

Tellus



**UCDB**

Universidade Católica Dom Bosco  
Instituição Salesiana de Educação Superior

**Chanceler**

Pe. Gildásio Mendes dos Santos

**Reitor**

Pe. Ricardo Carlos

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

Prof. Hemerson Pistori

---

Tellus / Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações  
Indígenas - NEPPI, ano 17, n. 32, jan./abr. 2017. Campo  
Grande : UCDB, 2001 -  
Semestral - 175 p.

ISSN Impresso 1519-9452

ISSN Eletrônico 2359-1943

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

---

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

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

[www.tellus.ucdb.br](http://www.tellus.ucdb.br)

**Indexada em:**

**Sumarios.org**, Sumários de Revistas Brasileiras ([www.sumarios.org](http://www.sumarios.org))

**Latindex**, Directorio de publicaciones cientificas seriadas de America Latina, El Caribe, España y  
Portugal ([www.latindex.org](http://www.latindex.org))

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

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

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

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

# Tellus

Ano 17  
Número 32  
jan./abr. 2017  
p. 1-175

Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas - NEPPI  
Universidade Católica Dom Bosco - UCDB  
Campo Grande, MS, Brasil  
[www.ucdb.br/neppi](http://www.ucdb.br/neppi)  
[neppi@ucdb.br](mailto:neppi@ucdb.br)

---

Direitos desta edição reservados à **Editora UCDB**  
Membro da Associação Brasileira das Editoras Universitárias (ABEU)  
Coordenação de Editoração: Ereni dos Santos Benvenuti  
Editoração Eletrônica: Glauciene da Silva Lima  
Revisão: Maria Helena Silva Cruz  
Capa: Menino Bororo na aldeia Meruri, MT - outubro de 2014.  
Autor da foto: José Francisco Sarmento Nogueira  
Tratamento de imagem: João Felipe Abrahan  
Criação e arte final: José Francisco Sarmento Nogueira

#### **Editor Responsável**

Georg Lachnitt – MSMT - NEPPI/UCDB

#### **Comissão Editorial**

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

#### **Conselho Editorial**

Ángel Espina Barrio - USAL/Espanha  
Antonella Tassinari - UFSC  
Antonio Carlos de Souza Lima - MN-UFRJ  
Antonio Hilário Aguilera Urquiza - UFMS  
Beatriz Landa - UEMS  
Daniel Mato - UNTREF/Argentina  
Deise Lucy Montardo - UFAM  
Dominique Tilkin Gallois - USP  
Esther Jean Langdon - UFSC  
Flávio Braune Wiik - UEL  
Graciela Chamorro - UFGD  
Inge Sichra - UMSS/Bolívia  
José Zanardini - UCA/Paraguay  
Levi Marques Pereira - UFGD

Marcelo Marinho - UNILA  
Márcio Ferreira da Silva - USP  
Maria Augusta de Castilho - UCDB  
Manuel Ferreira Lima Filho - UFG  
Marta Azevedo - UNICAMP  
Miguel Alberto Bartolomé - INAH/Mexico  
Mônica Thereza Soares Pechincha - UFG  
Nádia Heusi Silveira  
Neimar Machado de Sousa - UFGD  
Pedro Ignácio Schmitz - UNISINOS  
Rodrigo de Azeredo Grünwald - UFCG  
Roque de Barros Loraia - UnB  
Rosa Sebastiana Colman  
Ruth Montserrat - UFRJ  
Wilmar D'Angelis - UNICAMP

#### **Pareceristas Ad Hoc**

Antônio Carlos Seizer da Silva – SED-MS  
Maria Aparecida Bergamaschi – UFRGS  
Ruth Pavan – UCDB  
Iara Tatiana Bonin – ULBRA  
Josemar de Campos Maciel – UCDB  
Diógenes Egídio Cariaga - NEPI/INCT  
Brasil Plural/PPGAS/UFSC



#### **Editora UCDB**

Av. Tamandaré, 6.000 – Jardim Seminário  
79117-900 – Campo Grande, MS

Tel.: (67) 3312-3373

[www.ucdb.br/editora](http://www.ucdb.br/editora) – [editora@ucdb.br](mailto:editora@ucdb.br)

# Editorial

É com grata satisfação que apresentamos, neste mês de abril, a publicação de número 32 da Revista Tellus. Devido ao aumento no volume de trabalhos recebidos e dando fluxo às novas publicações, iniciamos o ano com uma nova periodicidade da Revista Tellus, que passa a ser quadrimestral.

Gostaríamos de agradecer as contribuições dos autores que contemplaram esta edição com textos de relevância. Destacamos a contribuição do professor kaiowá/guarani de Mato Grosso do Sul, Claudemiro Lescano, com o texto “Trajetória de construção, desconstrução e reconstrução”, na seção Escritos Indígenas.

Neste número, e nas próximas duas publicações, a seção Documentos apresenta os relatórios elaborados pelos salesianos sobre o primeiro encontro com o povo Xavante e as demarcações de suas reservas.

Boa leitura!

*Dr. Pe. Georg Lachmitt*  
Editor

# Sumário

## Artigos

O diálogo educador entre indígenas e pedagogos(as) em formação: uma ponte para compreender e valorizar a diversidade cultural indígena brasileira .....	9
<i>Educator dialogue between indigenous and pedagogues in formation: a bridge to understand and valorize the brazilian indigenous cultural diversity .....</i>	9
Aumeri Carlos Bampi Jeferson Odair Diel	
As implicações da formação escolar dos professores de artes: um novo caminho para as questões indígenas .....	29
<i>The implications of the school education of arts teachers: a new path to indigenous issues .....</i>	29
Katyuscia Oshiro Lucrécia Stringhetta Mello	
Educação escolar indígena: limites e fragilidades na efetivação de direitos dos guarani mbya no Rio de Janeiro .....	45
<i>Indigenous school education: limits and fragilities on the effectiveness of Guarani Mbya rights in Rio de Janeiro .....</i>	45
Kelly Russo Indiara Souza	
O currículo nas veredas da fenomenologia: experiência de formação com os estudantes Enawene Nawe, Juína, MT .....	67
<i>Curriculum in the paths of phenomenology: training experience with Enawene Nawe students, Juína, MT .....</i>	67
Cleyde Nunes Pereira de Carvalho Léia Teixeira Lacerda	
A Interculturalidade Crítica como possibilidade para um diálogo sobre as territorialidades no Brasil .....	85
<i>The Critical Interculturality as a possibility for a dialogue in Brazil territorialities .....</i>	85
Thiago Leandro Vieira Cavalcante	
Para além do “pachamamismo”: Pachamama e Sumak Kawsay como potência cosmopolítica andina .....	103
<i>Beyond “pachamamism”: Pachamama and Sumak Kawsay as Andean cosmopolitical potency .....</i>	103
José Carlos Gomes dos Anjos Tércio Jacques Fehlauer	

## **Documento**

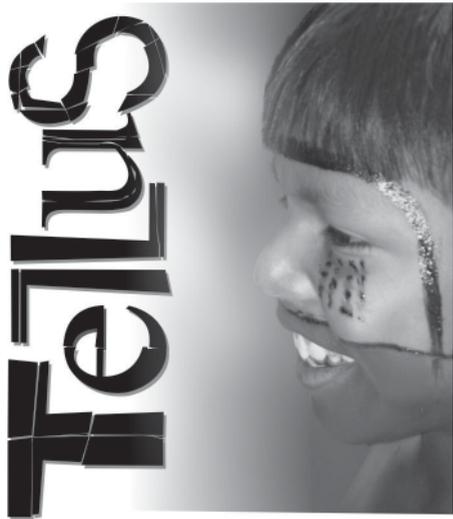
Do primeiro encontro com os Xavante à demarcação de suas reservas: relatórios do Pe. Hipólito Chovelon.....	119
<i>From the first sight of Xavante's indigenous until their lands demarcation: reports of Priest Hipólito Chovelon.....</i>	119
Georg Lachnitt	

## **Escrito indígena**

Trajetória de construção, desconstrução e reconstrução .....	151
Claudemiro Pereira Lescano	

## **Iconografia**

O olhar das crianças bororo sobre a cultura: desenhos infantis e representação .....	165
<i>The bororo children's look at culture: children's drawings and representation .....</i>	165
Carla Fabiana Costa Calarge	



artigos

# O diálogo educador entre indígenas e pedagogos(as) em formação: uma ponte para compreender e valorizar a diversidade cultural indígena brasileira

*Educator dialogue between indigenous and pedagogues in formation: a bridge to understand and valorize the brazilian indigenous cultural diversity*

Aumeri Carlos Bampi<sup>1</sup>  
Jeferson Odair Diel<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v17i32.424>

**Resumo:** O objeto do estudo é a força do diálogo entre estudantes de Pedagogia e indígenas, acerca da mudança de percepção sobre os indígenas brasileiros. A justificativa dá-se em virtude de que os alunos pesquisados realizam a formação em Mato Grosso, Estado brasileiro conhecido pela diversidade étnica indígena; a cidade em que estudam (Sinop) está próxima a comunidades indígenas xinguanas; no entanto esses discentes desconhecem-nas. Na pesquisa-ação envolveram-se 560 estudantes ingressantes no curso de Pedagogia entre os anos de 2008 a 2015. Aponta-se que suas percepções estavam configuradas dentro de uma visão etnocêntrica, discriminatória, descontextualizada e de subalternidade dos indígenas. O debate inicia-se com o estudo sobre a diversidade, apreciação de filmes e documentários; mas o encontro dialógico entre indígenas e estudantes atua intensamente na modificação das percepções.

**Palavras-chave:** diálogo; diversidade cultural indígena; formação docente; percepções.

**Abstract:** The study object is the dialogue force between Pedagogy students and Indigenous, about the changing of perception on the Brazilian Indigenous. The justification happens because of the surveyed students do their training in Mato Grosso, Brazilian State

<sup>1</sup> Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.

## Sobre os autores:

**Aumeri Carlos Bampi:** Doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela. Pós-doutorado em Psicologia Social pela USP. Docente efetivo da Faculdade de Educação e Linguagem, do Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais (mestrado/doutorado) e do Mestrado em Geografia da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). **E-mail:** aumeribampi@gmail.com

**Jeferson Odair Diel:** Profissional Técnico da Educação Superior Efetivo da UNEMAT, Professor da UAB/UNEMAT e do Programa de Pós-Graduação de Gestão Universitária da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Grupo de Pesquisa Antroposfera. **E-mail:** jefersondiel@gmail.com

known for Indigenous ethnic diversity; the city they study (Sinop) is near the Xingu Indigenous communities; however, these students ignore them. In the action research, it was involved 560 pedagogy freshmen between the years of 2008 and 2015. It is pointed that its perceptions were configured inside an ethnocentric, discriminatory, decontextualized and subalternity vision of the Indigenous. The debate starts with the study about the diversity and appreciation of movies and documentaries; but the dialogic meeting between Indigenous and students act strongly in the changing of perceptions.

**Key words:** dialogue; indigenous cultural diversity; teacher training; perceptions.

## 1 INTRODUÇÃO

O estudo sobre o diálogo educador entre indígenas e estudantes de um curso de Pedagogia, formação de professores: *uma ponte para compreender e valorizar a diversidade cultural indígena* traz à tona a realidade de como desenvolver atividades formativas da disciplina de Antropologia, presente no curso de Pedagogia, para tratar da questão da formação do povo brasileiro. O Curso de Pedagogia no Brasil se dedica a capacitar profissionais da educação infantil e ciclo básico – alfabetização e números.

Com o desenrolar das atividades, o que se notava é que havia por parte dos estudantes uma espécie de negação ou ocultamento dessa constituição étnica e sociocultural diversa. Foi justamente refletindo sobre essa questão e, conseqüentemente, buscando encontrar uma forma de amenizar esse distanciamento, que se originou este trabalho que versa sobre como se sucedeu a interação dos estudantes de Pedagogia em seu processo formativo com a existência dos povos indígenas no Brasil atual.

Como proposta, ao invés de somente fazer um desenvolvimento de abordagem teórica e sem contextualização nas aulas de Antropologia do curso de Pedagogia, os estudantes, instigados pelo professor da disciplina, organizaram pesquisas e estudos participativos e interativos. A esses eventos, os indígenas se deslocavam até a Universidade para participarem das atividades, tais como seminários, exposições, debates e apresentações.

Os resultados desse trabalho alcançaram intensa significação junto aos estudantes. Manifestaram ainda a importância do processo interativo, que aconteceu como método de busca de superação da realidade de desconhecimento, negação e desvalorização dos povos indígenas, percepções presentes na comunidade universitária pesquisada.

Este estudo está dividido em quatro partes, sendo a primeira a que versa sobre como a invisibilidade acerca dos indígenas adentra a universidade na percepção dos estudantes; a segunda trata dos caminhos teórico-metodoló-

gicos da pesquisa; a terceira procura analisar a força do diálogo na educação para a diversidade no curso de formação de pedagogos(as). Por fim são feitas as considerações do trabalho.

## **2 A “INVISIBILIDADE INDÍGENA” ADENTRA A UNIVERSIDADE**

O Brasil é um país formado por uma ampla e diversa base étnica e cultural. Como diz Ribeiro (1995), as matrizes constituintes do Brasil são a tupi, a lusitana e a afro. Obviamente que devem ser considerados os diversos povos europeus e povos asiáticos que adentraram ao Brasil quando da colonização e imigração; no entanto, se essa formação sociocultural é sabida e reconhecidamente explícita de maneira histórica, linguística, sociológica e antropológica, ou seja, do ponto de vista científico, o mesmo não vale dizer para as percepções sociais, políticas e representações que possui seu próprio povo de si mesmo (RIBEIRO, 1995; SEKI, 1999; RODRIGUES, 2006; LUCIANO, 2006).

Nega-se ou não se dá como perceptível a diversidade étnica e cultural junto aos estudantes. Essa negação, no entanto, acontece essencialmente em relação à participação da figura do indígena quer na participação da história do país, quer de sua existência e principalmente na composição da sociedade brasileira contemporânea.

Tal situação manifestava-se após os questionamentos realizados pelo professor-pesquisador junto aos estudantes da disciplina de Antropologia. As indagações feitas aos estudantes eram as seguintes: – Quem são os indígenas brasileiros? – Como eles aparecem na atualidade? – Como os indígenas participam da sociedade nacional contemporânea? – Quantos povos indígenas conhecem? – Quantas línguas indígenas são faladas no país? Onde estão os indígenas?

Tais questionamentos eram realizados dentro da abordagem dada pela disciplina, em diversos momentos pedagógicos, referindo aquilo que Ribeiro (1995) chama de matriz indígena como componente da sociedade nacional brasileira. Para isso, o método antropológico ver, ouvir e registrar (OLIVEIRA, 2000) foi utilizado em atenção ao que falavam os estudantes. A observação bem como a escuta das falas e o devido registro foram executados pelo professor-pesquisador.

O que se descobriu é que havia uma espécie de rechaço da existência do indígena por parte dos estudantes e um estranhamento, além de manifestações etnocêntricas e discriminatórias que eram expostas sobre o “índio”. Tal situação repetia-se semestre a semestre a cada período inicial do curso.

A situação é reveladora do contexto da fronteira de expansão geográfica do capitalismo rumo à Amazônia, onde se constroem cidades, amplia-se a fronteira agrícola, fundamentalmente por migrantes sulistas, ignorando a sociodiversidade amazônica e os povos autóctones, em uma espécie de replicação do que se sucedeu ao longo da história brasileira (SILVA, 2007).

Quatro percepções principais foram detectadas a partir das falas dos estudantes, que podem ser assim sintetizadas:

- 1 - Desconhecimento em relação à diversidade de povos indígenas do país, do Estado de Mato Grosso e do entorno (Parque Indígena do Xingu):

Não sei quantos índios vivem no Mato Grosso. No Brasil se vê pouco. Acho que na Amazônia talvez ainda existam algumas “tribos”. De vez em quando aparece na televisão (ALUNO DE GRADUAÇÃO, 2008).

No Rio Grande do Sul sei que existiam bugres. Mas não são índios, não! (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2009).

Penso que todos falam a mesma língua, pois são índios. Índio é ‘tudo’ a mesma coisa (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2010).

Os índios são todos iguais, falam a mesma língua! A maioria fala português. Eles vêm sempre na loja onde trabalho (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2011).

Eu não sei de índios não! Penso que existiram no passado, mas hoje todos falam o português e se vestem como nós, andam de camionetes, carros, com celular, usam tênis, roupas, como nós! Não são mais índios não! Não existe mais gente que vive no mato (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2012).

A gente sabe dos índios quando bloqueiam estradas! Nem sei de onde saem (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2013).

Às vezes eu vejo alguns que parecem índios, acho que é família, no hospital ou posto de saúde. Parecem que são paraguaios, bolivianos, sei lá (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2015).

Ah, mas sei que existem índios sim. São violentos! Um primo meu sofreu violência deles quando bloquearam a rodovia! Nem me fale em índios! Tive uma experiência ruim porque foram violentos com um familiar meu no Mato Grosso do Sul num bloqueio (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2015).

- 2 - A presença de um forte etnocentrismo nos estudantes, que está ligado ao modo de relações sociais presentes nas cidades de expansão da fronteira agrícola em direção à Amazônia. Repetem o modelo de desenvolvimento do Sul-Sudeste do país calcado em uma visão colonialista e de subalternidade dos indígenas:

É uma imensidão de terra a uns poucos vagabundos! E ainda cobram pedágio para passar nas terras deles! Depois querem vir na cidade e ganhar as coisas (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2008).

Aqui em Mato Grosso, os índios queimaram e destruíram o canteiro de obras de uma usina, invadiram prefeituras, são violentos, tem que ser civilizados (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2009).

Professor, os índios são acomodados! Eles não querem nada! Somente querem dinheiro do governo! E há até ONGs e igrejas que ajudam (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2010).

Na verdade, os índios gostam é de ter muita terra e dinheiro. Gostam muito de cachaça (ALUNO DE GRADUAÇÃO, 2013).

Não tem futuro a vida deles, dos índios! Irão acabar morando nas cidades (ALUNO DE GRADUAÇÃO, 2014).

Os índios são todos iguais. Eles não querem trabalhar, são preguiçosos. Ficam esperando o governo dar as coisas. Querem barcos, camionetes e avião. Tomara que aconteça a CPI da FUNAI (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2015).

- 3 - Descontextualização e destituição do “ser” indígena como participante da sociedade nacional. Índio não existe mais. Os que existem são seres que querem se passar por índios para obter privilégios;

Índio, de verdade, nem existe mais! Há gente que quer se passar por índio. Eu acho que é para conseguir vantagens, ou por influência de ONGs internacionais (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2009).

Dizer que existe índio é coisa da FUNAI e ONGs. Inventam índios, sei lá com que interesses (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2011).

A sociedade brasileira é feita dos brancos europeus e também dos negros. Índios mesmo, eu acho que são raros os descendentes (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2012).

Tem o fazendeiro, construiu sua fazenda, trabalhou, batalhou, e de repente aparece alguém dizendo que é terra indígena. É uma loucura. Tem até cidades feitas e aí a justiça e FUNAI querem expulsar todo mundo (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2013).

Dá revolta na gente ver que querem tirar as pessoas que construíram a cidade, as fazendas, até os pequenos sítiantes. Não tinha nada lá e agora aparecem índios não sei de onde como no Araguaia (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2014).

- 4 - A figura do “índio” é a de um ser improdutivo e entrave ao desenvolvimento. Causa problemas, atrapalha o desenvolvimento econômico e social do país e nada produz. Vive no atraso.

Chamamos alguém de índio quando vive no atraso. Dizemos: parece até índio! Parece bicho do mato, porque não conhece as coisas (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2008).

Para que tanta terra aos índios! Não fazem nada! É desperdício! Imagine o que se poderia produzir em tanta terra. E depois ainda há gente que fala em fome (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2010).

É só aparecer uma obra importante ao país, uma rodovia, uma usina, um local com ouro, diamante, que surgem 'índios'! Nem se sabe de onde aparecem. Só atrapalham! Acho que é uma forma de travar o desenvolvimento. É difícil lidar com eles (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2012).

No Mato Grosso, os índios travam o desenvolvimento. E, mesmo assim, são privilegiados porque possuem muita terra. Milhares de hectares para quê? (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2013).

Se eles (índios) têm tanta terra, por que não trabalham? Por que não produzem? Por que não vendem madeira, criam gado? Pisam em riqueza, mas são miseráveis (ALUNO DE GRADUAÇÃO, 2015).

