, 2017, p. 60.

27 KRENAK, A. “Alianças vivas”, p. 61.

28 *Idem, ibidem*.

As janelas permitem a formação de alianças que são trocas. Porém, não uma troca qualquer: enquanto a troca colonial, longe de semear o chão, está baseada no imediatismo dos interesses de quem só almeja colher (vantagens) e saquear o caminho, a aliança afetiva se ancora na construção de uma relação de dádiva permanente com o Outro.

Na relação colonial os laços são de circunstância, “as pessoas são só uma passagem para alcançar algum outro lugar, algum outro acesso”. As pessoas são descartáveis, não se dão tempo, não constroem ideias juntas, não estabelecem afetos espontâneos.

Nas palavras de Davi Kopenawa Yanomami, não há conhecimento de si e do outro, apenas esquecimento. “Esse esquecimento é percebido na pouca duração das relações que tal pensamento consegue sustentar. Como ele não consegue sustentar relações por tempo indeterminado, num tempo aberto, você acaba demarcando o tempo das relações”. Diferentemente, as alianças afetivas demandam um investimento na duração vivida só e em convivência com o Outro. Só assim se torna realidade a dilatação do tempo-espaço que se abre para novas conexões entre os seres da Terra e entre eles e ela.

“para a gente ver outros mundos”

“E uma vez os Caxinauás estavam neste lado da serra e olharam o Sol se pondo do lado de cá. À noite eles falaram comigo: ‘tem um portal ali do outro lado da montanha!’. Eu ainda não tinha visto, mas fiquei muito contente de saber que eles estavam vendo aberturas nestas montanhas, porque elas me atraíram exatamente por causa da força que elas têm, são muito antigas” (*O sonho da pedra*).

Ailton Krenak observa que o mundo em que vivemos alimenta uma “**estética do excesso**”, uma lógica com imensa quantidade de informações que nos atravessam. São dados não elaborados por quem os emite e que não possuem receptor. Sobram palavras, mas há pouca escuta e pouca reflexão. As montanhas de tarefas, números e trabalhos impedem a vivência do tempo para “ouvir, pensar, ler”, ou seja, inviabilizam o tempo para viver.

É como se a gente estivesse trabalhando com uma estética do excesso. Excesso de texto, excesso de imagem, excesso de informação, de som, chapando tudo. E pouca reflexão, tempo para ouvir, pensar, ler. No sentido de viver mesmo, não só de olhar. A recepção dessas mensagens, dessa comunicação, é essencial. Só a emissão não é o suficiente. É preciso recepção. Alguém do outro lado, ouvindo essa canção, é necessário²⁹.

A estética do excesso surge na era da angústia da certeza, “linha que divide os povos que têm história e os que passarão a ter mito”. Os que ultrapassam essa linha passam a ter certeza de que vão poder controlar aquele lugar onde estão vivendo, aquela paisagem, que vão conseguir através do conhecimento, da ciência, da experimentação, controlar a passagem do tempo, as mudanças dos ciclos do plantio e da colheita, até chegar a esse extremo que nós

29 KRENAK, A., “Outras narrativas”, em Ailton Krenak, 2017, p. 31.

experimentamos hoje, no qual não dependemos mais do humor da Terra para a nossa produção, tanto da nossa produção material quanto da nossa produção de ideias³⁰.

Nessa era, o sagrado se torna um recurso disponível, desencantado e desencarnado. A técnica passa se autorizar a tudo manipular em nome do exercício de certa razão neutra que só vê seu próprio mundo.

De outro modo, a possibilidade de visitar outros cosmos depende de uma abertura no interior dessa angústia, em que o tempo se dilate em espaços. “Dilatar esse tempo ordinário das nossas relações e possibilitar a criação de vazios para as visões, para os sentimentos das pessoas, para as elaborações que um coletivo pode ter sobre aquilo que é o sonho”³¹. Nesse sentido, a dilatação do tempo é uma expressão de resistência. A elaboração dos **sonhos coletivos** depende dessa permanência das relações em tempos dilatados.

Quando você tem uma experiência de dilatação do tempo, começa a pensar em períodos muito mais abertos. É quando meu pensamento consegue tocar uma ideia que vai além da percepção de um sítio, de um território, de determinado lugar da geografia, e começo a pensar nesse ambiente que nós compartilhamos, que é a Terra, que é um planeta. Quando seu espírito alcança essa compreensão, como uma criança que está começando a conhecer o alfabeto, a conhecer os primeiros exercícios, ela também começa a expandir a percepção e a capacidade de universalizar o seu discurso, de alcançar outras galáxias. Isso, para mim, é o que eu poderia experimentar como uma ideia de cosmovisão. Não é uma visão total, ela é uma visão aberta³².