O problema de pesquisa-ação se constituiu, abrindo caminhos a uma necessária formação desses estudantes. Colocaram-se então diante dos estudos de Antropologia, no curso de Pedagogia, questionamentos que poderiam constituir possíveis caminhos às respostas formativas necessárias.

Por que, afinal, os estudantes da licenciatura em Pedagogia negam ou omitem a participação indígena na formação do povo brasileiro? Como percebem o indígena? Como fazer para que, a partir dos estudos de Antropologia (disciplina desenvolvida no período de formação inicial do curso), possam, enquanto professores em formação, compreender e acercarem-se da realidade da diversidade cultural e linguística brasileira? Como poderiam tratar de maneira adequada a diversidade cultural indígena do país nas salas de aula nos processos ensino-aprendizagem quando estiverem atuando como profissionais da educação?

A abordagem aos estudantes da Pedagogia foi feita levando em consideração que seus estudos estavam sendo desenvolvidos dentro de um contexto de ampla riqueza e diversidade linguística e cultural indígena que é o Estado de Mato Grosso, o qual possui mais de quatro dezenas de etnias e ampla diversidade linguística. Levou-se em conta, ainda, que os estudantes realizavam estudos na cidade de Sinop, pertencente à Amazônia meridional que dista aproximadamente 150 a 200 km do Parque Indígena do Xingu, constituído por 16 povos indígenas diferentes; no entanto, esses discentes desconhecem-nos e sequer sabem de sua existência.

Mas o fator preponderante, levado em consideração, era o de que esses estudantes seriam futuros professores da educação básica, agentes multiplicadores no processo educativo, sendo, portanto, imprescindível que suas percepções fossem aproximadas à realidade da diversidade cultural existente no Brasil e a necessidade de seu conhecimento, valorização e preservação.

A educação, assim posta, poderia ser o eixo da preservação da diversidade cultural e da criação de um espaço democrático, que torne possível o encontro e o diálogo de culturas. Atualmente, esta reflexão é funda-

mental para imaginar como viver a multiculturalidade que caracteriza as sociedades contemporâneas. A perspectiva intercultural, aplicada na educação e em outros domínios das ciências humanas, refere-se à interação, à reciprocidade, à interdependência e ao intercâmbio que regem as relações entre culturas, na compreensão do mundo. A educação, partindo dessa perspectiva, como transmissora de valores fundamentais, constitui a essência para imaginar projetos de sociedades viáveis, capazes de garantir a dignidade de que todos precisamos. (MARÍN, 2006, p. 37).

### **3 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

A investigação aqui relatada foi realizada junto ao curso de Pedagogia, da Universidade do Estado de Mato Grosso, na cidade de Sinop, abarcando os ingressantes à primeira fase do curso desde o segundo semestre do ano de 2008, até o primeiro semestre do ano de 2015. O curso possui ingresso semestral. Totalizam 560 os universitários pesquisados pertencentes ao processo formativo de licenciatura.

A pesquisa, desenvolvida durante oito anos, apontava a cada ingresso para um problema essencial: a questão da invisibilidade da matriz indígena em sua diversidade à formação do povo brasileiro, exposta pelos estudantes.

Diante dessa questão, um dos trabalhos iniciais era a apresentação das matrizes que constituíram a “brasilidade”, expostas a partir do estudo da obra de Darcy Ribeiro, *A formação do povo brasileiro – as diversas matrizes constituintes da sociedade brasileira*.

Posteriormente, foram realizadas pesquisas, leituras, apreciação de filmes e documentários e debates que forneciam subsídios ao entendimento da realidade da diversidade cultural indígena na formação da sociedade brasileira. Os estudos realizados não conseguiram dar conta de uma aproximação real com o contexto estudado e com a tentativa de compreensão dos aspectos elencados nas percepções dos estudantes.

O estudo das etnias diversas, conhecimento do nome das etnias, povos e línguas, sua localização, seus modos de vida e relação sociedade/natureza de certa forma apareciam como superficiais e distantes de entendimento. Surgiu então uma proposição, para que a realidade de invisibilidade pudesse ser superada.

O professor-pesquisador propôs um método, como fórmula reversa do trabalho de campo proposto nas pesquisas antropológicas. Ao invés de ir a campo, dada a impossibilidade de visita pelos estudantes às aldeias e comunidades indígenas, o campo seria procurado, contatado e trazido às atividades formativas. Não se trata apenas de um campo físico ou geográfico,

senão que o de um campo vivo, constituído de pessoas, línguas e culturas que poderiam trazer à universidade o olhar diverso e necessário que deveria ser desenvolvido nas atividades da disciplina de Antropologia como contribuinte aos(às) pedagogos(as) em formação.

Foram então propostos seminários de pesquisa-ação. A finalidade seria a de discutir questões referentes à formação do povo brasileiro, diversidade étnica, diversidade cultural, diversidade linguística e a situação sócio-econômica-cultural das populações, daquilo que se convencionou chamar de sociedade brasileira em suas diferentes matrizes e línguas.

No tocante às populações indígenas, os seminários propostos deveriam buscar a presença de representantes ou de membros de comunidades indígenas diversas, para que falassem sobre suas culturas, línguas e forma de viver. A partir da organização dos seminários, foram então realizados convites de modo que viessem participar junto à universidade e à formação de professores, contribuindo aos estudos a partir do diálogo com os estudantes. O convite foi muito bem acolhido pelos indígenas e aceito durante todos os anos.

Nesse caso, a possibilidade da participação contava com dois fatores facilitadores: primeiro havia a presença de membros de comunidades indígenas que participam da educação superior na cidade de Sinop/MT, e o segundo foi a presença da Casa de Apoio a Saúde Indígena (CASAI) (unidade ligada à Secretaria Especial de Saúde Indígena – Ministério da Saúde) na cidade de Sinop/MT. Essa unidade serve de apoio ao tratamento de saúde dos povos do baixo e médio Xingu, estabelecidos no Parque Indígena do Xingu, onde há presença constante de membros de diversos povos que se deslocam para realizar tratamento de saúde ou acompanhamento de familiares que dele necessitem.

Metodologicamente, o estudo, em sua fase inicial, propunha sempre a busca de um conhecimento prévio sobre as comunidades indígenas do país, do Estado do Mato Grosso e das comunidades do entorno, em especial as pertencentes ao Parque Indígena do Xingu, pois seriam as contatadas. Em um segundo momento, propunha a interação cultural.

Assim, a metodologia dos seminários seguiu a pesquisa de levantamento, o estudo interpretativo e a apresentação, trazendo como acréscimo a realização da interação cultural como forma de evidenciação da realidade de diversidade cultural presente no contexto da Amazônia norte-mato-grossense e do Parque Indígena do Xingu. O contato direto tinha a intenção interativa e dialógica, de modo que os indígenas expusessem suas culturas, línguas e modos de existência. A partir do encontro, abriu-se um diferente espaço formativo na universidade.

Nesse sentido, os seminários alcançaram alta produtividade e profundo significado junto aos estudantes, demonstrando a importância de o processo interativo acontecer como método de busca de desconstrução de estereótipos e preconceitos presentes na comunidade universitária pesquisada e maior valorização dos povos indígenas.

No entanto observa-se que, antes do desenvolvimento dos seminários, eram realizadas atividades de memória cultural com os alunos em dias antecedentes aos seminários. Tais momentos tornavam explícitos elementos importantíssimos ao entendimento da realidade indígena brasileira.

A realização do exercício da memória cultural com os estudantes foi um especial momento de descobertas tanto individuais quanto coletivas e serviu para a socialização e entrosamento, além de analisar e questionar situações colocadas pelos próprios estudantes de modo etnocêntrico, preconceituoso e descontextualizado no tocante ao ser indígena. No processo de socialização de tal memória, os estudantes percebiam que muitos deles próprios, como outros tantos brasileiros, são indígenas. Houve uma média de 1/3 a até metade dos estudantes em cada turma pesquisada que manifestaram ser descendentes de indígenas por autodeclaração. Foi citado o pertencimento às seguintes etnias: Guarani, Kaingang, Guarani Kaiowá, Guajajara, Bororo, Umutina e Chiquitano.

Pertencer a alguma etnia ou descender de comunidades indígenas era questão exposta somente a partir do momento em que os estudantes haviam realizado o estudo e entendida, ainda que parcialmente, a situação dos indígenas na realidade brasileira. Havia medo do preconceito e discriminação dentro do curso e da universidade, por isso a manifestação de pertencimento à descendência de alguma comunidade indígena ocorreu somente após a análise dos equívocos ou estereótipos presentes nos grupos de estudantes.

Nesse sentido, a manifestação de pertencimento por parte dos alunos a alguma descendência étnica indígena era importante lição pedagógica, uma vez que se manifestaram identidades culturais sufocadas. Diversos alunos manifestaram que, desde crianças, no contexto escolar ou social, tinham de esconder sua identidade cultural indígena, em virtude do menosprezo social construído e fortemente presente na realidade brasileira em relação aos indígenas. Diziam ainda os estudantes que as escolas e os livros didáticos, bem como muitos professores e gestores da educação contribuíram para a construção e difusão do preconceito.

Outros estudantes redescobriram suas identidades indígenas após conversar com a mãe, pai, avô ou avó, revendo a história de seus ancestrais. Nesse sentido, a explicitação da memória cultural também pode ser vista como libertadora, pois proporciona o entendimento de quem somos e que cultura nos constitui.

## **4 O DIÁLOGO EDUCADOR ENTRE INDÍGENAS E PEDAGOGOS(AS): A PRESENÇA, O FACE A FACE E A INTERAÇÃO**

A realização dos seminários, a cada semestre, durante oito anos, ocorreu com a presença de membros de comunidades indígenas, durante os diversos anos, perfazendo um total de 138 participantes de etnias diversas, dentre as quais cabe citar: Guajajara, Juruna, Ikpeng, Kaiabi, Kaiapó, Panará, Terena, Trumai, Umutina e Waurá. Estiveram presentes homens e mulheres, crianças, jovens, adultos e idosos indígenas. Participaram ainda professores indígenas, alunos do terceiro grau indígena da Universidade do Estado de Mato Grosso, agentes de saúde indígena xinguanos, estudantes indígenas junto à Universidade Federal de Mato Grosso, caciques e pajés.

Observa-se que a comunidade Guajajara não é pertencente ao Estado de Mato Grosso, mas ao Estado do Maranhão; no entanto um membro da comunidade Guajajara, mulher, casada com não indígena havia migrado ao Estado de Mato Grosso, à cidade de Sinop. Destaca-se que a participação dessa etnia está relacionada à de uma estudante, pertencente ao curso de Pedagogia. Ao buscar informações sobre sua mãe, evidenciou seu pertencimento étnico. Essa indígena, mãe da estudante, convidada a fazer uma exposição de seu modo cultural, sua etnia e língua, relatou que sempre teve de ocultar essa informação, quer de seus filhos ou mesmo no contexto social, quando da busca por trabalho, ou mesmo na convivência cotidiana. Relatou ainda que manteve silêncio quanto a seu pertencimento étnico em virtude da discriminação sofrida, pois possuía medo de que ela e mesmo os filhos tivessem problemas e represálias ao se manifestarem como indígenas. Recentemente, constituiu um processo judicial para inserção do nome étnico em seu sobrenome.

A presença de membros de comunidades indígenas junto aos estudos de formação de professores, a partir da disciplina de Antropologia, foi reveladora da força da presença (contato, interação), do face a face (olhar) e do diálogo (conversar, escutar).

### **4.1 A importância do indígena na universidade: ver e sentir a presença do outro**

A presença indígena nos seminários trouxe o contato pessoal. Os indígenas estiveram presentes como humanos que são, como pertencentes a um povo, a uma comunidade e sociedade, portadores de uma cultura. Iguais aos estudantes enquanto humanos, mas, ao mesmo tempo, diferentes enquanto seres socioculturais. A visibilidade dessa existência igualdade/diferença, singularidade/pluralidade foi uma manifestação importante para problematizar

a percepção, como diz Freire (2002), de que o índio era um ser genérico do passado colonial. Outra questão referente ao contato, à presença foi mostrar o “índio” vivo, na atualidade, constituinte de famílias, de comunidades, de aldeias, de povos e constituinte vivo da nação brasileira.

Quem poderia imaginar que os ‘índios’ são como nós, que existem ainda hoje com línguas tão diferentes, com vida tão diferente da nossa. Que riqueza imensa temos e não nos damos conta (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2008).

Eu pensava que no Brasil só se falava português. Mas hoje percebi que existem outras culturas e línguas vivas com os indígenas (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2009).

Sabe, vê-los assim, poder conversar, faz diferença. Aprendemos de modo errado sobre os indígenas, quem e como eles são. Eu aprendi que não existiam mais. Dá até vergonha do que eu pensava (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2009).

Foi muito importante tê-los em sala de aula, pessoalmente. Mudou o que pensava sobre eles, que era baseado em muito preconceito que aprendi do lugar de onde venho. Ver aquela família Kaiabi, pai, mãe, crianças falando conosco foi interessantíssimo. Foi um encontro muito humano, muito bonito (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2011).

Eu fiquei impressionada com a fala daquela senhora idosa do povo Trumai e seu neto traduzindo o que dizia. Foi marcante ver que ela não tem raiva de nós, que ela diz que cada um pode ter seu modo de vida, respeitando o outro (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2009).

Eu tive a oportunidade de conhecer e conversar com o cacique Melobô Ikpeng. Dizem que é uma das grandes lideranças do Xingu. Ele falou muito sobre a história do Xingu, de como seu povo sofreu com doença, matança, perseguição, mas que resistiram (ALUNO DE GRADUAÇÃO, 2010).

Conversando com a Yré Kaiabi, descobri que ela faz o curso de Administração na própria UNEMAT. O Alvanei Reginaldo, do povo Terena, estuda Enfermagem na UFMT. O professor Kaiabi fez faculdade em Barra do Bugres. Eu não tinha ideia de que eles tinham interesse por estudar, que fazem faculdade, igual a nós (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2012).

A participação dos indígenas ocorreu de forma voluntária, atendendo ao convite dos estudantes universitários. A presença, a fala dos indígenas junto aos estudantes demonstrava que as sociedades indígenas são realidade do tempo presente na sociedade brasileira. Outra questão importante foi que os diversos grupos e etnias demonstraram como organizam a sobrevivência e existência, dentro de um modo altamente complexo de relação sociedade/natureza junto à floresta (BAMPI; DIEI, 2015).

Então a visibilidade buscada não foi constituída apenas pela aparência, de modo que os estudantes “apreciassem-nos” como se esses indígenas

estivessem em um zoológico para serem observados como pertencentes ao exótico. Pelo contrário, as presenças de famílias indígenas, adultos, velhos, crianças, casais demonstraram à comunidade universitária pesquisada que são humanos em todas as suas dimensões. Igualmente, suas culturas merecem respeito e atenção, em especial frente aos processos de pressão e homogeneização cultural que sofreram no processo de colonização e mesmo nos dias atuais com o alargamento do espaço geográfico capitalista via agronegócio, usinas hidrelétricas ou cidades na Amazônia.

Nos dias que correm, no contexto brasileiro, ainda sofrem o confinamento pressionado em reservas e parques, sempre atentados pela vontade e ganância capitalista de exploração e tomada de seus territórios pelo agronegócio, atividades mineradoras ou construções de usinas hidrelétricas, ou da imposição da fé por doutrinação religiosa.

O contato presencial dos indígenas com os universitários, do curso de Pedagogia, obviamente, incluiu a dimensão afetiva, estabelecendo laços, apertos de mão, abraços, olhares, escutas de línguas diferentes, observação estética, pegar no colo uma criança indígena, aprender a tecer com fios de algodão com uma mulher indígena, conversar sobre a estética indígena feminina, falar sobre relacionamentos, comer juntos, tirar fotografias, pedir às crianças indígenas para mostrarem como brincar e se divertir, uma vez que tal contato não se baseou apenas em uma participação intelectualista. O essencial da presencialidade era sentir o outro em sua integralidade.

Foi um momento especial em minha vida ter tido esta experiência de saber da existência dessas culturas tão ricas e diferentes. Mas poder segurar no colo a criança, conversar com ela, com sua mãe, saber como cuida, como ensina e como a alimenta foi maravilhoso. Ela ainda nos contou como ocorrem os relacionamentos e casamentos, a educação, a alimentação na aldeia e como fazem os tecidos, pinturas e os cestos (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2013).

#### **4.2 A importância do diálogo com os indígenas: escutar e falar com o outro**

O escutar e questionar, o “ver, ouvir e registrar” estiveram presentes no desenvolvimento dos seminários. Ao abrir espaço para que os membros de diversas comunidades indígenas expusessem seus modos de vida, suas culturas, suas línguas, trabalho, existência e sobrevivência, os estudantes em formação colocavam-se pedagogicamente abertos à escuta do outro. Essa escuta servia como elemento de abertura ao entendimento do ser historicamente negado no contexto brasileiro: o indígena, ou os indígenas ocultos em sua diversidade cultural.

Foi maravilhoso tê-los conosco. Eu não imaginava a riqueza e sabedoria que eles têm. Foi muito bom escutá-los. Aprendi muito (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2009).

Eu nunca havia visto um índio, muito menos tinha escutado o que pensam sobre eles e sobre nós, nossa sociedade. Acho que temos que repensar o que ensinamos nas escolas sobre eles (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2010).

Estou admirada com a sabedoria do cacique Kaiabi, de como funciona a sua cultura, que ainda falam sua língua, como se organizam, qual é o papel que ele tem na aldeia, como eles trabalham, fazem suas roças, suas casas, alimentos, como são os relacionamentos e casamentos (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2012).

Ter uma conversa é muito diferente de ouvir o que dizem por aí ou mesmo na televisão, que os “índios” são ignorantes, não trabalham, não fazem nada. Agora sei que isto é mentira! Eles nos explicaram como é a vida deles nas aldeias (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2013).

As falas dos membros de comunidades indígenas eram acompanhadas de muita atenção e observação por parte dos alunos, sendo algumas apresentações e falas em sua própria língua, com tradução de algum outro membro, ou mesmo em português.

Vocês, na universidade, na escola podem mostrar quem é o índio, o que o índio quer, que nós não queremos nada dos outros, mas garantia da nossa vida, nossa terra. Nós também trabalhamos para sustentar filhos. Precisamos que nossa terra se conserve (CACIQUE DA ETNIA KAIABI, 2009).

A nossa escola não pode ser feita só por vocês não índios. Nossa comunidade quer participar da escola, da educação, aquilo que (se) ensina na escola. Tem que ouvir anciãos, ouvir a comunidade. Assim se faz verdadeira educação (PROFESSOR, MEMBRO DA ETNIA KAIABI, 2010).

Os Terenas, depois de uma longa caminhada, vieram ao Mato Grosso. Mas moravam no Mato Grosso do Sul. Com a pressão dos fazendeiros ficaram sem terra para viver. Viveram um tempo em Rondonópolis, mas queriam um lugar próprio, por isso vieram ao norte de Mato Grosso, terra onde nosso avô já tinha passado (ALVANEI REGINALDO, ETNIA TERENA, 2011).

Causava espanto e admiração o fenômeno do bilinguismo indígena, o multilinguismo, especialmente porque, no Parque Indígena do Xingu, membros de diversas comunidades dominam diversas línguas étnicas, além do português.

Eu nem sabia que eles falavam línguas próprias e também falam a língua dos povos vizinhos, além do português. Nem sabia que existiam dezesseis povos diferentes no (Parque Indígena do) Xingu (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2008).

Eu nunca imaginei um indígena falando duas ou três línguas. Achei surpreendente. Como falar que são ignorantes? (ALUNA DE GRADUAÇÃO 2009).

Quando o professor indígena (Kaiabi) falou de sua trajetória escolar e disse que havia reprovado cinco vezes na primeira série, eu fiquei sentida. Disse que quando ele foi para a escola não sabia português e só lhe ensinavam em português. Mas depois fiquei feliz por saber que quando seu filho foi à escola não reprovou nenhuma vez, porque ele, pai, havia se tornado um professor e ensinava na língua (Kaiabi) e também em português (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2010).

Eu nunca havia visto um livro escrito em língua indígena como aquele que o professor Ikpeng nos mostrou. São histórias e mitos do seu povo e foi escrito por eles (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2012).

Outros ficaram encantados com a demonstração de métodos e processos de sobrevivência, construção de casas, barcos, processos de pesca, caça e coleta, de organização do trabalho, da cura de doenças, cosmologia, mitos, rituais e festividades.

Cada povo tem um jeito de caçar, de pescar, de construir suas casas, de fazer roças. Eu pensava que todos os indígenas construam suas casas do mesmo jeito. Mas eles possuem arquitetura e métodos de construção diferentes. As pinturas corporais, os desenhos, os objetos também são diferentes. Há diferença na cultura entre um povo e outro (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2009).

A gente pensava que eles não trabalhavam. Agora vemos que trabalham como nós, mas em atividades diferentes das nossas. Eles têm habilidades, jeitos diferentes para fazer as coisas, mas têm que ter muito conhecimento e sabedoria para viver na floresta (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2011).

Por vezes, a presença de etnias diversas em um mesmo momento auxiliava o entendimento sobre as diferenças culturais dos indígenas, levando-os a perceber o sentido da diversidade cultural indígena no país. Assim era percebido que o “índio” genérico não existe, senão um conjunto diverso de povos indígenas com práticas socioambientais distintas.

Quando vi seis línguas (indígenas) diferentes sendo faladas na aula (seminário) é que comecei a entender o que é a diversidade cultural, que isto existe. Antes era algo sem muito sentido para mim, só discurso! Achava os índios todos iguais, mas percebi que não são (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2010).

Nós aprendemos na escola a ver as coisas de um modo mascarado. Hoje vejo que na escola que fiz não fui ensinada a compreender a diversidade. Ainda bem que na universidade aprendi diferente, senão iria ensinar do mesmo jeito aos meus alunos (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2014).

O falar, o expor, conversar dava-se como um elemento imprescindível à problematização da visão discriminatória, estereotipada e etnocêntrica que

os estudantes eram portadores, em virtude do contexto social que participam. Mas não apenas compreensão daquele indivíduo falante, senão como funcionavam as culturas em sua diversidade, como eram organizadas as suas sociedades, o que faziam para sobreviver, como reportavam saberes e fazeres, como se dava a educação e socialização das crianças, como era a organização social dos adultos nas aldeias e comunidades.

Após a fala dos membros das comunidades indígenas, em cada seminário, estava aberto o diálogo. As descobertas foram acontecendo naturalmente, uma vez que, como em uma espécie de ecologia de saberes, culturas distintas se encontraram. O diálogo servia como ponte educadora, como caminho para analisar e discutir um conjunto de equívocos colocados sobre os indígenas brasileiros como seres do passado, como seres de culturas que devem permanecer congeladas, como seres que não possuem trabalho, que são improdutivos. Além desses aspectos, a relação sociedade/natureza era mostrada pelos indígenas, questionando o modo de desenvolvimento não indígena, uma vez que manifestavam sobre como a degradação ecológica da Amazônia, a homogeneização cultural e o modelo de produção e consumo da sociedade capitalista afeta-os diretamente.

É muito importante Melobô falar aqui, porque agora vocês conhecem que tem povos diferentes no Xingu, que precisam respeitar meu povo, natureza e nossos parentes. Por isso nós também quer(emos) escola. Filho meu também é professor e ensina na comunidade. Ikpeng também precisa de escola. Nós (tivemos que) enfrentar violência, armas, doenças dos brancos. Foi tempo difícil para (a) comunidade Ikpeng e nossos parentes (CACIQUE MELOBÔ IKPENG, 2009).

Vocês têm modo diferente do nosso, mas podemos conviver. (Mas) não é certo destruir a vida, nossa terra, a floresta, os rios estão acabando. Não podemos viver sem eles. Sinop era terra Kaiabi, era tudo floresta, Teles Pires era bonito rio. Hoje (está) muito destruído. Família Kaiabi vivia por aqui. Povo Kaiabi teve que ir embora ao Xingu. Hoje (a) cidade, terra daqui é só de vocês (CACIQUE DA ETNIA KAIABI, 2011).

Não índio fala muito, mas faz contrário. Diz que ensina ambiente, mas suja e destrói tudo, floresta, rio, faz queimada. Branco precisa respeitar o índio. Branco pensava que índio era bicho, não gente. Índio é gente igual vocês (ANCIÃ TRUMAI, 2010).

Antigamente era muita floresta. Hoje está acabando. Madeireiro quer madeira, mas não planta. Só quer derrubar. Fazendeiro quer soja e boi, destrói floresta, acaba água, acaba com os animais, passarinhos, peixe e deixa (os) 'índios' sem nada. Eu era daqui, eu vivia aqui, minha família era daqui. Mas se vou aí, no centro da cidade, olham para mim e dizem que sou estrangeiro, que sou boliviano. Eu digo que morava aqui antes de vocês (MOIA KAIABI, 2012).

Educação na comunidade é primeiro ensinar (o) respeito ao outro e saber as coisas para viver (CACIQUE DA ETNIA WAURÁ, 2010).

Profundas reflexões foram desenvolvidas nesse contexto de diálogos, quer sobre o significado da educação, da escola, dos valores sociais, do cuidado com o outro, do cuidado com o meio. O relato aqui empreendido não consegue abarcar na totalidade a riqueza dos momentos desses encontros, considerados como altamente pedagógicos e construtivos a um olhar de entendimento e compreensão para com a cultura do outro.

A partir dos seminários, novos saberes e concepções foram construídos, culturas indígenas passaram a ter outro valor e significado aos professores em formação. A experiência foi profundamente enriquecedora e construiu caminhos a uma solidariedade orgânica intercultural.

Mais do que memorizar um conjunto vasto e extenso de nomes dos povos indígenas brasileiros, que existem na atualidade, ou colocar uma pena de ave na cabeça no “dia do índio”, que pode se tornar algo vazio, descontextualizado e sem significado, os estudantes relataram que aprenderam o valor que cada cultura possui, que cada língua e modo de vida têm aos seus próprios componentes. Ainda, para viver precisam de um território para construir e manter sua existência. Nesse sentido, o debate para reconhecer e valorizar as culturas indígenas brasileiras passa também pela observação de um conjunto de questões como analisar e melhorar as condições desses povos originários e a educação que participam, uma vez que sociedades não indígenas que os circundam interferem no cotidiano indígena e por vezes destituem suas culturas e modos de vida.

Relatam os estudantes ainda que a riqueza dos diálogos constituiu uma possibilidade de humanização da educação universitária, conectada ao mundo da realidade social brasileira em sua diversidade linguística e cultural e que, posteriormente, poderá ser multiplicada na socialização escolar por ocasião da atuação profissional docente.

É preciso aprender a ver os indígenas. Hoje sabemos que é possível ensinar de modo totalmente diferente do que aprendemos, mostrando o contexto atual. Seria ridículo continuar a ensinar as crianças sobre os indígenas na escola simplesmente colocando aquela peninha na cabeça dos pequenos no dia do índio, sem dar explicação alguma, como se eles fossem um povo só e que não existem mais. Não se deve ensinar como se fosse um folclore, um faz-de-conta. É preciso fazer uma educação dentro da realidade (ALUNA DE GRADUAÇÃO, 2014).

Reconhecer e valorizar as culturas indígenas brasileiras é uma necessidade para a preservação dos povos, da riqueza, multiplicidade e diversidade cultural que pode e deve ser trabalhada na educação escolar, razão pela qual

faz sentido que a formação de professores contemple e trabalhe em profundidade esta temática.

Nesse sentido, educar para o respeito e convivência é essencial na sociedade contemporânea, permitindo sempre a “co-presença” (SANTOS, 2007). O(A) educador(a) tem papel primordial na construção de processos de superação da reprodução de uma realidade de negação e discriminação que, por acontecer na sociedade, também acontece na escola. Os(As) educadores(as) terão de estar preparados ao exercício humanista na educação escolar, em primeiro lugar, porque os indígenas merecem respeito como humanos que são, mais do que simplesmente suas culturas constituírem patrimônio cultural. É certo que as culturas são sistemas de conhecimento do mundo e modos de agir no mundo que desaparecerão se desaparecer quem as opera e o espaço nas quais são construídas e desenvolvidas: a isto deve estar atenta a educação.

## **5 CONSIDERAÇÕES**

A presença, o “face a face” e diálogo, ainda que breves, demonstraram ter força para a construção de caminhos que levam a uma posição de maior abertura, em coerência com a existência dos povos indígenas, sua diversidade cultural, sua participação na formação do povo brasileiro, da atualidade de sua existência, pela convivência, conhecimento e cooperação que possuem com a natureza e forma que educam suas crianças.

A presença dos indígenas na sala de aula de um curso de formação de educadores trouxe um contato pessoal, fazendo a visibilidade do “índio” constituinte de famílias, de comunidades, de aldeias e de povos ser a representação vivificada da nação brasileira. Os indígenas são pertencentes a um povo, a uma comunidade, sociedade e portadores de uma cultura. Em cada uma das etnias há um modo de ser.

O contato presencial na universidade, no curso de Pedagogia, como afirmado anteriormente, é a demonstração de uma realidade que traz uma situação afetiva, estabelece laços, apertos de mão, abraços, olhares, escutas de línguas e percepções diferentes e o mais essencial que é sentir o outro. Este sentir o outro é fundamental para seu reconhecimento e valorização.

Nesse sentido, justamente por intermédio da criatividade e do querer conhecer e entender o outro, que o diálogo educador entre indígenas e pedagogos(as), permite construir-se as verdadeiras pontes para o compreender, valorizar e preservar da diversidade cultural indígena brasileira da era contemporânea.

A universidade, enquanto formadora de professores, no contexto de alta diversidade étnica e cultural no Estado de Mato Grosso, precisa considerar essa situação como parte essencial de sua missão. Precisa intensificar seu compromisso social desenvolvendo a formação de professores não indígenas que ensinem o conhecimento e respeito à diversidade cultural indígena do país, do Estado e do entorno, assim como de outro modo o fez com o desenvolvimento da formação de professores indígenas.

## Agradecimentos

Nosso agradecimento aos membros das comunidades indígenas, em especial xinguanas, que se fizeram presentes junto à Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Sinop, nas atividades de formação de professores do curso de Pedagogia. Sua contribuição foi importante pela disposição, pelas palavras, pelo ensinamento de seus modos de vida e culturas, bem como em essencial, porque sua presença impulsiona à construção de uma nova educação que deve ter por base a superação do modelo integracionista e respeite os povos indígenas e suas culturas na diversidade que se apresentam. A participação de membros das comunidades indígenas nesta ação tem relação com o protagonismo que assumem quanto aos seus direitos e à preservação de suas culturas e territórios, no contexto problemático e discriminador da sociedade brasileira que replica a homogeneização há mais de cinco séculos, desrespeita os espaços e modos de vida indígena, processo intensificado com a globalização capitalista.

## REFERÊNCIAS

BAMPI, Aumeri Carlos; DIEL, Jeferson Odair. Quando o índio educa o(a) pedagogo(a): relatos de pesquisa-ação nos Seminários de Antropologia junto ao curso de Pedagogia. *Revista Cadernos de Educação Escolar Indígena*, Cuiabá, MT, v. 12, n. 1, 2015.

FREIRE, José Ribamar Bessa. A imagem do índio e o mito da escola. *Educação Escolar Indígena*. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação - formação de professores: educação indígena*. Brasília: MEC, SEF, 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000497.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, LACED/ Museu Nacional, 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154565por.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2013.

MARÍN, José. Globalização, educação e diversidade cultural. *Revista Tellus*, Campo Grande, MS, ano 6, n. 11, p. 35-60, out. 2006.

*O diálogo educador entre indígenas e pedagogos(as) em formação: uma ponte para compreender e valorizar a diversidade cultural indígena brasileira*

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O trabalho do antropólogo*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. As línguas indígenas do Brasil. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Ed.). *Povos indígenas no Brasil 2001/2005*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006. p. 59-63.

SANTOS, Boaventura S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SEKI, Lucy. Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI. *Impulso* (edição sobre os 500 anos do Brasil), Piracicaba, SP, v. 12, n. 27, p. 233-256, 2000.

SILVA, Carlos Alberto Franco da. Fronteira agrícola capitalista e ordenamento territorial. In: SANTOS, Milton et al. *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

**Recebido em 23 de setembro de 2016**

**Aprovado para publicação em 28 de novembro 2016**



# As implicações da formação escolar dos professores de artes: um novo caminho para as questões indígenas

## *The implications of the school education of arts teachers: a new path to indigenous issues*

Katyuscia Oshiro<sup>1</sup>  
Lucrécia Stringhetta Mello<sup>2</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v17i32.396>

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo analisar a formação inicial, continuada e a história de vida relacionada às questões dos povos indígenas dos professores lotados na escola municipal de tempo integral do município de Campo Grande, MS. A pesquisa trabalhou com uma abordagem qualitativa com delineamento na história de vida dos professores de Artes. A primeira foi realizada em quatro etapas, que se iniciou com um levantamento bibliográfico e documental, seguida por uma análise da formação inicial e continuada desses professores de artes da escola, a partir da aplicação de um questionário semiestruturado. Já a terceira etapa foi a organização das categorias e análise dos dados. O próximo passo foi a realização de uma entrevista com a finalidade de compreender a história de vida dos docentes. Por fim, com os resultados da pesquisa, é possível concluir que para a Lei 11.645/2008 ser colocada em prática, é preciso repensar a formação inicial, criar formações continuadas que se atentem para as temáticas indígenas e ainda organizar, na escola, espaços de discussão e reflexão para os professores não continuarem como reprodutores de tudo o que já aconteceu na história dentro da escola com relação a esses povos.

**Palavra-chave:** história de vida; formação de professores; história e cultura dos povos indígenas.

**Abstract:** The purpose of this article is to analyze the initial, continuous and life history related to the issues of the indigenous peoples

<sup>1</sup> Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil.

#### Sobre as autoras:

**Katyuscia Oshiro:** doutoranda do Programa de Pós-Graduação da UFMS. **E-mail:** [katyoshiro@hotmail.com](mailto:katyoshiro@hotmail.com)

**Lucrécia Stringhetta Mello:** docente do Programa de Pós-Graduação da UFMS. **E-mail:** [lucrecia.mello@uol.com.br](mailto:lucrecia.mello@uol.com.br)

of the full – time municipal school teachers of the municipality of Campo Grande, MS. The research worked with a qualitative approach with design in the life history of the professors of Arts. The first one was carried out in four stages, which began with a bibliographical and documentary survey, followed by an analysis of the initial and continued formation of these school art teachers, from the application of a semistructured questionnaire. The third step was the organization of the categories and data analysis. The next step was to conduct an interview with the purpose of understanding the life history of teachers. Finally, with the results of the research, it is possible to conclude that for Law 11.645/2008 to be put into practice, it is necessary to rethink the initial formation, to create continued formations that are attentive to the indigenous themes and to organize, in the school, spaces of Discussion and reflection for teachers not to continue as reproducers of everything that has already happened in history within the school with respect to these peoples.

**Key words:** life history; teacher training; history and culture of indigenous peoples.

## 1 INTRODUÇÃO

A escola em que realizamos o projeto de pesquisa possui uma proposta de ensino inovadora, que requer uma organização pedagógica diferenciada e que propicie uma constante aprendizagem de alunos e de professores. A ideia é ir além do ensino tradicional na medida em que busca uma participação ativa de toda a comunidade escolar.

Diante desse cenário inspirador - e concordando com a afirmação de Souza (2008, p. 317) – para a qual “a escola é o espaço estratégico para inserir o tema da alteridade, da prática da interculturalidade, na tentativa de ampliar horizontes e favorecer a convivência respeitosa entre os diferentes” –, algumas questões se colocam: como o tema da diferença é construído em sala de aula? A formação inicial do professor deu-lhe condições para realizar essa reflexão? Como a história de vida desses professores se reflete na prática pedagógica? A Secretaria Municipal de Educação tem criado iniciativas para ressaltar a importância da diversidade cultural no âmbito escolar? O Brasil, além de uma considerável população afro- descendente, tem 305 povos indígenas, que falam 274 línguas diferentes (IBGE, 2010), portanto é fundamental que a escola inclua nos seus conteúdos o respeito à diversidade sociocultural no país.

Nesse sentido, a rotina da escola bem como a relação do professor com o aluno proporciona uma situação ímpar para a abordagem das diferenças. Nessa interação é possível trocar experiências, perceber o outro e se perceber, ou seja, a escola é um ambiente que propicia as várias maneiras de compreender, de estabelecer as relações e de pensar as multiplicidades culturais e as desigualdades sociais.

Assim, o papel do professor vai além de mediar o processo de ensino e da aprendizagem do aluno ao se deparar com situações afetuosas, mas também de preconceito e discriminação. Nesse caso, o docente pode intervir, ora reproduzindo esses conflitos, ora criando uma nova possibilidade de convívio.

Tendo como foco o professor, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar a formação inicial, continuada e a história de vida dos docentes de Artes no que concerne às questões dos povos indígenas. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Professora Ana Lucia de Oliveira Batista, de tempo integral, localizada em Campo Grande, MS, com seis docentes de Artes, divididos entre as seguintes habilitações: um professor de Artes Cênicas; três professores de Artes Visuais e dois professores de Música.

Como objetivos específicos, este artigo se propõe a estudar a proposta da Escola em Tempo Integral no que tange às problemáticas indígenas; levantar a formação inicial dos professores e identificar as disciplinas sobre a temática; verificar a formação continuada e identificar se a diversidade bem como os temas referentes aos povos nativos foram contemplados. Além disso, a intenção é também analisar a história de vida de cada professor para compreender as influências em sua prática pedagógica.

A escolha dos professores de Artes ocorreu por considerar a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, [BRASIL, 1996]), referente à diversidade cultural brasileira, especificamente o seu Art. 26, nos parágrafos 1º e 2º, o qual delibera que, nos estabelecimentos de ensino fundamental e ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Acreditamos que esse projeto se justifica por compreender as concepções dos professores, formadas ao longo de sua vida, repercutem na maneira de fomentar o diálogo sobre a diversidade para, assim, poder conscientizar que as diferenças fazem parte não só da nossa sociedade como também da humanidade. Lembrando ainda que é essa diversidade que nos torna únicos e enriquece a nossa cultura.

A pesquisa trabalhou com a metodologia da abordagem qualitativa, que Santos Filho (1997) descreve como uma modalidade que ocorre na relação entre o pesquisador e o objeto pesquisado, que não é neutra, a linguagem deve estar próxima do real, e como tal, os valores, as crenças determinam o que deve considerar dos fatos. A pesquisa qualitativa se preocupa, portanto, em compreender ou interpretar o fenômeno social, sem pretender descoberta de leis sociais.

Tal abordagem propicia ao pesquisador uma compreensão da situação das pessoas que são pesquisadas. Nesse tipo de investigação, deve imergir-se

no fenômeno pesquisado, tendo como objetivo principal a busca das relações subjacente aos fatos pesquisados. A pesquisa teve como delineamento a História de Vida dos professores, sobre a qual Bragança (2008, p. 75) afirma:

As narrativas não apenas descrevem a realidade, são produtoras de conhecimento individual e coletivo e, no caso dos professores/as, potencializam os movimentos de reflexão sobre as próprias experiências, teorias e práticas. O saber da experiência assume centralidade, envolvendo as diversas dinâmicas formativas ao longo da vida e também os movimentos em direção ao futuro.

A pesquisa foi realizada em quatro etapas: a primeira ocorreu com o levantamento bibliográfico e documental sobre o tema, como a Lei 11.645, Constituição Brasileira, os Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente de Artes, a proposta da escola de tempo integral, Projeto Político Pedagógico (PPP), o regimento escolar e o referencial do município de Campo Grande, MS.

A segunda etapa se desenvolveu com aplicação de um questionário semiestruturado no qual foi analisada a formação inicial e continuada dos professores de artes da referida escola. A terceira fase foi a organização das categorias e análise dos dados, ao passo que a quarta e última etapa foi aplicação de uma entrevista semiestruturada, procedimento destacado por Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (1999): “a entrevista permite tratar de temas complexos, que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade” . Assim, essa coleta de informações teve como objetivo compreender a concepção do professor no que diz respeito às questões indígenas e como se dá a prática pedagógica com os alunos. No entanto, para essa etapa, foram necessários três encontros.