A dilatação do tempo conecta não apenas os sujeitos coletivos do mesmo povo, mas de outros mundos e galáxias, propondo alianças que vão além da espécie humana. Nessa abertura, percebe-se a “aliança é troca com todas as possibilidades, sem nenhuma limitação”, são relações que superam o social e alcançam as potências naturais³³.

O tempo da técnica é o tempo da exploração e do utilitarismo. As alianças dependem de um tempo dilatado que não transforme a si e ao outro em usuário, mas que, ao contrário, seja capaz de permitir o pensamento em mundos intercambiáveis, que vazem todas as fronteiras e permitam a comunicação em transmundos.

Como o contato com o Outro se renova diariamente, há sempre a possibilidade de mudança do passado. A todo instante se abre a possibilidade de surgimento de uma nova relação, de um efetivo encontro³⁴. Para tanto, não basta a vontade individual, é preciso

30 KRENAK, A. “Alianças vivas”, em Ailton Krenak, 2017, p. 71-72.

31 KRENAK, A. “Alianças vivas”, p. 62. E mais adiante: “As paisagens se sucedem, ou então não são paisagens. Quando nós acabamos com todas as paisagens da Terra, nós entramos em coma. Então, aquela ideia de dilatar o tempo... dilatar o tempo é não deixar isso acontecer. Cantar e dançar para suspender o céu, que é uma experiência comum a muitos povos no planeta inteiro, é dilatar o tempo. Quando você canta e dança e suspende o céu você está dilatando o tempo” (p. 67).

32 KRENAK, A. “Alianças vivas”, p. 62-63.

33 KRENAK, A. “Alianças vivas”, em Ailton Krenak, 2017, p. 64.

34 KRENAK, A. “O eterno retorno do encontro”, in: NOVAES, A., A outra margem do Ocidente, SP: Companhia das Letras, 1999, p. 25.

“um esforço de cultura”, “um esforço de ampliação e de iluminação de ambientes da nossa cultura comum que ainda ocultam a importância que o Outro tem, que ainda ocultam a importância dos antigos moradores daqui, os donos naturais deste território”³⁵. É preciso que se expanda a “consciência da humanidade de que tudo o que fizemos aqui agora tem consequência no planeta inteiro”³⁶ e que, portanto, já estamos interligados.

guerrilha cultural e paraquedas coloridos

O tempo do encontro não cabe em uma política pública no sistema em que vivemos. Embora o diálogo com o Estado seja importante, é preciso manter a capacidade infinita de reinvenção. Acomodar-se possui o significado de uma rendição ao mundo da mercadoria. Contra essa situação Krenak propõe a **guerrilha cultural**:

Se a minha guerrilha cultural tiver que reconhecer alguma capacidade local ou alguma potência numa ação local a primeira coisa que ela vai procurar saber é se ela é capaz de produzir o pão de cada dia. O pão de cada dia pode ser dançar, cantar, mas na minha percepção, na minha apropriação da palavra, a guerrilha cultural significa só que você não tá enquadrado e como você não tá enquadrado você não tem um programa que pode ser adaptado pra política pública da cultura. Você não quer subsidiar o programa de política pública de cultura. Você quer continuar alimentando a capacidade infinita de reinventar, de revolucionar, de virar o negócio ao avesso, que tem que ser a expressão da cultura. Senão vira acomodação³⁷.

Essa acomodação se estruturou na vida do Ocidente e alcançou até mesmo a ciência, que desde então se mostra incapaz de reflexão e de criação. Cada novidade da indústria farmacêutica acena para mundos “que só reproduzem a nossa experiência de perda de liberdade, de perda daquilo a que podemos chamar inocência. O mundo transformou-se numa fábrica de consumir inocência”. Não por acaso, não temos mais cientistas:

Toda pessoa que seja capaz de trazer uma inovação nos processos que a gente conhece é capturada pela máquina de fazer coisas, da mercadoria. Antes dessa pessoa contribuir, em qualquer sentido, para abrir uma janela de respiro para esta nossa ansiedade de perder o seio da mãe, vêm logo com um aparato artificial para dar mais um tempo de canseira na gente³⁸.