## **2 AS MUDANÇAS NO CURRÍCULO ESCOLAR COM A LEI 11.645**

Para que as questões indígenas fossem problematizadas no contexto escolar, muitos avanços ocorreram com a Constituição Brasileira de 1988. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 também contribuiu para inserir a reflexão da história dos povos indígenas na escola. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 mostrou caminhos para direcionar o trabalho pedagógico que aborde a cultura dos povos indígenas. Já com a Lei 11.645, acrescentou-se a obrigatoriedade do ensino da cultura e história indígena à lei 10.639 de 2003, descrita da seguinte maneira:

A lei 11.645 acrescentou a obrigatoriedade do ensino da cultura e história indígena à lei 10.639, de 2003, responsável por inserir a história

afro-brasileira e africana nos currículos escolares. A intenção é fazer com que as questões indígenas e afro-brasileiras sejam abordadas em disciplinas como Educação Artística, Literatura e, claro, História do Brasil. (Lei 10.639/2003).

A lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), passou a vigorar considerando o Artigo 26 A, que, nas instituições de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, e seus parágrafos estabelecem a lei da seguinte maneira:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (BRASIL, 1996).

Segundo Souza (2008, p. 100), “essas várias modificações, na verdade, têm ocorrido principalmente por pressão de militâncias que lutam pelo fim do preconceito e da discriminação”. Os próprios índios são agentes desse processo. Em 1991, por exemplo, na Declaração de Princípios dos Povos Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, os professores indígenas colocaram, como um dos princípios do documento, o tratamento adequado da história e da cultura autóctones nas escolas dos não índios (GRUPIONI, 1996).

Dessa forma, com a lei em vigor, cabe às secretarias de educação, às escolas e aos professores trabalharem a importância da história e da cultura dos povos indígenas para a construção da identidade brasileira.

### **3 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA DISCUTIR AS QUESTÕES INDÍGENAS NO CONTEXTO ESCOLAR**

A formação continuada do professor é de suma importância e vem sendo discutida em nível mundial, por ser um processo complexo, no qual a aprendizagem do docente ocorre no decorrer de toda a sua vida.

Compreendida como um “*continuum*”, o processo de formação no decorrer da trajetória profissional docente resulta em novas aprendizagens constantes tornando assim um profissional reflexivo, uma ideia defendida por Nóvoa (1995), Tardif (2002), Huberman (1992), entre outros. Para esses autores,

o professor não pode ser considerado um profissional pronto e acabado ao concluir a formação inicial.

Schön (1992) afirma que o conhecimento não se aplica à ação, no entanto está tacitamente intrínseco nela, por isso, é um conhecimento na ação, mas não quer dizer que o profissional seja apenas prático; devemos incluir a dimensão teórica, pois o conhecimento é sempre uma relação entre a prática e as interpretações que fazemos.

A reflexão sobre a prática pedagógica requer questionamentos sobre esta, esses questionamentos recorrentes caminham para intervenções e, assim, para mudanças na prática pedagógica. No entanto ela não ocorre de um momento para outro. Esses questionamentos resultam de um amplo processo de procura que se dá entre o que se pensa e o que se faz.

Zeichner (1993, p. 18) afirma que “a ação reflexiva que a prática desencadeia exige do professor a emoção, paixão, que anime na diversidade, mas não cegue perante a realização”. Sendo assim, a formação dos professores deve prepará-los para esse processo, o que demanda a capacidade de interpretação, compreensão e questionamento.

Nesse sentido, André (2006, p. 45) reafirma que:

Aprender a ensinar e tornar-se professor é um processo contínuo, que começa bem antes da preparação formal. Sem dúvida, passa necessariamente por ela, permeia toda a vida profissional e, nessa trajetória, configura nuances, detalhes e contrastes. Nesse sentido, aprender a ensinar confunde-se como o próprio desenvolvimento da subjetividade.

A autora ainda destaca que, no decorrer da vida profissional, o docente aprende de várias maneiras, por diferentes fontes, sendo por meio de confrontos de ideias, troca de experiências através de diálogo, recorrendo a memória do que conhece e vive, estudando teorias, elaborando questionamentos, clareando posições, escrevendo sobre o assunto, exercitando e refletindo sobre a prática, pesquisando e refletindo sobre seu próprio modo de aprender (ANDRÉ, 2006).

A mesma autora defende que alguns princípios fundamentam a aprendizagem da pessoa madura:

Aprendizagem do adulto decorre de uma construção grupal; a aprendizagem se dá a partir do confronto e do aprofundamento de ideias; o processo de aprendizagem envolve compromisso e implicação com o objeto ou evento a ser conhecido e como os outros da aprendizagem; o ato de conhecer é permanente e dialético; o ponto de partida para o conhecimento é a experiência que acumulamos. (ANDRÉ, 2006, p. 23).

Para garantir o processo de aprendizagem do professor, é preciso que ele esteja aberto para o novo, sabendo reconhecer-se e, ao mesmo tempo, ter

domínio da linguagem, flexibilidade e sensibilidade para o que ocorre ao seu redor. André (2006) alerta que é possível aprender de várias maneiras e por intermédio de múltiplas relações, além do mais é somente no grupo que ocorre a interação capaz de favorecer a atribuição de significados, pela confrontação dos sentidos. No coletivo, os sentidos construídos com base nas experiências de cada um circulam e conferem ao conhecimento novos significados, quando partilhados. Segundo Souza (2008, p. 110):

Para tratar da história e da cultura dos índios brasileiros na sala de aula, o professor precisa se autoanalisar quanto a seus conhecimentos sobre as questões indígenas e sobre os índios; principalmente, que imagem tem do índio. E, ainda, como tem se colocado nas discussões sobre as diferenças étnico-culturais, que atitudes tomar quando percebe comportamento discriminatório e preconceituoso entre seus alunos. [...] o professor precisa informar-se sobre os estudos, as pesquisas e as produções científicas que estão circulando nos espaços pedagógicos.

Como podemos observar, há muitos caminhos pelos quais o professor aprende, porém nem sempre ele mesmo se dá conta desses processos de aprendizagem. Por isso, a formação continuada é imprescindível desde que propicie aos docentes condições de refletir sobre sua prática e, assim, de modificá-la.

Pensando na concretização de uma proposta pedagógica inovadora, percebemos a necessidade de o professor desenvolver novas competências profissionais no processo educativo. É preciso um perfil diferente para que possam ocorrer significativas mudanças em sua prática. Da mesma forma, é de fundamental importância para o trabalho pedagógico desenvolver não somente a capacidade de interação de cada um com seus pares e com a comunidade na qual se está inserido, mas também a capacidade reflexiva em grupo na tomada de decisões sobre o ensino.

E isso implica, mediante a ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, formar o professor na mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto. (IBERNÓN, 2006, p. 15).

A equipe escolar deve proporcionar meios para que a formação continuada seja realizada de forma participativa e coletiva, desenvolvendo um trabalho colaborativo entre os professores a partir de processos de pesquisa, de produção e socialização das ideias. Por isso a escola garante e propõe um espaço para reflexão junto com uma discussão coletiva de base teórica, a fim de promover práticas pedagógicas comprometidas. Mas não basta assegurar o espaço e o tempo; é preciso ainda criar um ambiente aberto e cordial para que os professores se sintam confortáveis para partilhar as ideias e realizar um debate.

## 4 CAMINHOS DA PESQUISA

Com intuito de compreender a formação dos professores e de como essa formação implica-lhes a prática pedagógica, foi elaborado um questionário semiestruturado que foi respondido por todos os professores, os quais foram categorizados para fins de análise, como se demonstra a seguir:

Professor	Idade	Cursou educação infantil	Cursou Séries iniciais e finais	Cursou Ensino Médio
Professor 1	26	Sim	Rede particular	Rede particular
Professor 2	25	Sim	Rede particular	Rede estadual
Professor 3	31	Sim	Rede particular	Rede estadual
Professor 4	33	Sim	Rede municipal	Rede particular
Professor 5	27	Não	Rede municipal	Rede estadual
Professor 6	33	Não	Rede estadual	Rede estadual

### Quadro 1 – Processo de formação dos professores de Artes

Fonte: próprio autor

Dos professores investigados, 66% cursaram a Educação Infantil e, conforme a lembrança deles, o único momento em que eram discutidas as questões indígenas era na semana de comemoração ao índio. Segundo o professor 1, “para comemorar o Dia do Índio, passávamos a semana pintando cocar, fazendo atividade sobre o índio, pintando desenho, tudo bem estereotipado”.

Já no Ensino Fundamental, tanto nas Séries Iniciais como nas Séries Finais, todos os professores pesquisados comemoraram o momento dedicado à reflexão das problemáticas indígenas que também se resumia ao Dia do Índio. Segundo o Professor 5:

*[...] na escola eu via um índio e na vida eu conhecia outro índio. Meus avôs tinham uma fazenda e, bem próximo, havia uma aldeia, nós mandávamos roupa para eles e, às vezes, alguns índios trabalham na fazenda. Lembro que passei as férias de janeiro lá e passei as férias toda brincando com filho de um índio que estava trabalhando na fazenda. Quando voltei para escola, fiquei questionando que índio era aquele que andava pelado, usava cocar, comia com a mão e usava arco e flecha, porque o meu vizinho, brincava de carrinho, usava roupa e comia de tudo. Hoje eu já tenho o cuidado de não cometer esse equívoco com meus alunos.*

Souza (2008, p. 92) ressalta que: “a organização e construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivas a partir daquilo que cada um viveu e vive, das simbolizações e subjetivações construídas ao longo da vida”. Nesse sentido, o professor pode dar outro sentido àquilo que aprendeu durante a

vida e não reproduz aquilo que não deu certo.

Professor	Idade	Formação Universitária	Ano de formação	Instituição de formação	Tempo de experiência docente
Professor 1	26	Licenciatura Teatro	2011	Anhembi Morumbi	2 anos
Professor 2	25	Licenciatura Artes Visuais	2011	UFMS	2 anos
Professor 3	31	Licenciatura Artes Visuais	2013	UNIASSELVI	1 ano
Professor 4	33	1ª Administração de Empresas 2ª Licenciatura Artes Visuais	2005 2012	FACSUL UNIASSELVI	2 anos
Professor 5	27	Licenciatura Música	2013	UFMS	1 ano
Professor 6	33	Licenciatura Música	2012	UFMS	2 anos

#### Quadro 2 – Formação Universitária

Fonte: próprio autor

Todos os professores investigados têm nível superior na área de Artes e são formados depois da Lei 11.645/2008. Na entrevista, ao perguntar como as questões indígenas foram discutidas na graduação, todos responderam que não houve uma discussão específica, como afirma o professor 2: *“teve uma disciplina sobre cultura brasileira, mas não foi nada aprofundado. Não só a questão indígena, mas como as outras culturas que foram discutidas na disciplina, como dos afro brasileiros, foi tudo muito superficial. Hoje, ao fazer um planejamento para meus alunos, procuro estudar e pesquisar para poder discutir com eles”*. Segundo Josso (2002, p. 29),

Recordações e referências são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação. Significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível que apela para as nossas percepções ou para imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores. A escrita da narrativa nasce, inicialmente, de questionamentos dos sujeitos sobre o sentido de sua vida, suas aprendizagens, suas experiências e implica reflexões ontológicas, culturais e valorativas de cada um.

Nesse sentido, as experiências ou a falta de conhecimento ganha sentido quando o sujeito se transforma e aprende a partir de suas próprias marcas sócio-histórica.

Professor	Formação Universitária	Primeira opção pela licenciatura	Primeira opção de curso universitário
Professor 1	Licenciatura Teatro	Sim	
Professor 2	Licenciatura Artes Visuais	Não	Arquitetura Design de moda
Professor 3	Licenciatura Artes Visuais	Não	Contabilidade Matemática
Professor 4	1ª Administração de Empresas 2ª Licenciatura Artes Visuais	Sim	
Professor 5	Licenciatura Música	Sim	
Professor 6	Licenciatura Música	Sim	

### Quadro 3 – Escolha pela Licenciatura

Fonte: próprio autor

Ao discutir com os professores sobre o que os teria motivado a se tornarem professores, diversas foram as respostas e, como ressalta Souza e Mignot (2008, p. 7),

As biografias educativas também propiciam adentrar, através do texto narrativo, nas representações de professores sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida, possibilita entender os sujeitos e os seus sentidos e situações do/no contexto escolar.

Nesse sentido, o Professor 1 descreve: *sempre gostei de ensinar coisas novas às outras pessoas. Quando fui cursar Teatro, pensei na Licenciatura como possibilidade a mais de trabalho.* Já o Professor 2 relata que *ao entrar na faculdade e iniciar as propostas práticas juntamente com os conhecimentos teóricos da metodologia em Artes, me motivei a ensinar e compartilhar.* O Professor 3 ressaltou que: *o motivo de escolher Artes Visuais foi por gostar de obra de Artes e já ter trabalhado em uma galeria de Artes. Tenho o conhecimento de alguns artistas regionais, posso também passar meu conhecimento.* O Professor 4 comentou sobre a recompensa de poder ensinar uma profissão *que expressa a alma do ser humano. Sempre achei a profissão de professor a mais bonita, fui incentivado pela minha mãe e minha sogra a trabalhar com isso.* Já o Professor 5 relatou que: *o que me motivou foi a possibilidade que o curso ofereceu, já que habilitação foi em licenciatura e não bacharelado. Minha intenção inicial foi o desenvolvimento como instrumentista.* E o Professor 6: *na verdade, assumi essa vocação depois de ter passado e não ter realizado os cursos de processamento de dados, direito, publicidade e propaganda, etc. Esta situação decorre do receio e das expectativas ruins que a sociedade tem com a profissão relacionado a música.*

Professor	Formação Universitária	Você teve disciplina que discutiu as questões indígenas?	Quais? Como?
Professor 1	Licenciatura Teatro	Não	Tivemos fundamentos do teatro, algo relacionado a ritos, mas nada específico.
Professor 2	Licenciatura Artes Visuais	Não	Tive a disciplina cultura brasileira (anual), porém não foi um estudo aprofundado.
Professor 3	Licenciatura Artes Visuais	Não	Cultura brasileira, mas não tendo o aprofundamento no assunto.
Professor 4	1ª Administração de Empresas 2ª Licenciatura Artes Visuais	Não	
Professor 5	Licenciatura Música	Sim	Tive a disciplina de cultura popular, que abordava a cultura sul-mato-grossense e, bem vagamente, a história indígena do estado.
Professor 6	Licenciatura Música	Não	Em minha área não tem espaço para a música indígena, pois a predominância do curso é a música europeia.

**Quadro 4** – Na sua formação inicial, você teve disciplinas que abordaram a cultura e a história dos povos indígenas?

Fonte: próprio autor

Como aparece no quadro, nem todos os professores tiveram espaço para aprofundar, discutir e refletir sobre as temáticas indígenas, mesmo onde houve a discussão, essa foi insuficiente para dar condições de formação ao professor.

Professor	Tem Pós-Graduação	Qual?	Discutiu as questões indígenas
Professor 1	Sim	Técnica Klaus Vianna	Não
Professor 2	Sim	Artes Visuais: cultura e criação	Não
Professor 3	Sim	Arte e Educação	Não
Professor 4	Sim	Gestão Escolar	Não
Professor 5	Em andamento	Educação, Pobreza e Desigualdade Social	Até o momento não
Professor 6	Em andamento	Educação, Pobreza e Desigualdade Social	Até o momento não

**Quadro 5** – Você tem pós-graduação?

Fonte: próprio autor

Todos os professores investigados têm ou estão cursando uma pós-graduação, mas em nenhuma delas discutem-se as questões dos povos indígenas.

<b>Professor</b>	<b>Participou de algum seminário / encontro / congresso / palestra que discutiu as questões indígenas?</b>
Professor 1	Não
Professor 2	Não
Professor 3	Não
Professor 4	Não
Professor 5	Não
Professor 6	Não

**Quadro 6** – Você participou de algum seminário/encontro que discute as problemáticas indígenas?

Fonte: próprio autor

De todos os professores de Arte investigados, nenhum deles participou de seminário, encontro, congresso, palestra que tivessem as questões indígenas como foco.

<b>Professor</b>	<b>Participou de alguma formação mediada pela Secretaria de Educação do município de Campo Grande, MS, sobre as culturas dos povos indígenas?</b>
Professor 1	Não
Professor 2	Sim, Direito à Diversidade, em 2014
Professor 3	Não
Professor 4	Não
Professor 5	Não
Professor 6	Não

**Quadro 7** – Participou de alguma formação mediada pela Secretaria de Educação do município de Campo Grande, MS, sobre as culturas dos povos indígenas?

Fonte: próprio autor

Apenas uma professora participou de uma formação oferecida pela Secretaria de Educação do município de Campo Grande, MS, no entanto não era uma formação direcionada ao professor, e sim ao grupo gestor.

<b>Professor</b>	<b>Sim ou não</b>
Professor 1	Não
Professor 2	Não
Professor 3	Não
Professor 4	Não
Professor 5	Não
Professor 6	Não

**Quadro 8** – A sua escola mediou alguma discussão sobre a cultura dos povos indígenas?

Fonte: próprio autor

Como os professores relataram na escola também não houve espaço de formação específica para discutir as temáticas indígenas com os professores.

<b>Professor</b>	<b>Sim ou não. Quais?</b>
Professor 1	Sim, no momento do planejamento.
Professor 2	Sim, na Hora do Trabalho Pedagógico Articulado (HTPA) foi solicitado que trabalhássemos com os alunos as questões dos povos indígenas.
Professor 3	Sim, no planejamento semanal, mas não houve discussão sobre os conteúdos.
Professor 4	Sim, mas ainda falta estudarmos e aprofundar esse assunto para não reproduzir as verdades que foram construídas sobre esse povo durante a história do Brasil.
Professor 5	Sim, foi solicitado que abordássemos as questões indígenas com os alunos.
Professor 6	Sim, a coordenadora solicitou que se trabalhassem as questões indígenas, depois que ela corrigiu o planejamento sugeriu algumas leituras, o que ajudou no aprofundamento do tema.

**Quadro 9** – Em algum momento no contexto escolar houve alguma discussão sobre a cultura dos povos indígenas?

Fonte: Próprio autor

Como os professores ressaltaram, foi solicitado que se discutissem com os alunos as culturas dos povos indígenas, no entanto não foi discutido se os professores teriam conhecimento para mediar essas questões.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo geral desta pesquisa foi o de analisar a formação inicial, continuada e a história de vida relacionada às questões dos povos indígenas dos professores lotados na Escola Municipal de tempo integral do município de Campo Grande, MS. A questão chave que procuramos responder está relacionada com a aplicação da Lei 11.645/2008, o que nos leva a questionar: como os professores estão discutindo essas questões com seus alunos? A formação inicial desse professor deu-lhe condições para realizar essa reflexão? A formação continuada tem discutido as temáticas indígenas? A escola tem sido palco para essas discussões com seus professores?

A partir das análises que fizemos com base nos dados obtidos por meio dos questionários e entrevistas, podemos responder afirmativamente que as questões dos povos indígenas ainda precisam ser discutidas. É necessário pensar espaços para essa reflexão, como formações continuadas, palestras, fórum, encontros, disciplinas nos cursos de licenciaturas, curso de especialização.

Os professores entrevistados foram formados depois da Lei 11.645/2008 e, mesmo assim, na formação desses professores, não houve espaço para debater a cultura e história dos povos indígenas.

Nesse sentido, acreditamos que, para a Lei 11.645/2008 ser colocada em prática, é preciso repensar a formação inicial, criar formações continuadas que discutam essas questões e ainda organizar na escola, em parceria com as universidades, espaços de diálogo e de reflexão para os professores; caso contrário, de nada adiantará a execução da Lei sem antes realizar com os professores essa formação. Os professores serão apenas reprodutores de uma história mal relatada, de livros didáticos com conceitos equivocados, de uma visão reducionista da cultura desses povos.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais - pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A et al. Aprendizagem do adulto professor. In: PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. (Org.). *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. História de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2008.

BRASIL. *Lei 11.645*, de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília: Senado, 2008.

\_\_\_\_\_. *Lei 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira". Brasília: Senado, 2003.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado, 1996.

GRUPIONI, Luis D. Imagens contraditórias e fragmentadas: sobre o lugar dos índios nos livros didáticos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 77, n. 186, p. 409-437, maio/ago. 1996.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico: microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional – formar-se para a mudança e a incerteza*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

SANTOS FILHO, J. Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: SANTOS FILHO, J. Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SOUZA, Clementino de Souza. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, Elizeu Clementino; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Org.). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.



# Educação escolar indígena: limites e fragilidades na efetivação de direitos dos guarani mbya no Rio de Janeiro

*Indigenous school education: limits and fragilities on the effectiveness of Guarani Mbya rights in Rio de Janeiro*

Kelly Russo<sup>1</sup>  
Indiara Souza<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v17i32.427>

**Resumo:** Este artigo discute o desenvolvimento da educação escolar indígena no estado do Rio de Janeiro a partir de estudo de caso realizado junto aos professores indígenas Guarani Mbya. Analisa o processo de implementação de políticas educativas, os desafios inerentes à construção de uma escola intercultural bilíngue específica e diferenciada, e a tensa relação existente entre comunidade indígena e Secretaria Estadual de Educação. Também aponta como, apesar da situação descontínua e fragmentada que a educação escolar indígena se encontra no Rio de Janeiro, os professores indígenas procuram reafirmar saberes multidisciplinares produzidos e recriados a partir de suas práticas cotidianas.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena; políticas educativas; professores indígenas; Guarani Mbya.

**Abstract:** This article discusses the development of indigenous education in the Guarani Mbya community in the state of Rio de Janeiro. The challenges of building a specific and differentiated bilingual intercultural school, and the tense relationship between the indigenous community and the State Department of Education. It also demonstrates the discontinuous and fragmented situation that indigenous education is in Rio de Janeiro, hindering the recognition of multidisciplinary knowledge produced and recreated by indigenous teachers in their daily practices.

**Key words:** Indigenous School Education; educational policies; indigenous teachers; Guarani Mbya.

## Sobre as autoras:

**Kelly Russo:** Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação e Culturas em Periferias Urbanas da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ. **E-mail:** [kellyrusso@gmail.com](mailto:kellyrusso@gmail.com)

**Indiara Souza:** Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação e Culturas em Periferias Urbanas da Faculdade de Educação da UERJ. **E-mail:** [indiaraedu@gmail.com](mailto:indiaraedu@gmail.com)

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Brasil.

Neste trabalho, que é parte da Dissertação de Mestrado defendida em 2015<sup>2</sup>, discutimos as continuidades e descontinuidades da política estatal voltada para a implementação da educação escolar indígena no Rio de Janeiro. Procuramos apontar os limites dessas políticas com o objetivo de contribuir com os debates já existentes sobre o desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, e ressaltar, a partir das experiências vivenciadas pelos Guarani Mbya no estado do Rio de Janeiro, a força e persistência que essa comunidade indígena precisa manter para a efetivação de seus direitos.

Acreditamos que o reconhecimento da Educação Escolar Indígena Bilingüe Diferenciada e Intercultural depende do desenvolvimento de políticas públicas que caminhem lado a lado, com o reconhecimento de direitos específicos e diferenciados para cada população originária, respeitando os anseios e decisões comunitárias. No caso dos Guarani, vale lembrar que é um dos maiores grupos indígenas da América do Sul e que, no Brasil, representam quase 9% do total de indígenas existentes em território nacional (Fundação Nacional de Saúde [FUNASA], 2010). No Rio de Janeiro, vivem cerca de 800 índios Guarani do subgrupo Mbya<sup>3</sup> e, em menor quantidade, Ñandeva (FUNASA, 2010). Os Guarani Mbya estão distribuídos em terras situadas no litoral do estado, em área de Mata Atlântica, com aldeias em três municípios: Angra dos Reis (Aldeia Sapukai), Paraty (Aldeia Itatim/Itaxi, Rio Pequeno, Araponga e Arandu Mirim) e Maricá (Aldeia Ka'aguy Hovy Porã e Itapuaçu). Essa população possui interação regular e crescente com as pequenas e médias cidades ao redor das aldeias e, em sua maioria, vive da venda de artesanatos, da renda gerada por trabalhos pontuais e esporádicos nas cidades vizinhas, ou através dos benefícios recebidos pelo Governo Federal<sup>4</sup>. Também é importante considerar os escassos contratos de trabalho relacionados aos serviços nas áreas da educação e saúde nessas aldeias.

A partir das observações do cotidiano escolar e através das entrevistas realizadas com professores da Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda<sup>5</sup>, entre março e setembro de 2014, é possível afirmar que a situação da

<sup>2</sup> VALERIANO, Indiará; RUSSO, Kelly (Orientadora). *Saberes velados: a prática educativa entre os professores indígenas Guarani no estado do Rio de Janeiro*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, RJ, 2015.

<sup>3</sup> Desde os anos 1950, são reconhecidos três subgrupos Guarani: Nhandeva, Kaiowá e Mbya. Essa divisão é pautada, sobretudo, nas diferenças linguísticas, nos costumes e nas práticas rituais existente neste povo.

<sup>4</sup> Bolsa Família (programa de transferência direta de renda que beneficia famílias com renda per capita inferior a 77 reais mensais) e Aposentadoria Rural (benefício concedido pelo Instituto Nacional do Seguro Social, Ministério da Previdência Social, para agricultores acima dos 55 anos).

<sup>5</sup> Escola situada na aldeia de Sapukai, em Angra dos Reis. É a mais antiga e única que está sob responsabilidade da rede estadual. Possui duas salas anexas que atendem duas demais aldeias

educação escolar indígena no Rio de Janeiro acompanha a situação de grande precariedade que toda a rede estadual de educação vivencia, mas contém elementos que a torna ainda mais vulnerável nesse contexto. Acreditamos que a falta de estrutura física e de recursos humanos do colégio estadual indígena denunciada tantas vezes pelos Guarani Mbya do Rio de Janeiro não seja apenas consequência da crise econômica que atualmente abate a região<sup>6</sup>, mas resultado também de um hierárquico contexto colonial que invisibiliza os saberes e impede o diálogo entre professores indígenas e o poder público local.

Nesse sentido, destacamos as discussões sobre Modernidade/Decolonialidade e interculturalidade crítica (MIGNOLO, 2005; WALSH, 2002) como ferramentas conceituais que nos permitem uma compreensão complexa e histórica da realidade escolar. Essa perspectiva propõe o desafio de pensar a diferença cultural para além do simples reconhecimento e tolerância, para rediscutir estruturas de poder e de desigualdade que atravessam nossa sociedade e a organização do espaço escolar.

Importante ainda esclarecer que consideramos o currículo escolar como uma construção e seleção de conhecimentos e práticas que são produzidos em contextos históricos e políticos concretos e, portanto, alvo de disputas e negociações acerca do que se institui como conhecimento legítimo, verdade, poder e identidade. O currículo escolar sempre parte de uma tradição seletiva, visto que é por meio dele que certos grupos sociais, especialmente os de maior poder, expressam sua visão de mundo e seu projeto social. Desse modo, o currículo representa um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais (APPLE, 2009; SILVA, 1999a; SILVA, 1999b).

Partindo dessas perspectivas, sustentamos que a discussão sobre o desenvolvimento da educação escolar indígena não aponta apenas para a necessidade de diálogo entre conhecimentos e culturas distintas, mas requer a discussão da produção e hierarquização das diferenças. Defendemos também a abordagem reivindicada crescentemente por movimentos sociais e por pesquisadores do campo da educação sobre a necessidade da educação intercultural não ser somente focada para as populações indígenas, os

---

Guarani, existentes no município de Paraty.

<sup>6</sup> A queda do preço do petróleo, que afetou as contas no mundo inteiro, principalmente dos grandes exportadores, tem tido um impacto relevante nas contas do estado do Rio de Janeiro, já que este é responsável por 80% da arrecadação fluminense. Além disso, aponta-se à queda de R\$ 2 bilhões na arrecadação do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e também à previsão de menos R\$ 2,2 bilhões em royalties de petróleo tornam ainda mais profunda a crise econômica no estado.

afrodescendentes ou outras minorias presentes no país, mas voltada para toda a população nacional.

Contudo, desde o enfoque socioantropológico que nos orienta nesta pesquisa, mais do que definir conceitos presentes hoje nas políticas educativas, como cultura, diversidade cultural, multiculturalismo e interculturalidade, entre outros, nos preocupa compreender os sentidos e usos que lhes dão os atores presentes no tocante ao desenvolvimento da educação escolar indígena no Rio de Janeiro. Sendo assim, organizamos o artigo em três partes: na primeira, apresentamos um breve histórico da educação escolar indígena Guarani Mbya no Rio de Janeiro, em seguida, algumas das questões apresentadas por estudantes e professores indígenas diretamente envolvidos no desenvolvimento escolar; e na terceira e última parte, discutimos como a colonialidade e a cultura da tutela dificultam esse desenvolvimento, criando adversidades e estabelecendo uma relação de subalternidade para/com os povos indígenas de nosso estado.

Acreditamos na importância e nos avanços que significaram os marcos regulatórios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária na Legislação brasileira, mas com esse artigo esperamos apontar alguns limites que dificultam essa proposta no âmbito local e reafirmar a necessidade de maiores investimento e acompanhamento para a efetiva consolidação desses direitos.

## **1 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA GUARANI MBYA NO RIO DE JANEIRO: BREVE HISTÓRICO**

Discutir o desenvolvimento da educação escolar indígena no estado do Rio de Janeiro exige alguns esclarecimentos. O primeiro deles é que, apesar de existirem muitos indígenas vivendo no estado<sup>7</sup>, apenas os Guarani organizam-se em aldeias reconhecidas pelo poder governamental e, portanto, são os únicos que contam com uma escola indígena voltada para o seu atendimento.

---

<sup>7</sup>Cerca de 15 mil pessoas se autodeclararam indígenas no estado do Rio de Janeiro de acordo com o Censo de 2010 do IBGE.

**Tabela 1** – Aldeias indígenas guarani no Rio de Janeiro

Aldeia	Localização	Habitantes	Situação Territorial	Atividade Escolar
Sapukai	Angra dos Reis	*379	Homologada	Sim
Itaiim/Itaxi	Parati	*171	Homologada	Sim
Araponga	Parati	*40	Homologada	Sim
Rio Pequeno	Parati	**	Em Identificação	Sim
Arandu Mirim (Saco do Mamanguá)	Parati	*28	Em Identificação	Não
Tekoa Ka'aguy Hovy Porã	Maricá	***40	Buscando Reconhecimento	Sim
Itaipuaçu	Maricá	***28	Buscando Reconhecimento	Sim

\* Segundo dados do Instituto Sócio Ambiental (ISA) - <<http://pib.socioambiental.org/pt>>.

\*\* Segundo informação oral dos moradores da comunidade em Etapa Local de Conferência Indigenista - 2015.

\*\*\* Segundo dados da Prefeitura Municipal de Maricá, 2015, disponível em: <<http://www.marica.rj.gov.br/?s=print&n=5045>>.

Fonte: Zephiro e Martins, 2016 .

Outro esclarecimento importante é que essa única escola indígena não é fruto da iniciativa governamental, mas resultado de uma parceria entre lideranças Guarani Mbya e representantes de organizações não-governamentais indigenistas. Segundo Nobre (2001), desde 1997, o professor indígena Algemiro Karai da Silva já organizava encontros com cerca de 10 crianças, “embaixo de um pé de maracujá”, na aldeia de Sapukai com objetivo de ensinar “a cultura dos brancos”, aproximando-se de uma rotina escolar. Ao final desse mesmo ano, os Guarani mobilizaram a comunidade para obter o apoio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e da Pastoral Indigenista no intuito de construir o prédio escolar. No ano seguinte, em março de 1998, a organização não-governamental CEDAC – Centro de Ação Comunitária<sup>8</sup> – integra esse conjunto de instituições que, junto aos professores e lideranças indígenas, fundam a escola indígena na aldeia Sapukai em Angra dos Reis. Em 1999, instituiu-se o Núcleo de Educação Indígena do Rio de Janeiro (NEI-RJ), a partir da união dos indígenas com pesquisadores de diferentes universidades públicas.

<sup>8</sup> Associação sem fins lucrativos, com sede na cidade do Rio de Janeiro, que elabora e executa projetos de formação de profissionais da educação e de mobilização social pela educação em diferentes regiões do País. Site: <<http://www.comunidadeeducativa.org.br/>>. Acesso em: 1 fev. 2015.

Como aponta Nobre (2001), uma das primeiras ações do NEI foi organizar o I Encontro Nacional de Educadores Indígenas Guarani, no ano de 2000. Nesse encontro, professores indígenas de diversas aldeias localizadas em diferentes estados do país, tiveram oportunidade de trocar experiências e identificar quais seriam as dificuldades comuns em relação à conquista da educação escolar indígena, intercultural e bilíngue nessa região. Lamentável constatar que muitas das demandas apontadas naquele encontro continuam presentes para muitas das comunidades Guarani, sobretudo para a população situada no estado do Rio de Janeiro.

Até meados do ano 2000, a escola funcionou na modalidade comunitária, recebendo assessorias do CIMI, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Os professores especialistas reuniam-se com as lideranças indígenas e definiam as estratégias de atendimento por meio de projetos. Após um trabalho articulado entre os professores indígenas, lideranças das comunidades e apoiadores/ colaboradores, a escola indígena foi reconhecida enquanto categoria pelo Conselho Estadual de Educação, em 2003. Logo após, a deliberação CEE nº 286/2003, estabeleceu as normas para autorização, estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas, porém, apenas em 2005, a Equipe de Acompanhamento e Avaliação da Coordenadoria da SEEDUC/RJ visitou a escola e deu parecer favorável para a oficialização da Escola Indígena, criando a Escola Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda e de duas Salas de Extensão, a Guarani Tava Mirim (na aldeia Itatim, em Parati Mirim) e Guarani Karai Oka (aldeia Araponga, região de Paraty).

Importante destacar que, desde o processo de estadualização até o final de 2015, dez anos se passaram nesse cenário sem que alterações significativas tivessem sido realizadas: a escola continua constituída por um prédio polo na aldeia de Sapukai e salas nas demais aldeias, atendendo apenas o primeiro segmento da educação fundamental, e contando com um número mínimo de professores indígenas contratados periodicamente, com escasso apoio pedagógico e recursos materiais para o desenvolvimento da tarefa docente. Apenas em 2015, devido às ações judiciais organizadas pelos Guarani Mbya junto ao Ministério Público Federal, foi dado o início ao segundo segmento da educação fundamental. No âmbito da SSEDUC RJ, a Escola Indígena Estadual elevou a sua classificação para: Colégio Indígena Estadual (Resolução SEEDUC RJ nº 5.227/2015). Porém a estrutura de organização e atendimento continuam da mesma forma. Devido a atraso na oferta de ensino médio indígena, não foi possível formar quadro de professores em quase duas décadas de solicitações, inviabilizando uma política de construção de licenciaturas específicas que

pudessem fortalecer a atuação dos Guarani em suas escolas. Por esse motivo, apenas professores não-indígenas ministram aulas do sexto ao nono ano no colégio indígena. Também as equipes de direção e da coordenação pedagógica são compostas por professores não-indígenas.

## **1.1 Uma longa jornada por direitos**

Como define Pissolato (2007), o movimento, para os Guarani, é o que produz condições de vida consideradas boas: é a expressão de uma maneira própria de conceber o território, para além da lógica da terra indígena estabelecida pelo Estado, em um amplo circuito de espaços nos quais ocorre intensa circulação, tanto de pessoas como de plantas, matérias-primas, sementes, informações. A interdependência e as redes de parentesco e de reciprocidade que esse povo mantém através de relações políticas, matrimoniais, religiosas e econômicas são de fundamental importância para esse grupo.

Dessa forma, os Guarani reelaboram constantemente as situações que lhes são impostas a partir de uma intensa rede de trocas e de fluxos populacionais entre as aldeias. Em relação à conquista de direitos, uma ampla rede também parece ser bastante necessária para que a comunidade Guarani Mbyá no Rio de Janeiro seja capaz de conquistar o direito à educação. Em relação à educação escolar, podemos constatar que uma grande rede é formada principalmente a partir da circulação de professores indígenas que atuam em escolas Guarani localizadas em outros estados (como São Paulo e Rio Grande do Sul) e que, ao chegarem às aldeias no Rio de Janeiro, reforçam a necessidade de mais avanços na educação escolar indígena local, assim como, através da articulação dos Guarani com organizações e pesquisadores indigenistas, de apoio para tocar ações junto ao Ministério Público Federal (MPF), para exigir este que é um dos direitos mais básicos na Constituição.

Nos últimos dezoito anos, foram muitos os encontros entre representantes Guarani, representantes do Governo estadual, representantes da União e juízes do MPF. Em fevereiro de 2015, o MPF finalmente ajuizou ação civil pública contra a União e o Estado do Rio de Janeiro, querendo

que os entes estabeleçam a oferta de ensino médio diferenciado, bilíngue e intercultural aos indígenas, de forma a proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências e garantir o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias". (MPF, 2015, s.p.).

Também exigiu o compromisso do Governo Estadual na garantia do direito à ampliação da educação fundamental ofertada na escola da aldeia, que passou a oferecer turmas do 1º ao 9º ano e ainda pressionou para que o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Rio de Janeiro (CEEEI-RJ) fosse finalmente implementado.

Entretanto tais conquistas esbarraram uma vez mais na inoperância, desinteresse e desestruturação do governo local, que vem cumprindo, de modo parcial e bastante precário, com esses compromissos. Aliás, vale recordar que até mesmo direitos antes garantidos, não foram cumpridos recentemente: até junho de 2015, o período letivo ainda não havia sido iniciado na escola das aldeias devido à falta de renovação dos contratos dos professores indígenas. Das sete aldeias localizadas no estado do Rio de Janeiro, já mencionadas no início deste artigo, apenas 4 (quatro) possuem escola estadualizada, no formato polo na aldeia de Sapukai, e salas em Itatiim, Araponga e Rio Pequeno (Angra dos Reis e Paraty). Não há previsão para o governo estadual atender os Guarani das aldeias de Arandu Mirim (Angra dos Reis), Ka'aguy Hovy Porã e Itapuaçu (Maricá), e essas comunidades começam a se articular com Secretarias Municipais de Educação para terem acesso à escolas inter culturais, específicas e diferenciadas.

A criação dessas novas escolas indígenas, agora inseridas no contexto municipal, atendem a uma demanda importante, mas torna ainda mais complexa a concretização da educação escolar indígena na região. Além das diferenças partidárias, existe grande rotatividade de gestores públicos nas secretarias de educação municipais e estadual<sup>9</sup>, e dificuldades jurídicas para a contratação de professores indígenas. A cada mudança de equipe, novo recomeço, ocorrem novas reuniões entre professores e lideranças indígenas com representantes das secretarias para discutirem novo calendário escolar, redefinir projeto político pedagógico da instituição, pressionar pela contratação de professores e pela ampliação da escola, a falta de materiais adequados, entre outros temas já bastante reconhecidos pelo grupo Guarani. Como analisa Nogueira (2006, p. 24):

Se não é possível afirmar que a questão da continuidade e da descontinuidade administrativa compõe um campo de estudos a ser desbravado, ainda assim chama a atenção a pequena quantidade de pesquisas realizadas sobre um assunto que figura como tese ou "lei" do dia-a-dia político

<sup>9</sup> Para exemplificar, foram responsáveis pela Educação Escolar Idígena no estado do Rio de Janeiro: Mariléia Santiago (1999 a 2005); Paulo Roberto Bahiense (2006 a 2010); Indiará Souza (2011 a 2012); Sueli Ramos (2012 à presente data). Cada um deles contando com um número muito reduzido de pessoas em suas equipes, que geralmente, atuam também em outras áreas definidas como "de inclusão" ou "da diversidade" na Secretaria de Educação do estado.

brasileiro. No discurso presente no cotidiano de ministérios, fundações, secretarias, autarquias, empresas públicas, e por vezes reforçado pela imprensa, quando há troca de governo, a descontinuidade administrativa é dada como fato. Isso se traduziria na interrupção de iniciativas, projetos, programas e obras, mudanças radicais de prioridades e engavetamento de planos futuros, sempre em função de um viés político, desprezando-se considerações sobre possíveis qualidades ou méritos que tenham as ações descontinuadas. Como consequência, tem-se o desperdício de recursos públicos, a perda de memória e saber institucional, o desânimo das equipes envolvidas e um aumento da tensão e da animosidade entre técnicos estáveis e gestores que vêm e vão ao sabor das eleições.

Somado à rotatividade de gestores públicos, dos limites e tempos exigidos pela máquina pública, também é preciso reconhecer a falta de compreensão crítica e da profusão de estereótipos sobre os indígenas que se disseminaram e cristalizaram no imaginário da sociedade brasileira ao longo dos séculos e que continuam presentes ainda no senso comum de grande parte da população e, claro, também entre gestores das políticas educativas, como veremos mais adiante. Antes, apresentamos algumas das demandas da comunidade Guarani Mbya em relação à educação escolar indígena no estado do Rio de Janeiro.