O mundo virou uma máquina de destruição. A própria ciência que prometeu nos salvar, com seus ideais iluministas, calcula como nos moer com mais rigor e melhor precisão. A racionalidade imperante é “um abuso do que chamam de razão”³⁹. A humanidade racional abusa da razão, age irracionalmente; a sub-humanidade do mito e do sonho demonstra

35 KRENAK, A. “O eterno retorno do encontro”, p. 28.

36 KRENAK, A., “Outras narrativas”, em Ailton Krenak, 2017, p. 33.

37 KRENAK, A., “Entrevista com Ailton Krenak – militante do Movimento Indígena”, União campo cidade floresta, 23.12.2010. Disponível em: <https://uniaocampocidadeefloresta.wordpress.com/2010/12/23/entrevista-ailton-krenak-militante-do-movimento-indigena/>. Acesso em abril de 2019.

38 KRENAK, A. “A humanidade que pensamos ser”, em Ailton Krenak, São Paulo: Azougue, 2017, p. 140.

39 KRENAK, A. “Para adiar o fim do mundo”, p. 19.

sensatez, mas perde o jogo.

Não há como evitar a visão de queda que se apresenta diante de nossos olhos. O que nos faz temê-la talvez seja o destino ditado por esta humanidade. Sucede que há outros saberes que nos relatam outras narrativas e que “nos ensinam mais”⁴⁰: são **histórias**, cantos, viagens, conversas de povos vivos que nos apontam para a vida que existe para além da técnica; é lá que a vida se encontra. Nestas narrativas aprendemos, ainda, que já caímos muitas vezes antes desta, que o mundo acabou outras vezes e que, ultimamente, só temos feito cair mais e mais⁴¹.

“Então, talvez o que a gente tenha de fazer é descobrir um paraquedas. Não eliminar a queda, mas inventar e fabricar milhares de paraquedas. Paraquedas coloridos, divertidos, inclusive prazerosos, já que aquilo de que realmente gostamos é de gozar, de ter prazer, de viver no prazer aqui na Terra”⁴².

“Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos. Vamos pensar no espaço não como um lugar confinado, mas como o cosmos onde a gente pode despencar em paraquedas coloridos”⁴³.

De que lugar se projetam os paraquedas coloridos? Ailton Krenak responde: “[d]o lugar onde são possíveis as visões e o sonho”⁴⁴.

“para salvar a nós mesmos”

A Terra é nossa casa comum. Sua contínua despersonalização em objeto nos tornará órfãos⁴⁵. A generalidade dessa ameaça, que diariamente recolocamos sobre nossas cabeças, nos obrigará a compor *redes de relações e redes de solidariedade* que rompam a limitada margem de nossa humanidade. Nesta hora, para salvar a nós mesmos, seremos capazes de contrariar nossa “velha disposição para a servidão voluntária”⁴⁶?

Falta-nos sonhar, alerta Krenak. Todas as ricas imagens de possíveis já existentes – janelas, guerrilha cultural, alianças afetivas, paraquedas coloridos, sonhos, histórias, cantos, danças – são modos de resistência que permitem adiar o fim do mundo, suspendendo o céu. “Suspende o céu é ampliar o nosso horizonte; não o horizonte prospectivo, mas um existencial. É enriquecer as nossas subjetividades, que é a matéria que estes tempos que nós vivemos quer consumir”⁴⁷.

Estes portais ampliam nossa consciência para a existência de outros mundos, que

40 KRENAK, A. “Para adiar o fim do mundo”, p. 30.

41 Em “Do sonho e da terra”, Ailton Krenak alude ao rompimento da barragem do Fundão pela mineradora Samarco (da Vale e BHP), em novembro de 2015, como um evento que deixou muitos povos órfãos, colocando-os “na real condição de um mundo que acabou” (Para adiar o fim do mundo, 2019, p. 42).

42 KRENAK, A. “A humanidade que pensamos ser”, em *Ailton Krenak*, São Paulo: Azougue, 2017, p. 140.

43 KRENAK, A. “Para adiar o fim do mundo”, p. 30.

44 KRENAK, A. “A humanidade que pensamos ser”. In: KRENAK, Ailton Krenak, São Paulo: Azougue, 2017, p. 141.

45 KRENAK, “Do sonho e da terra”, p. 47 e 49-50.

46 KRENAK, “Do sonho e da terra”, p. 44-45; “Para adiar o fim do mundo”, p. 13.

47 KRENAK, A. “Para adiar o fim do mundo”, p. 32.

são os outros sujeitos coletivos, pedras, animais, plantas; nos permitem enriquecer nossas subjetividades com as subjetividades tão ricas do pluriverso. Como o sonho, são estes os lugares do contato entremundos⁴⁸ que se abrem para as múltiplas cosmovisões quando somos capazes de dilatar o tempo. Saberemos criar este outro tempo?