## **2 PERCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA ENTRE A POPULAÇÃO GUARANI**

Atualmente, existem cerca de cem alunos indígenas matriculados no Colégio Estadual Guarani Karai Kuery Renda, com faixa etária entre sete e dezesseis anos de idade. Qual é a expectativa da comunidade em relação a essa escola? Como pensar em uma educação escolar intercultural e indígena em um espaço onde “não dá mais para viver da terra” como definiu um dos professores Guarani<sup>10</sup> entrevistados?

Em conversa com estudantes indígenas das diferentes aldeias e através da observação de campo realizada entre junho e setembro de 2014, nas aldeias de Sapukai, Itaiim/Itaxi e Araponga, foi possível verificar que a maior parte dos estudantes deseja aprender conteúdos mais próximos àqueles ensinados na “escola do *juruá*”, sendo português e matemática os temas mais repetidos quando a pergunta é “o que você gostaria de aprender na escola da aldeia”.

---

<sup>10</sup> Professor Algemiro Poty, comunicação pessoal, 2014.

**Tabela 2** – Escolas indígenas em aldeias Guarani Mbya no Estado do Rio de Janeiro, 2015.

Aldeias	Escolas	Alunos	Professores <sup>12</sup>	Responsabilidade
Sapukai	Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Renda <sup>13</sup>	108 – quatro turmas	04 indígenas e 08 não indígenas	Estadual
Itatiim/Itaxi	Sala de Extensão Guarani Tava Mirim	24 – duas turmas	02	Estadual
Araponga	S E Guarani Karai Oka	09 – uma turma	01	Estadual
Rio Pequeno	S E Nhembo-E Renda <sup>14</sup>	06 – uma turma	01	Estadual
Ka'aguy Hovy Porã	Escola Municipal Indígena Pará Poty Nheeja	12 – uma turma*	01	Municipal / Maricá
Itapuaçu	Escola Municipal Indígena Kyringue Arandua	06 – uma turma*	01	Municipal / Maricá

\* Dados obtidos em contato direto com professores responsáveis por essas escolas.

Fonte: Secretaria Estadual da Educação do Rio de Janeiro, 2014.

A já mencionada falta de perspectiva de subsistência na aldeia e a escassez de recursos naturais podem ser relacionados ao desejo de “aprender alguma profissão”, “ter trabalho de *jurua*” nas respostas dos estudantes. Entre professores e lideranças também foi possível identificar discursos semelhantes, mas, na fala desses sujeitos, os conteúdos considerados “de *jurua*” eram quase sempre relacionados com a necessidade de fortalecer a cultura Guarani:

As crianças precisam ler e escrever no guarani, e ler e escrever no português, o professor não sabe algumas coisas. (Professora Ivanildes, aldeia de Itatiim).

A escola é um bem, mas também é um mal, porque as crianças precisam aprender as coisas sem esquecer a importância da cultura. (Sr. Agostinho, Araponga).

Considerando que o Ensino Fundamental completo é uma exigência mínima requerida em quase todos os postos de trabalho na atualidade, con-

<sup>11</sup> Todos os professores são indígenas.

<sup>12</sup> Em 06 de março de 2015, foi publicada em Diário Oficial a Resolução SEEDUC nº 5227, que transforma a escola indígena em Colégio Indígena. Esta alteração contribuiu para a autorização que menciona a implantar o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais na modalidade de Educação de Jovens e Adultos), publicada no Diário Oficial de 06 de março de 2015, através da Resolução SEEDUC nº 5232.

<sup>13</sup> Esta Sala de Extensão foi criada e denominada de acordo com a Resolução SEEDUC nº 5.106, de 23 de maio de 2014, publicada na página 20 do Diário Oficial de 27 de maio do mesmo ano.

cluir essa etapa da Educação Básica significa ampliar as possibilidades de suprirem as necessidades da aldeia sem intermediários. A criação do Ensino Médio Profissionalizante também foi um dos temas colocados em pauta pelos estudantes.

Vários dos jovens relataram a dificuldade de encontrar um emprego em uma cidade turística e desejam, além do artesanato, aprender profissões, e não descartam a possibilidade de se inserirem em regiões metropolitanas, onde acreditam ter mais oportunidades de emprego. Em uma das aldeias, aldeia Itatiim, existem dois professores indígenas, mas a comunidade solicita que na aldeia se tenha um professor não índio para auxiliá-los, pois questionam uma sistematização curricular de acordo com a matriz das escolas não indígenas e preferem a atuação de professor não índio para organizar o planejamento, já que os professores Guarani são vistos como quem “não sabe planejar as aulas”. Por conta dessa exigência da comunidade, conversamos com a mãe de uma aluna, esta também possuía uma outra filha matriculada em uma escola não indígena fora da aldeia. Para essa mãe, que disse costumar comparar os assuntos que são ensinados às duas filhas, a escola fora da aldeia é melhor:

Quero ter certeza se escola da aldeia vai melhorar, se melhorar, minha outra filha volta. No início teve preconceito, mas agora já estão bem. Na aldeia as crianças não estão aprendendo direito em outra escola eles aprendem mais. (SILVA, E., comunicação pessoal, 2014).

A falta de formação inicial e continuada dos professores indígenas na escola que atende a população Guarani do Rio de Janeiro é um problema grave, que até hoje não parece ter contado com uma ação prioritária por parte da SEEDUC-RJ. Existem sete professores indígenas atuando nessas escolas, apenas três receberam formação inicial durante o curso de capacitação para o magistério Guarani – Kuaa Nhembo´e<sup>14</sup> – oferecido pela Secretaria de Educação dos Estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraná, Rio de Janeiro e Espírito Santo em 2003<sup>15</sup>.

A contratação de professores indígenas pela SEEDUC não tem acontecido periodicamente devido à impossibilidade do vínculo empregatício; de acordo com a legislação estadual<sup>16</sup>, os contratos não podem permanecer por mais de dois anos consecutivos, é preciso alternar a

<sup>14</sup> Também conhecido como "Protocolo Guarani".

<sup>15</sup> Vale destacar que quinze indígenas entre homens e mulheres Guarani, inscreveram-se nesse curso de formação inicial para professores indígenas, mas apenas seis conseguiram terminar o curso. A grande evasão foi causada por vários fatores, entre eles a distância (o curso foi realizado em Santa Catarina) e a longa duração, sete anos, ao possuir calendário diferenciado para funcionar apenas nos períodos de férias letivas.

<sup>16</sup> Lei Estadual de Contrato Temporário nº 6901, de agosto de 2014.

duração dos contratos. Tal fato prejudica diretamente a atuação do professor indígena na escola da aldeia, pois fica afastado da escola por pelo menos 1(um) ano para ser efetuado um novo contrato. Como não há previsão de concurso público para o ingresso de professores indígenas, desde 2010 a SEEDUC-RJ analisa uma proposta de parceria com a Universidade Federal Fluminense, para ofertar o Magistério diferenciado a nível Médio para a população das aldeias Guarani no estado. Enquanto essa articulação não é iniciada, a formação desses professores é feita apenas através de visitas periódicas de uma pedagoga da SEEDUC, que ajuda na elaboração de planejamento das aulas e esclarece dúvidas quanto ao preenchimento do Diário de Classe, elaboração dos Relatórios Individuais de cunho avaliativo dos estudantes e outros assuntos afins. Mas esse acompanhamento é ainda muito incipiente, e tanto a comunidade quanto os próprios professores não se sentem seguros para lidar com o cotidiano da escola da aldeia. Apenas a partir de 2015, uma formação específica para professores indígenas e não indígenas que atuam nas escolas, começou a ser implementada, por iniciativa da Universidade Federal Fluminense, cuja ação vem sendo realizada pelo professor Domingos Barros Nobre. Paralelo a isso, outras iniciativas também acontecem nas escolas de Maricá com outras Universidades, mas ainda não existe uma articulação entres essas ações.

Em síntese, o que se vê é uma política de educação escolar indígena fragilizada pela ausência de ações práticas e conclusivas no que diz respeito às demandas educacionais dos indígenas Guarani Mbya, pois a administração pública necessita reelaborar suas estratégias de condução desse processo, para definir uma política que de fato concretize projetos e planejamentos que, por enquanto, ficam apenas no papel ou reduzidos a boas intenções. Não negamos a importância dos documentos legais, fundamentais para se exigir direitos, mas constatamos o distanciamento destes e a realidade das aldeias.

Em um contexto tão adverso, os professores indígenas, em sua maioria, sem cursos de formação inicial e/ou continuada e com escassos recursos, correm o risco de ser alvo de questionamentos e críticas dentro de suas comunidades, fragilizando seu espaço e influência e, ao final, sendo responsabilizados por uma situação de precariedade que provém dos limites das políticas educativas no país. O relato de N. Silva, da aldeia Rio Pequeno, mostra um pouco dessa história:

Eu estudei na escola da cidade, porque nunca teve escola na aldeia. Eu ficava quieta fazendo as coisas que a professora passava, mas era muito ruim. Não quero que as nossas crianças fiquem sem estudar, por isso

eles vão para a escola da cidade. Vocês precisam colocar escola aqui na aldeia com tudo que tem na escola da cidade, só assim nossas crianças vão aprender e conseguir emprego na cidade. (SILVA, N., comunicação pessoal, 2014).

Nesse depoimento, é possível destacar algumas impressões significativas que fazem parte, em sua maioria, da história de vida de vários dos professores Guarani entrevistados. A questão linguística, a distância, a ausência de uma interação entre professor/aluno, as vivências de quem passou pelo processo de escolarização em escolas fora do espaço da aldeia, como podemos verificar, no quadro abaixo, em relação aos professores indígenas Guarani Mybá, que atuam no Rio de Janeiro.

**Tabela 3** – Perfil dos professores Guarani Mbya do Rio de Janeiro

Aldeia	Professores indígenas	Nível de Escolaridade
Itatiim	02 professores	Ensino Médio
		Ensino Fund. Completo
Araponga	01 professora	Ensino Fund. Incompleto
Rio Pequeno	01 professora	Ensino Fund. Completo
Sapukai	03 professores	Ensino Superior
		Ensino Médio
		Ensino Superior incompleto
Ka'aguy Hovy Porã*	01 professor	Ensino Fundamental Incompleto
Itapuaçu*	01 professor	Ensino Médio/Formação de Professores Indígenas

\* Escolas municipalizadas, informações fornecidas pelos próprios professores.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Maricá, Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ, 2014).

Todos os professores estudaram e alguns ainda estudam fora da aldeia, distantes da comunidade local, como foi o caso do professor Algemiro Poty, o primeiro a concluir o Ensino Superior no curso de Licenciatura do Campo, oferecido pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Outra trajetória acadêmica que se enquadra nesse contexto é da líder indígena Ivanildes, recentemente professora na aldeia de Itatiim.

Ivanildes concluiu o Ensino Fundamental através do projeto de Escolarização de Jovens e Adultos Guarani Agentes de Saúde e de Saneamento do Rio de Janeiro, este foi uma ação inédita no ano de 2005 por meio de uma parceria interinstitucional entre as Secretarias de Angra dos Reis e Paraty, as Universidades UFF e UERJ e a FUNASA, o projeto nasceu devido à dificuldade dos indígenas em se adaptarem nas escolas da região. Ivanildes trabalhou como Agente de Saúde em sua comunidade local desde o ano de

2007, além de ser líder atuante em reuniões dentro e fora da aldeia. Todavia, recentemente, optou em ser professora, pois não havia na aldeia um indígena adulto que apresentasse à SEEDUC/RJ os documentos para comprovar sua escolarização e adquirir o contrato temporário.

A professora indígena Marina, da aldeia de Araponga, atua nessa função há dois anos. Realizou os anos iniciais do Ensino fundamental também fora da aldeia, mas ainda não concluiu os anos finais do Ensino Fundamental. Assim como Marina, o professor Alessandro, que possui Ensino Médio, também se sente inseguro quando o assunto é a prática docente:

O professor indígena precisa urgente de formação; quando eu estudei na cidade era difícil de aprender, só entendia um mês depois o que o professor juruá estava falando quando um parente meu explicava. (SILVA, A., 2014).

Outro professor, ao falar de sua trajetória e atuação como professor indígena, faz um desabafo que evidencia o quanto de luta e insistência tem sido desgastante a relação entre eles e a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro:

Eu não sei o que está acontecendo: [o Governo] fala que iria sair no ano passado. Estava esperando em julho, agosto e foi mudando o mês e até agora nada! E esse ano também disse que iria sair em março e nada! E assim foi, e até agora nada. Sempre diz que está no final do processo, (...) mas nada de sair. Eu sei que o processo é bem complicado mesmo, mas mesmo assim eu acho que, por falta de vontade, às vezes não sai. Tem que brigar mais também dentro da Secretaria, porque às vezes a gente pede uma coisa, e se não pode, entendemos que não pode, mas se é uma coisa que é importante para o professor, tem que brigar mais para o trabalho pode ser melhor dentro das escolas. (SILVA, R., 2014).

As ações no âmbito da SEEDUC-RJ no que se refere à educação escolar indígena são demoradas e, muitas vezes, exaustivas para seus envolvidos. Embora o desenvolvimento da educação escolar indígena seja constituído de um conjunto de ações que apresentam a complexidade nas relações entre os diferentes âmbitos administrativos da gestão pública, em alguns estados, como é o caso de São Paulo<sup>17</sup> e de Mato Grosso<sup>18</sup>, conseguiram implementar

<sup>17</sup> Em 1997, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo passou a garantir a escolaridade para as crianças indígenas em suas comunidades. Criou o Núcleo de Educação Indígena (NEI), que realizou um mapeamento nas aldeias, estabeleceu normas para criação, autorização e reconhecimento das escolas indígenas e hoje conta com 38 escolas estaduais indígenas, 260 professores indígenas que atendem a 1.431 alunos nos três níveis de ensino.

<sup>18</sup> Desde 1995 existe o Conselho de Educação Escolar Indígena (CEI/MT), que se constituiu num espaço de discussão, reflexão e luta pela Educação Escolar Indígena. Em 2001, teve início oficialmente o Projeto de Formação de Professores Indígenas - 3º Grau Indígena. Desde então, várias outras ações relacionadas a formação inicial e continuada de professores indígenas, assim como a ampliação da escola das aldeias foram desenvolvidas.

ações significativas, por meio de políticas públicas. Cabe destacar que, nesses estados, há mais de uma etnia, e os projetos e programas possuem funcionamento mais estruturado do que no estado do Rio de Janeiro que contempla de forma frágil a educação escolar para os indígenas Guarani Mbya, embora a legislação indígena esteja pautada por legislações específicas para o atendimento adequado. Trabalhos como esses mostram como a criação de estratégias normativas, mas, sobretudo, um pouco de articulação política e administrativa, torna possíveis ações consideradas inicialmente bastante complexas pela gestão pública educacional. Algo que ainda está longe de acontecer no cenário do Rio de Janeiro.

### **3 ARQUIVO COLONIAL E A CULTURA DA TUTELA: DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DE DIREITOS**

O Brasil foi o único Estado a estabelecer um papel tutorial em relação aos povos que se encontravam no território antes da chegada dos europeus. Desde o período imperial e, mais tarde, no período republicano, permaneceu um enquadramento jurídico que produziu para os povos indígenas o instituto da tutela civil, um instrumento do direito individual, para incorporar os índios – e os seus direitos – ao ordenamento jurídico nacional. O Código Civil Brasileiro de 1916 explicita essa ideia de incapacidade dos povos originários:

Art. 6º - São incapazes, relativamente a certos atos, ou à maneira de os exercer:

I – os maiores de 16 (dezesesseis) anos e os menores de 21 (vinte e um) anos;

II – os pródigos;

III – os silvícolas.

Parágrafo Único. Os silvícolas ficarão sujeitos ao regime tutelar, estabelecido em leis e regulamentos especiais, o qual cessará à medida que se forem adaptando à civilização do País.

Desde suas origens, as leis que se estabeleceram para normatizar e regular as relações com os povos indígenas tiveram, como fim último, a prerrogativa da tutela e da integração. A escola, portanto, obedeceu a essa lógica, mudando apenas no final do século XX, com os marcos assumidos pelo Estado brasileiro a partir de 1988. Apesar dessa mudança de perspectiva, ainda hoje, a ideia de tutela parece rondar, de modo significativo, as discussões sobre os direitos dessas sociedades. Aliás, como criticam Marés, Santilli e Ricardo (2004, p. 4), a ideia de uma tutela “necessária” acompanha o desenvolvimento de políticas voltadas para essas populações,

A adoção do instituto da tutela para enquadrar a questão dos índios no ordenamento jurídico nacional, trouxe profundas consequências para as políticas de estado concernentes. A tutela é o paradigma ideológico – e político – que formatará as relações do estado e da sociedade nacional com os povos indígenas no decorrer do século 20.

No século XXI, a tutela deixa de ser obstáculo jurídico, mas permanece como paradigma ideológico e a partir da experiência vivenciada pelos Guarani Mbya no Rio de Janeiro. Arriscamos a afirmar que a perspectiva da tutela se consolida a partir de práticas governamentais que priorizam trâmites burocrático-administrativos em lugar de utilizar esses processos para dar resposta às demandas e anseios de uma comunidade que exige, apenas, o direito inalienável da educação. O poder público retira das mãos da comunidade uma escola criada por ela, ao mesmo tempo em que mantém um lugar de “assessoria pedagógica”, detentora de um saber que os Guarani sentem cada vez mais não possuir: como ensinar nessa escola? O que ensinar? Com que materiais?

Desde que a escola indígena Guarani foi estadualizada, nada - absolutamente nada - foi modificado, ampliado ou mais bem estruturado; ao contrário, o desgaste dessa relação com a gestão pública afastou a comunidade do cotidiano da escola, jogando a responsabilidade quase que unicamente aos seus professores, que terminam vistos como “despreparados” para essa função dentro de suas comunidades. Nesse sentido, o paradigma ideológico da tutela é constituído pela perspectiva colonial que invisibiliza anseios, vivências e projetos que essa comunidade tenha em relação à educação escolar. Nada tem continuidade, nada é feito, logo, a escola indígena existe e resiste em um cenário de grande precariedade.

Como nos lembra Mignolo (2005), o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Este, na forma da colonialidade, chega às raízes mais profundas e sobrevive ainda, apesar da descolonização ou emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. O que ele nos mostra é que, apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive. Apesar do colonialismo tradicional ter chegado ao seu fim, as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica, ainda estão presentes. A SEEDUC-RJ fortalece essa estrutura subjetiva, ao fim e ao cabo, são os Guarani que não sabem lidar com a escola, eles são os culpados pela precariedade em que trabalham.

Quijano (2005) vai propor o conceito de “colonialidade do poder”, para analisar a forma como o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os

saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado, e impõe novos. Se a iniciativa de criação da escola indígena guarani nasceu de um momento coletivo de certeza dos Guarani sobre que escola queriam e sabiam constituir, hoje a comunidade se afasta, as relações se esgarçam, pois todo o legado intelectual e histórico desse povo situa-se cada vez mais distante desse espaço educativo institucional que precisa viver esta negação de direito.

Essa escola vivenciada pelos Guarani parece não ser um lugar de fronteira, espaço de entrecruzes de saberes, mas um espaço cada vez mais distanciado da própria comunidade. Sem professores, sem suporte, muitas vezes sem luz ou materiais de apoio, essa educação escolar indígena é incapaz de oferecer qualquer articulação entre a ciência ocidental com os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas e grupos étnicos, como propoem Grümberg (2005) e Walsh (2009), ou de desenvolver minimamente a prática de “tradução e negociação” (BHABHA, 1998), necessário em uma educação intercultural indígena. Essa escola não tem sido suficientemente capaz, tanto no campo teórico quanto na prática, de responder às necessidades e demandas que os Guarani Mbya esperam dela.

Segundo Bergamaschi (2005) e Nobre (2009), existe uma pedagogia Guarani que pode ser percebida desde a própria rotina escolar: a escola funciona de acordo com a cosmologia dos indígenas, não há um padrão de uma escola regular, Bergamaschi utiliza o termo “uma figura de desordem” isto na lógica do *jurua*. A escola da aldeia foge à regularidade dos tempos e espaços iguais, percebe-se que existe uma preocupação dos indígenas em relação ao funcionamento da escola, pois discutem periodicamente os assuntos pertinentes à escola. Um fato interessante é a relação direta que os indígenas fazem entre escola, leitura e escrita. Nesse espaço, sempre constam os processos da leitura e da escrita, como se fosse a marca da escola. Chama atenção para o tempo do encantamento, sem imposição de regras, em que professor e alunos interagem com as atividades, assim como as demais atividades não são determinadas pelo relógio; a autora utiliza a frase “*um misto da aula e da vida ordinária na aldeia*”. De acordo com Nobre, há uma “*guaranização*” do como fazer e do como organizar esse espaço escolar, o que leva a considerar que a configuração pedagógica da escola pensada pelos indígenas foge do padrão de uma escola institucionalizada.

Mas essa pedagogia, esse conhecimento e forma de apropriação da escola não parece ser entendido pelo poder público. Exige-se desses professores a construção de uma escola intercultural indígena, mas, como questiona Sandra Benites, professora e pesquisadora Guarani do Mato Grosso que tem apoiado o grupo Guarani do Rio de Janeiro,

“como praticar a interculturalidade se não existe diálogo entre a nossa forma de educar e a forma que está sendo imposta aos professores guarani? Para que haja interculturalidade é necessário, primeiro, que os professores indígenas dominem os conceitos dos jurua. Afinal, o que é interculturalidade? Eu demorei muito tempo para entender o que isso significa. Depois de ler, conversar com os professores, aprendi que interculturalidade é comparar, é fazer uma comparação entre o que eu – guarani – penso e o que os outros povos pensam”. (BENITES, 2015, p. 30).

Desse modo, a escola indígena Guarani no Rio de Janeiro não tem conseguido nem formar dentro das perspectivas dos próprios indígenas, nem dentro dos parâmetros da educação básica brasileira. Para a realidade dos Guarani no Rio de Janeiro, parece-nos bastante precisa a crítica feita por Luciano (2013, s.p.) ao analisar o desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil: “a escola indígena não tem conseguido nem formar bons indígenas e nem bons cidadãos brasileiros para enfrentar o mundo moderno, como esperam as comunidades indígenas, por não conseguir articular de forma adequada e prática os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos”.

Com escassos recursos e apoio, espera-se que essa escola indígena possa romper com as antigas ideias evolucionistas e homogeneizadoras da escola civilizatória para recriar-se a partir do conceito da interculturalidade: diálogo entre culturas e valorização dos processos educativos próprios indígenas. Entretanto um encontro de duas ou mais culturas tanto pode ser pacífico e construtivo, quanto conflituoso e destrutivo. Para os Guarani Mbya no Rio de Janeiro, parece que esse “encontro” entre comunidade indígena e representantes da Secretaria de Educação tem sido bastante difícil.

O reconhecimento da necessidade de se criar política pública para a Educação Escolar Indígena deve caminhar junto ao reconhecimento de um entendimento que desenvolva ações específicas e diferenciadas para os povos indígenas, respeitando os anseios e decisões deles, devido às particularidades culturais. Assim, é preciso articular melhor a legislação educativa em vigor com as diretrizes e direitos presentes nos documentos legais relativos aos povos indígenas, tendo em vista a especificidade do contexto intercultural.

Cabe ressaltar que a Constituição da República adota como princípio a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, compreendido como efetivação do objetivo republicano de “promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. A Constituição prevê uma sociedade com escolas abertas a todos, em qualquer etapa ou modalidade, bem como o acesso a níveis mais

elevados de ensino. Acredito que o fazer Jurídico não está restrito apenas a elencar as ausências de documentos e fundamentações acerca do que é pleiteado por outras instâncias administrativas, mas também a instrumentalizar e identificar procedimentos que garantam o encaminhamento e andamento das ações. O Estado do Rio de Janeiro precisa imediatamente considerar a Educação Escolar Indígena sob essa perspectiva.

Sendo assim, a educação escolar indígena não pode ser pensada como um segmento isolado, mas de modo integrado com a comunidade mais ampla que possui muitos outros espaços de produção e de difusão de conhecimentos, também em relação às resistências e estereótipos presentes nessa difícil relação entre povo indígena e sociedade nacional. Sem superar a colonialidade que cerca essas relações, será possível pensarmos em uma relação mais profícua entre comunidades Guarani e instâncias governamentais? Quais os canais existentes para que os próprios professores indígenas possam elaborar essa interação com a escola, perceber como seria possível existir, de fato, um diálogo/relação entre órgão de gestão pública da educação com professores e uma comunidade indígena sem menor desigualdade de poder nessas relações?

Entendemos também que o desenvolvimento da educação escolar indígena está diretamente ligada com o processo de desenvolvimento da autonomia política e pedagógica dos indígenas. Cabe repensar se os costumes e valores pedagógicos do *juruaá* inibem o entendimento acerca das motivações, dos significados e dos valores que sustentam as opiniões e visões do mundo Guarani, tendo em vista que compreender a cultura de um povo expõe a necessidade de não se reduzir sua particularidade.

#### **4 PARA CONCLUIR...**

As questões apresentadas como demanda pelo povo Guarani junto ao Ministério Público Federal – escolas em cada aldeia; cargo de professor indígena; ampliação dos anos de escolaridade; Ensino Médio na aldeia; curso específico para a formação de professores indígenas – são reivindicações antigas. Questões presentes na reivindicação do grupo desde os primeiros encontros da SEEDUC-RJ com eles, em 2005. O cansaço desse processo de tanta descontinuidade foi expresso na fala do indígena Lucas<sup>19</sup>: “é né, vamos! falar tudo de novo pra vocês”. Essa insatisfação reflete grande rotatividade

---

<sup>19</sup> Lucas é liderança da aldeia de Sapukai. Foi entrevistado durante visita técnica realizada em 2011, organizada pela SEEDUC-RJ. Eu atuava como representante da Secretaria naquele momento.

dos gestores públicos e na morosidade de ações. Nesse sentido, políticas públicas que não são concretizadas silenciam ou negam a voz do outro e tantos saberes continuam velados, impedindo o real desenvolvimento da educação escolar indígena em nosso estado.

Existem dificuldades e impasses para a implementação de políticas públicas de educação escolar indígena nos aspectos de infra-estrutura, pedagógicos, administrativos e políticos por parte da Secretaria de Estado de Educação. Cabe registrar ainda a existência de desafios e impasses para a construção de um currículo diferenciado e para a produção de material didático específico, mas a SEEDUC/RJ necessita compreender, reconhecer e amadurecer muito o entendimento para chegar a uma discussão tão complexa.

Os desafios aqui apresentados não negam a importância dos ideais de interculturalidade e diferenciação pedagógica que dão base a política indigenista no campo educacional, mas a partir da experiência dos Guarani no Rio de Janeiro, indagamos se de fato será possível construir essa escola indígena sem superarmos a colonialidade que marca essa relação e deixa tão pouca estrutura para o desenvolvimento de diálogos mais horizontais e profícuos para a construção de um direito adquirido depois de tanta luta.

Alternativas precisam ser construídas junto aos sujeitos do processo, o povo Guarani, pois, até então, as mínimas ações executadas parecem ainda continuar carregando a visão e a perspectiva de um grupo, que com certeza não se fundamenta na lógica de vida desse povo tradicional.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BENITES, Sandra. *Nhe'e, reko porã rã: nhemboea oexakare. Fundamento da pessoa guarani, nosso bem-estar futuro (educação tradicional): o olhar distorcido da escola*. 2015 Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, 2015.

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

FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE (FUNASA). Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE, 2010.

GRÜMBERG, George. Las experiencias con una maestría en Antropología social en un contexto multiétnico y con una amplia participación indígena: MAS de URACCAN, Bilwi, Región Autónomas del Atlántico Norte (RAAN), Nicaragua. *Revista Tellus*, Campo Grande, ano 5, n. 8/9, 2005, p. 73-78.

LUCIANO, Gersem; BANIWA, Gersen. *Educação escolar indígena: avanços, limites e novas perspectivas*. Goiânia: ANPED, 2013.

MARÉS, Carlos; SANTILLI, Márcio; RICARDO, Beto. *Autonomias indígenas e desenvolvimento sustentável no Brasil*, 2004. Disponível em: <[www.lataunomy.org/Estudio Político\\_Brasil.pdf](http://www.lataunomy.org/EstudioPolítico_Brasil.pdf)> Acesso em: 29 mar. 2012.

MIGNOLO, Walter D. *A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL (MPF). Procuradoria da República no Rio de Janeiro. *MPF Requer direitos de Índios Guarani Mbya à educação*. Ação civil pública foi movida contra a União e o Estado do Rio de Janeiro. Brasília-DF, 12 fev. 2015. Disponível em: <<http://www.prrj.mpf.mp.br/frontpage/noticias/mpf-requer-direitos-de-indios-guarani-mbya-a-educacao>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

NOBRE, Domingos Barros. *Reflexões sobre o NEI-RJ*. Rio de Janeiro, 2001. [Mimeo].

\_\_\_\_\_. *Uma pedagogia indígena Guarani na escola, pra quê?* Campinas: Curt Nimuendajú, 2009.

NOGUEIRA, Fernando do Amaral. *Continuidade e descontinuidade administrativa em governos locais: fatores que sustentam a ação pública ao longo dos anos*. 2006. 139f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, SP, 2006.

PISSOLATO, Elizabeth de Paula. *A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo Mbya (Guarani)*. São Paulo: UNESP, 2007.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América latina. In: LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Colección SurSur).

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

\_\_\_\_\_. *O currículo como fetiche*. Autêntica: Belo Horizonte, 1999b.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CADAU, Vera Maria (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42.

\_\_\_\_\_. (De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. In: FULLER, Norma (Org.). *Interculturalidad y política*. Desafíos y posibilidades. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales, 2002. p. 115-142.

ZEPHIRO, Katia Antunes; MARTINS, Norielem de Jesus. Educação escolar indígena diferenciada e intercultural entre os Guarani Mbyá do Rio de Janeiro: o legítimo e o real. *Revista Periferia*, v. 7, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/21968/15947>>. Acesso em: nov. 2016.

**Recebido em 14 de outubro de 2016**

**Aprovado para publicação em 28 de novembro de 2016**

# O currículo nas veredas da fenomenologia: experiência de formação com os estudantes Enawene Nawe, Juína, MT

## *Curriculum in the paths of phenomenology: training experience with Enawene Nawe students, Juína, MT*

Cleyde Nunes Pereira de Carvalho<sup>1</sup>

Léia Teixeira Lacerda<sup>2</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v17i32.430>

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo apresentar a concepção fenomenológica de currículo como uma proposta para a reflexão das temáticas da diversidade, a partir da formação oferecida aos estudantes Enawene Nawe, matriculados no Ceja Alternativo de Juína, Mato Grosso. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o tema proposto considerando as contribuições de autores do campo do currículo, da diversidade e da fenomenologia. Os resultados dessa reflexão evidenciam que a incorporação dessas temáticas, em um currículo fundamentado na perspectiva fenomenológica, é fundamental, tendo em vista a aproximação dessa abordagem com as relações humanas e, desse modo, também com as questões relacionadas à modalidade de ensino da Educação Escolar Indígena. Para a implementação dessa modalidade, é necessária uma concepção de currículo que considere o processo formativo dos grupos étnicos de maneira articulada aos conteúdos das disciplinas e às visões de mundo, ao modo de ser e de viver dessa etnia.

**Palavras-chave:** educação escolar indígena; diversidade; currículo; fenomenologia.

**Abstract:** This article aims to present the phenomenological conception of curriculum as a proposal for the reflection of the diversity themes based on the training offered to Enawene Nawe students enrolled in the Alternative Ceja of Juína, Mato Grosso. For this, a

<sup>1</sup> Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena (AJES), Juína, Mato Grosso, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

### Sobre as autoras:

**Cleyde N. P. de Carvalho:** Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Professora da Secretaria de Estado de Educação (Seduc-MT) atuando na Educação Básica; e Professora do Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena (AJES), Curso Unidade Juína, Brasil. **E-mail:** cleyde.juina@hotmail.com

**Léia T. Lacerda:** Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Educação e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) nas Unidades Universitárias de Campo Grande e Paranaíba nas linhas de Pesquisa: Formação de Professores e Diversidade; Currículo, Formação Docente e Diversidade e História, Sociedade e Educação. Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade - CNPq. **E-mail:** leia@uems.br

bibliographical research was carried out on the proposed theme considering the contributions of authors of the curriculum, diversity and phenomenology fields. The results of this reflection show that the incorporation of these themes in a curriculum based on a phenomenological perspective is fundamental, in order to approximate this approach with human relations and, as such, also with the issues related to the modality of School Education Indigenous teaching. For the implementation of this modality it is necessary a curriculum conception that considers the formative process of the ethnic groups in an articulated way to the contents of the disciplines, the worldviews and the being and living ways of that ethnic group.

**Key words:** indigenous school education. diversity. curriculum. phenomenology.

## 1 INTRODUÇÃO

O final do século XX e o início do século XXI serão lembrados como o período em que as minorias de diferentes sociedades e culturas buscaram representatividade junto às esferas públicas. Esta é uma geração que vivencia esse momento, como partícipes ou como mera espectadora. Diante das tentativas de diálogo e das denúncias de discriminação racial, étnica, religiosa, de gênero, entre outras, as tensões se acentuam entre os grupos que buscam igualdade de oportunidades, além do reconhecimento cultural e político entre alguns grupos que ainda concebem a constituição e funcionamento de uma sociedade hegemônica.

Nessas circunstâncias, a escola também é um lugar de embates, tendo em vista que, em nossa sociedade, as questões relacionadas à diversidade se constituem fortemente na esfera educacional. Dessa perspectiva, Candau (2011) afirma que a cultura escolar dominante em instituições educativas “[...] prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um ‘problema’ a resolver” (CANDAU, 2011, p. 241).

Dessa forma, nem sempre é fácil para educadores e educadoras abordarem pedagogicamente as temáticas da diversidade (GOMES, 2007); e nem sempre há o preparo pedagógico necessário para trabalhar com a cultura e os saberes culturais dos diferentes grupos humanos em sala de aula, bem como geralmente não há a incorporação desses conteúdos da diversidade nos currículos escolares. Entretanto é possível romper com essa exclusão e, como alternativa, sugerimos a proposta de um currículo pautado nos pressupostos epistemológicos da fenomenologia, tendo em vista que nessa perspectiva:

O currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais.

O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência. (SILVA, 2007, p. 40-41).

Ainda nessa ordem de ideias, Silva (2007) acrescenta que, enquanto no currículo tradicional os estudantes são encorajados a adotar a atitude supostamente científica que caracteriza as disciplinas acadêmicas, “no currículo fenomenológico eles são encorajados a aplicar à sua própria experiência, ao seu próprio mundo vivido, a atitude que caracteriza a investigação fenomenológica” (SILVA, 2007, p. 41).

Nesse sentido, apresentamos a experiência escolar de jovens indígenas da etnia Enawene Nawe, observando como a incorporação dos temas da diversidade no currículo pode também ser aplicada na perspectiva fenomenológica. Trata-se de 27 estudantes, matriculados no ano de 2010, no Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja Alternativo) de Juína, Mato Grosso, cujo objetivo era o de aprender os códigos escritos dos não indígenas, tendo em vista a intensificação do contato interétnico e a pressão sobre o seu território.

A respeito do espaço territorial, é importante destacar que similarmen- te a outras etnias indígenas, os Enawene Nawe buscam autonomia para se posicionarem com igualdade de direitos sobre o processo de demarcação de suas terras, tendo em vista que já tiveram a área indígena interdita em 1978, e somente em 1984 ocorreram os primeiros acordos em relação aos limites territoriais.

Muitos conflitos e disputas judiciais se seguiram em razão da demarcação dessas terras, contudo, em 13 de setembro de 1991, foi publicada no Diário Oficial da União a Portaria de demarcação da Área Indígena Enawene Nawe (WEISS, 1998). A Fundação Nacional do Índio (Funai), no entanto, concluiu a demarcação desse território em 1994, mantendo as atividades de fiscalização junto com a participação intensiva dos Enawene Nawe (WEISS, 1998).

Entretanto uma importante área, denominada Rio Preto (*Adowina*), ficou fora da demarcação oficial. É justamente nesse contexto que os Enawene Nawe se inserem atualmente, lutando pela retomada das terras do Rio Preto, importante local onde esses indígenas sempre construíram suas barragens de pesca, considerando que do rio advêm os recursos para sobrevivência física e cultural dessa etnia. Conforme relata Santos (2001), a pesca, para eles, tem um simbolismo essencial à ordem, em razão de suas vidas espirituais girarem em torno dos rituais de pesca.

Os Enawene Nawe almejam ser autônomos intelectualmente e lutar pelos seus direitos, uma vez que, em sua perspectiva, um dos caminhos para a conquista dessa autonomia será feito por meio do processo educativo formal. Diante desse posicionamento, os jovens alfabetizados assumiriam

a incumbência de ensinar as crianças da aldeia, pois os chefes dos clãs dos Enawene Nawe concebem que as crianças seriam alfabetizadas com maior propriedade pelos professores indígenas, porque estes possuem o domínio da língua e a ciência dos seus conhecimentos tradicionais. Essa população almeja uma educação que propicie às crianças alfabetizadas a preservação da sua identidade étnico-cultural, bem como sua permanência na aldeia.

Desse modo, apresentamos, neste artigo, o processo de aprendizagem desses estudantes na escolarização formal, tendo em vista o objetivo de apresentar a concepção fenomenológica de currículo como uma proposta eficiente para a abordagem das temáticas da diversidade, a partir da experiência escolar dos estudantes Enawene Nawe. Para tanto, além da compreensão construída no diálogo com estudiosos do tema que elucidam o método fenomenológico, como Silva (2007) e Kahhale (2002), apresentamos o conceito de fenomenologia concebido por Edmund Husserl e Maurice Merleau-Ponty (2011).

Por outro lado, muito embora a apresentação da cosmologia da etnia Enawene Nawe não seja o objetivo deste trabalho, em alguns momentos foi necessário evidenciar alguns de seus rituais religiosos, a fim de compreender os dados apresentados neste texto. Para isso, recorreremos às contribuições teóricas do campo antropológico de Zorthêa (2009), Santos (2006) e Silva (1998).

Apresentamos, ainda, as concepções de currículo de acordo com as contribuições de J. Gimeno Sacristán (2000), Nilma Lino Gomes (2007) e Tomaz Tadeu da Silva (2007), sendo que esse último autor, em sua obra citada neste artigo, apresenta várias teorias do currículo, das tradicionais às críticas, das pós-críticas às posteriores a estas. Assim, elegemos a teoria crítica que, nos anos 1960, voltou-se contra a hegemonia da concepção técnica de currículo, iniciando um movimento que culminou em uma proposta centrada no estudante, com ênfase na experiência e no mundo vivido.

Dessa forma, não foi por acaso que escolhemos a fenomenologia. Podíamos eleger a concepção tradicional de currículo, ou discorrer sobre os conceitos de autores de inspiração marxista, como Michael Apple, por exemplo. Mas não o fizemos, por concebermos que a incorporação das temáticas da diversidade no currículo encontra espaço restrito nessas perspectivas.

## 2 O CURRÍCULO

Apesar de alguns autores considerarem o currículo como um conjunto de conteúdos prontos a serem passados aos estudantes, Gomes (2007, p. 09) o define como:

[...] Uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. Conhecimentos e práticas expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico.

A autora orienta que os sistemas de ensino, ao questionar sobre a estrutura curricular, devem levar em conta que a primeira tarefa será a de investigar “que aspectos da dinâmica social, política e cultural trazem indagações mais prementes para o conhecimento, para o currículo e para as práticas educativas” (GOMES, 2007, p. 9-10). Essa pesquisadora salienta ainda que o “currículo possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas” (GOMES, 2007, p. 23).

Assim, investigando sobre a diversidade no currículo, Gomes (2007, p. 30) afirma:

A incorporação da diversidade no currículo deve ser entendida não como uma ilustração ou modismo. Antes, deve ser compreendida no campo político e tenso no qual as diferenças são produzidas, portanto, deve ser vista como um direito. Um direito garantido a todos e não somente àqueles que são considerados diferentes. Se a convivência com a diferença já é salutar para a reeducação do nosso olhar, dos nossos sentidos, da nossa visão de mundo, quanto mais o aprendizado do imperativo ético que esse processo nos traz.

Portanto conviver com a diferença, segundo a estudiosa, é construir relações fundamentadas no respeito, na igualdade social e nas oportunidades, bem como no exercício de uma prática de posturas democráticas (GOMES, 2007, p. 30).