REFERÊNCIAS

KRENAK, Ailton. “A humanidade que pensamos ser”. In: Kaká Werá (Org. Coleção), *Ailton Krenak*. RJ: Azougue, 2017. (O texto também foi publicado em KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 57-72).

_____. “Alianças vivas”. In: Kaká Werá (Org. Coleção), **Ailton Krenak**. RJ: Azougue, 2017.

_____. “Do sonho e da terra”. In: KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 37-55.

_____. “Em busca de uma Terra sem tantos males”. In: Kaká Werá (Org. Coleção), **Ailton Krenak**. RJ: Azougue, 2017.

_____. “Entrevista com Ailton Krenak – militante do Movimento Indígena”. **União Campo-Cidade-Floresta**, 23.12.2010. Disponível em: <https://uniaocampocidadeefloresta.wordpress.com/2010/12/23/entrevista-ailton-krenak-militante-do-movimento-indigena/>. Acesso em abril de 2019.

_____. “Ideias para adiar o fim do mundo”. In: KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 7-35.

_____. “Índios em movimento”. In: Kaká Werá (Org. Coleção), **Ailton Krenak**. RJ: Azougue, 2017.

_____. “O eterno retorno do encontro”. In: NOVAES, A., **A outra margem do Ocidente**, SP: Companhia das Letras, 1999.

_____. “Outras narrativas”. In: Kaká Werá (Org. Coleção), **Ailton Krenak**. RJ: Azougue, 2017.

_____. “Paisagens, territórios e pressão colonial”, **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p. 327-343, jul./dez. 2015.

_____. “Trajetos e ruínas”. In: Kaká Werá (Org. Coleção), **Ailton Krenak**. RJ: Azougue, 2017.

YANOMAMI, Davi Kopenawa; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

VIDEOGRAFIA

Ailton Krenak: o sonho da pedra (Dir. Marco Alberg, 2018, 52’).

Índios no Poder (Dir. Rodrigo Arajeju, 2015, 21’).

48 KRENAK, A. “Do sonho e da terra”, p. 51-52.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

DENISE PEREIRA - Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (2010), Especialista em História, Arte e Cultura (2008), Bacharel em História (2006), pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Especialista em Tecnologias Educacionais, Gestão da Comunicação e do Conhecimento (2019), pela Censupeg. Atualmente Professora/Tutora Ensino a Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

JANAÍNA DE PAULA DO ESPÍRITO SANTO - Doutora em História pela Universidade Federal de Goiás (2018), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2005), graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2001). Atualmente é professora assistente da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aldeia Tuxa 51

Amazônia 13, 17, 43, 44, 45, 75, 76, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 105, 130, 160, 175, 218, 250, 252, 259, 269

Ancestralidade 89, 90, 92, 97, 98, 100, 101, 104, 113, 151, 152, 156, 157, 158

Audiovisual 99, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 116

C

Comunidades Nativas 160, 162, 165, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184

Construção de Currículo 13

Criança Guarani 1

Curtas Metragens 107, 109

D

Descolonização 89

Disputa 229, 235, 243, 249, 274

E

Educação Escolar 1, 2, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 21, 22, 27, 30, 35, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 70, 75, 76, 121, 202, 203, 206, 207, 208, 210, 216, 224

Educação Intercultural 8, 14, 22, 24, 35, 63

Escolas Indígenas 7, 8, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 26, 29, 32, 34, 53, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 67, 68, 74, 76, 92, 202

Escravidão Indígena 248

Espiritualidade 94, 141, 146, 148, 156, 158

I

Indígenas Karipuna 258

L

Léxico Indígena 77, 80, 81, 83, 85

Língua Ameaçada 12, 202

M

Memórias 10, 65, 66, 88, 89, 91, 92, 95, 102, 110, 116, 119, 132, 135, 144

O

Oralidades 119

P

Políticas 15, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 34, 48, 54, 64, 65, 67, 68, 75, 89, 111, 123, 127, 129, 136, 145, 149, 163, 178, 191, 200, 202, 203, 204, 205, 208, 214, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 244, 249, 251, 253, 270, 277

Políticas de Fortalecimento 202

Práticas Inclusivas 23, 24, 29, 31, 33, 34

R

Resistências 90, 132, 144, 271



Culturas e História dos Povos Indígenas

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 



Atena
Editora

Ano 2020



Culturas e História dos Povos Indígenas

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 



Atena
Editora

Ano 2020