Já para Sacristán (2000), não há um conceito definido para currículo, mas “[...] os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Ainda segundo esse teórico, o currículo, em seu conteúdo e nas formas como se apresenta aos professores e aos estudantes, “[...] é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar” (SACRISTÁN, 2000, p. 17). Nessa perspectiva, é possível afirmar que o currículo reflete o antagonismo da sociedade e dos valores dominantes que dirigem os sistemas educativos.

Silva (2007), renomado autor do campo curricular, por outro lado, apresenta em sua obra diversas teorias relacionadas ao tema e apoiadas em

categorias teóricas abstratas, como o capitalismo, por exemplo. Entretanto optamos por destacar aquela que se apoia na fenomenologia, pois se focaliza na experiência vivida e nos significados subjetivamente construídos, pouco fazendo sentido “[...] as formas de compreensão técnica e científica implicadas na organização e estruturação do currículo em torno de disciplinas” (SILVA, 2007, p. 40). Isso porque discorrer sobre a proposta curricular direcionada para os estudantes Enawene Nawe implica não se centrar nas lógicas burocráticas da administração pública.

Cabe destacar que a fenomenologia, no campo do currículo, ganhou forças na Europa e nos Estados Unidos a partir dos anos 1960, período em que a hegemonia da concepção técnica do currículo, estabelecidos por Bobbitt e Tyler, começou a declinar (SILVA, 2007). No ano de 1973, em Nova York, aconteceu na Universidade de Rochester a I Conferência sobre Currículo, dando início a um movimento organizado e liderado por William Pinar que ficou conhecido como “movimento de reconceptualização”, cuja ideia exprimia uma insatisfação crescente de pessoas nesse campo com os parâmetros tecnocráticos (SILVA, 2007). Os envolvidos nesse movimento, conforme descreve Silva (2007, p. 37):

[...] Começavam a perceber que a compreensão do currículo como uma atividade meramente técnica e administrativa não se enquadrava muito bem com as teorias sociais de origem, sobretudo européia com as quais elas estavam familiarizadas: a fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo, a teoria crítica da Escola de Frankfurt.

Desse modo, o currículo na perspectiva tradicional começou a ser questionado e criticado, pois “do ponto de vista da fenomenologia, as categorias de aprendizagem, objetivos, medição e avaliação nada tinham a ver com os significados do ‘mundo da vida’ por meio dos quais as pessoas constroem e percebem suas experiências” (SILVA, 2007, p. 37-38). Assim, essas categorias deveriam ser “postas entre parênteses”, questionadas, para se chegar à “essência” da educação e do currículo (SILVA, 2007).

Por outro lado, do ponto de vista marxista, “a ênfase na eficiência e na racionalidade administrativa apenas refletia a dominação do capitalismo sobre a educação e o currículo, contribuindo para a reprodução das desigualdades de classe” (SILVA, 2007, p. 38). Além disso, havia um antagonismo entre os dois campos nos quais, nos Estados Unidos, dividiu-se a crítica dos modelos tradicionais de currículo: de um lado, estavam os marxistas, criticando a escola e os currículos existentes. E de outro, “[...] colocavam-se as críticas da educação e do currículo tradicionais inspiradas em estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia e a hermenêutica” (SILVA, 2007, p. 38).

Em ambas as perspectivas, contudo, tratava-se de desafiar os modelos técnicos dominantes. Entretanto, no caso da fenomenologia, desnaturalizar as categorias com as quais, ordinariamente, era compreendido e vivido o cotidiano, significava compreendê-las por meio de uma perspectiva profundamente pessoal e subjetiva (SILVA, 2007). Em contraste com a crítica de inspiração marxista, desnaturalizar o mundo “natural” da pedagogia e do currículo significava submetê-lo a uma análise científica, centrada em conceitos que rompiam com as categorias de senso comum pelas quais, ordinariamente, via-se e compreendia-se aquele mundo (SILVA, 2007).

Assim, embora o movimento de reconceptualização pretendesse incluir tanto as vertentes fenomenológicas, quanto as marxistas, os estudiosos envolvidos nesta última preferiram distanciar-se desse movimento, pois se viam excessivamente centradas em questões subjetivas e muito pouco políticas (SILVA, 2007). Ao final, o rótulo da reconceptualização “ficou limitado às concepções fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas de críticas aos modelos tradicionais de currículo” (SILVA, 2007, p. 39).

Dessa forma, é possível afirmar que a concepção fenomenológica opõe-se àquela tradicional de currículo, tendo em vista esta última não dar mais conta das demandas da sociedade, sobretudo a abordagem das temáticas da diversidade, considerando que a ênfase está nas disciplinas, e não no ser humano.

Mas, afinal, o que é propriamente a fenomenologia? No próximo item, apresentamos os conceitos para esse termo concebido pelos principais pensadores, considerando-a como uma possibilidade para se trabalhar de maneira articulada aos diferentes aspectos da diversidade no currículo escolar.

### **3 A FENOMENOLOGIA**

A concepção contemporânea de fenomenologia tem origem em Edmund Husserl, sendo posteriormente desenvolvida por Heidegger e Merleau-Ponty (2011). Conforme afirma Kahhale (2002, p. 182), Edmund Husserl (1859-1938) “dedicou-se a formular uma ciência na qual as coisas podiam ser apreendidas em sua essência” e sua maior preocupação era encontrar um método universal que pudesse reger o pensamento de modo que se atingisse o conhecimento universal e verdadeiro. Desse modo, prossegue a autora:

O primeiro passo para obtenção de uma verdade é des-cobrir o fenômeno, com o objetivo de atingir a sua essência, “matéria” da qual se constituem todas as coisas. Neste processo das coisas mesmas, deve haver um total despojamento de pré-conceitos e pré-juízos que haviam, porventura, sido construídos a respeito do fato antes de este ser percebido. (KAHHALE, 2002, p. 185-186).

A “coisa mesma” é compreendida como uma imersão na experiência particular do que se desvenda a cada instante e a cada fato, sem julgamento.

A “coisa mesma” é entendida não como a realidade existindo em si, mas como um fenômeno; fenômeno este que se dá a nós por intermédio dos sentidos dotados de uma essência. Diz-se que a essência de um fenômeno é intuída. Isto porque intuir significa identificar o fato e ver o sentido ideal que cada pessoa atribui a ele ao percebê-lo. Todo fenômeno tem uma essência, o que se traduzirá pela possibilidade de designá-lo, nomeá-lo, e ele sempre estará vinculado a um sentido para quem o percebe. (KAHHALE, 2002, p. 185).

Para Husserl, portanto, a fenomenologia é “uma busca empática que estabelece ligações entre sujeito e objeto através dos atos intencionais, da possibilidade de comunicação, ou seja, pela fala ou pela escuta, e da expressividade de forma geral” (KAHHALE, 2002, p. 188). Para o autor, esses “atos intencionais” constituem a consciência e são eles: a percepção, a memória, a especulação, a paixão, a imaginação, entre outros.

Nesse ponto, Husserl disserta sobre *noesis* e *noemas*<sup>3</sup>, explicando que os atos intencionais que se dirigem para e visam algo são os *noesis*. Os *noemas*, por seu turno, são os próprios objetos em sua essência ou com significados aos quais os *noesis* se direcionam. A intencionalidade, então, é a relação entre sujeito – *noesis* – e objeto – *noemas* – em um movimento em que um se dirige ao encontro do outro (KAHHALE, 2002).

Por sua vez, Merleau-Ponty (1908-1961), seguidor de Husserl, faz uma releitura da fenomenologia.

A fenomenologia é o estudo das essências; e todos os problemas, segundo ela, voltam a definir as essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que recoloca a essência na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma, que não seja a partir de sua facticidade. É uma filosofia transcendental, que põe em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre lá, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço de reencontrar o

---

<sup>3</sup> Para se compreender a perspectiva fenomenológica, é necessário entender como funciona a consciência husserliana e como é a relação entre a consciência e o seu objeto. A consciência é constituída pelo que Husserl denomina de “atos intencionais”. A consciência é também necessariamente dada *a priori*, de forma a garantir a possibilidade de conhecer, caracterizando-se como Consciência Transcendental. Neste ponto, Husserl refere-se aos conceitos de *noesis* e *noemas*, cuja diferenciação é importante para que não se reduzam esses conceitos ao psicologismo, o qual tende a confundir-los. Os *noesis* são os atos intencionais, ou seja, que se dirigem para e visam algo. Os *noemas* são os objetos em sua essência ou com significados aos quais os *noesis* se direcionam. A consciência não visa seus objetos da mesma forma, nem estes lhe são apresentados da mesma maneira. (KAHHALE, 2002, p. 187).

contato ingênuo com o mundo pode lhe dar, enfim, um status filosófico. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 1)<sup>4</sup>.

Silva (2007, p. 39), por seu turno, afirma:

O ato fenomenológico fundamental consiste em submeter o entendimento que normalmente temos do mundo cotidiano a uma suspensão. A investigação fenomenológica começa por colocar os significados ordinários do cotidiano “entre parênteses”. Aqueles significados que tomamos como naturais constituem apenas a “aparência” das coisas. Temos que colocar essa aparência em dúvida, em questão, para que possamos chegar à sua “essência”. A investigação fenomenológica coloca em questão, assim, as categorias do senso comum, mas elas não são substituídas por categorias teóricas e científicas abstratas. Ela está focalizada, em vez disso, na experiência vivida, no “mundo da vida”, nos significados subjetiva e intersubjetivamente construídos.

Desse modo e pela a sua importância, a fenomenologia influenciou autores contemporâneos como Paulo Freire, por exemplo, que, em sua obra “Pedagogia do oprimido” (1987), evidencia essa influência quando afirma:

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática ‘bancária’, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, 1987, p. 69).

Nessa perspectiva, Freire (1987) destaca a interatividade do ser humano, ou seja, concebe que ele é capaz de construir seu próprio conhecimento a partir de suas experiências e reflexões, para além da simples reprodução mecânica, como sugere a fenomenologia.

Bicudo (2006), contribuindo com essa discussão, relaciona “o início da *educação centrada no aluno* à Psicologia Humanista e às ideias de pensadores europeus, principalmente os existencialistas e fenomenólogos” (BICUDO, 2006, p. 60). Em sua proposta, a primeira preocupação é a realização do ser do estudante, propondo auxiliar o indivíduo a se tornar eminentemente humano ao atualizar suas possibilidades (BICUDO, 2006, p. 60). Sobre a educação centrada no aluno, Bicudo (2006, p. 57) afirma ainda que o que “[...] a distingue de um outro tipo de educação é sua proposta de *centrar-se na pessoa* que está em processo de educação, e não na área de conhecimento estudada”.

Nessa perspectiva de educação também conhecida como humanista, como, às vezes, prefere a autora denominá-la, o ponto importante da abordagem do conteúdo encontra-se naquilo que ela revela sobre o ser humano e

<sup>4</sup> Merleau-Ponty (2011) retoma o pensamento de Husserl, mas não literalmente, como afirmam alguns estudiosos. No entanto, não iremos nos aprofundar nessa questão, considerando não ser a finalidade do presente artigo.

sua realidade, “pois procura, por meio de suas expressões, propiciar ao aluno maior compreensão da natureza humana e do mundo dos objetos” (BICUDO, 2006, p. 58).

Nesse tipo de educação, predomina o relacionamento empático, a experiência unificadora, a responsabilidade e o diálogo. Desse modo, a atitude que a identifica “é a manifestação de uma posição filosófica a respeito do ser do educando, bem como a respeito da realidade, do conhecimento e do valor” (BICUDO, 2006, p. 59). Essa posição é singular por ser vivida na sua realidade concreta, e não por meio de afirmações conceituais. A autora adverte, entretanto, que isso não significa que o agir do estudante é a-crítico, ou seja, não embasado em análise e reflexão cuidadosas.

Gomes (2007) também apresenta uma proposta de currículo centrada nos sujeitos da educação, como propõe a fenomenologia. De acordo com a estudiosa “[...] um bom caminho para repensar as propostas curriculares para infância, adolescência, juventude e vida adulta poderá ser uma orientação que tenha como foco os *sujeitos* da educação” (GOMES, 2007, p. 33).

Assim, a fenomenologia se constitui como uma concepção inclusiva dos sujeitos da educação, cuja ênfase se volta para o ser humano, e não meramente para as disciplinas.

#### 4 A FORMAÇÃO DOS ENAWENE NAWE NO CEJA ALTERNATIVO

O Ceja Alternativo, escola responsável pela escolarização formal<sup>5</sup> dos estudantes Enawene Nawe, atende exclusivamente a modalidade EJA, oferecendo todos os níveis da Educação Básica. Esse Centro Educativo localiza-se em Juína, município da região noroeste do Estado de Mato Grosso, território que é habitado pelas etnias Cinta Larga, Rikbaktsa e Enawene Nawe e compreende uma extensão territorial de 26.528,7 km<sup>2</sup>, dos quais 60% pertencem à reserva indígena (FERREIRA, 2001).

O Ceja foi a escola escolhida pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc) de Mato Grosso e pelos Enawene Nawe para atender as reivindicações da comunidade indígena por um processo educativo. Segundo o documento *Proposta Ceja Alternativo para Atendimento ao Povo Enawene Nawe*, expedido em 2011, pela Seduc e o Ceja Alternativo,

<sup>5</sup> O termo formal refere-se ao fato de os Enawene Nawe já terem participado de um processo de aprendizagem da escrita alfabética, por meio de um atendimento esporádico e não formal, que acontecia de acordo com o interesse de cada indígena, conduzido por uma organização não governamental – a Operação Amazônia Nativa – iniciado no ano de 1995, tendo Kátia Silene Zorthêa como professora alfabetizadora.

[...] a Coordenação pela Equipe Ceja de Juína foi uma decisão pautada na indicação do próprio povo Enawene Nawe, justificada pela facilidade de acesso e afinidade com essa etnia, haja vista a estrutura e adequação da modalidade EJA para a finalidade proposta. (MATO GROSSO, 2011, p. 10).

Para a equipe do Centro Educativo, a experiência de alfabetizar em Língua Portuguesa os 27 estudantes Enawene Nawe foi um desafio, considerando-se a atribuição de organizar um currículo inclusivo que respeitasse os aspectos socioculturais, as crenças religiosas da comunidade, bem como superasse as questões geográficas para acesso à aldeia e a inexistência de professores que falavam a língua da etnia, que, segundo Zorthêa (2009), é da família Aruak. Além desses desafios, os gestores dessa escola também compreenderam o momento histórico imprescindível para esse registro<sup>6</sup>.

No que se refere ao aspecto pedagógico, é importante registrar que um currículo tradicional não contemplaria as necessidades educativas dos estudantes Enawene Nawe, tendo em vista os modos de vida dessa sociedade, permeados por atividades desenvolvidas durante o ano, todas baseadas em seus rituais anuais. Por isso, o Ceja Alternativo organizou um calendário de aulas específico para esses estudantes, respeitando os seus modos tradicionais de vida.

De acordo com esse calendário, no mês de janeiro, os Enawene Nawe ficam mais tempo na aldeia e dedicam-se ao “jogo de bola de cabeça” (*hayra*). Segundo Santos (2006), esse jogo é praticado por homens de todas as idades, e os que não jogam assistem, torcem e opinam. Já o período de fevereiro a maio, de cada ano, corresponde ao ritual *yâkwa* associado aos *iakayreti*<sup>7</sup>, marcado pelo grande consumo de peixes e alimentos à base de mandioca e milho. Nesses meses, os Enawene Nawe não frequentam a escola.

Nos meses de junho a setembro, a comunidade vivencia o ritual *lerohi*, também associado aos *iakayreti*. Esse período é caracterizado por danças, cantos e pesca com timbó (*aykyuna*), além do plantio de mandioca e de milho.

<sup>6</sup> A experiência de escolarização dos Enawene Nawe foi desenvolvida pelo Ceja Alternativo e está registrada em diversos documentos escolares arquivados nessa instituição, resultando também em uma pesquisa de Mestrado em Educação defendida na Unidade Universitária de Paranaíba da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por Carvalho, em 2014.

<sup>7</sup> Na cosmologia Enawene Nawe, os *iakayreti*, seres do patamar subterrâneo, são feios, perversos, sovinas e insaciáveis; enfim, seres disformes responsáveis pelas mazelas humanas, doenças e morte (SANTOS, 2006; SILVA, 1998; ZORTHÊA, 2009). O patamar subterrâneo é dominado “por uma incessante penumbra, a presença de um ‘sol frio’ e uma chuva fina permanente: um mundo sóbrio” (SANTOS, 2006, p. 59). Com eles, os Enawene Nawe mantêm uma relação de alteridade (ZORTHÊA, 2009) e, por esse motivo, dependem exclusivamente dos *iakayreti* para a produção de alimentos e, conseqüentemente, para a reprodução da vida social (SILVA, 1998).

Além desse ritual, há também o *yãkwa* e *lerohi*, que é um ritual de pescaria coletiva que ameniza a ira dos *iakayreti*. Nesses meses, é possível organizar um calendário com aulas, embora os estudantes se ocupem muito com os trabalhos da lavoura.

A chegada das chuvas, nos meses de outubro e novembro, marca o início do ritual *salumã* em que, de dois em dois anos, mais precisamente no mês de dezembro, as mulheres realizam o ritual *kateokõ*. Esses dois rituais vinculam-se aos espíritos celestes, os *enore-nawe*. Esse período é marcado por danças, cantos e pelos acampamentos de coleta de mel. Ao contrário do *lerohi*, “todas as atividades de *Salumã* e *kateokõ* são descontraídas, adiadas ou estendidas; ninguém corre perigo de ficar doente ou morrer se a elas não corresponder integralmente” (SANTOS, 2006, p. 166). Nos meses de novembro e dezembro, também é possível ministrar aulas para os estudantes Enawene Nawe.

Dessa forma, para respeitar os compromissos religiosos dessa sociedade indígena, foi necessária a organização de um currículo centrado nos sujeitos da educação, e não em disciplinas, como concebe a perspectiva da fenomenologia. Além disso, os planejamentos de aulas foram articulados com a proposta de uma escola indígena diferenciada, voltada para os processos próprios de aprendizagem.

Assim, um dos planejamentos organizados pela professora dos estudantes Enawene Nawe tinha como objetivo o desenvolvimento da leitura crítica e da escrita, por meio de atividades que promovessem reflexões sobre os aspectos internos e externos da aldeia, bem como o ensino bilíngue (MATO GROSSO, [s.d.], p. 01). Desse modo, uma das atividades propostas foi a apresentação, por meio de desenhos, contos e histórias, dos símbolos dos rituais. No caso dos desenhos e cartazes, esses discentes deveriam escrever os significados de suas produções artísticas na língua indígena e portuguesa, cujo objetivo consistia em “[...] desenvolver a escrita nos dois idiomas [e] também trabalhar produção de texto, verbo, tempo, lugar” (MATO GROSSO, [s.d.], p. 02).

Para a concretização dessa tarefa, a professora apresentou como proposta de trabalho abordagens que se referiam à principal fonte de alimentação da sociedade Enawene Nawe: o peixe. Como estratégia de ensino, propôs a formação de grupos para promover diálogos sobre a importância desse alimento para a comunidade e as diversas modalidades de pesca. Os grupos deveriam ser estimulados a falar e a escrever na língua portuguesa para exercitar a conversação e a própria escrita nessa nova língua. Outra prática pedagógica sugerida foi a formação de palavras e o seu significado.

Nesse sentido, a escolha da palavra geradora foi fundamental para propiciar um ambiente de aprendizagem, pois os rios e, sobretudo, o peixe têm um

simbolismo muito grande para essa etnia, pois exercem papel fundamental na realização do ritual *yãkwa*. A escolha desse tema para compor o planejamento, possibilitou a realização de um trabalho junto a esses estudantes indígenas de acordo com a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica<sup>8</sup>, ou seja, uma educação diferenciada, voltada para os processos próprios e métodos de ensino e de aprendizagem, pois permitiu o desenvolvimento de atividades contextualizadas e que consideraram os conhecimentos tradicionais dessa etnia.

Outro aspecto bem peculiar a ser observado na escolarização dos Enawene Nawe, no que diz respeito a um currículo diferenciado e centrado no estudante, são as questões relacionadas ao tempo *Kronos* e *Kairós*. Segundo Martins et al. (2012), o tempo de *Kronos*, em grego “κρόνος”, é a duração controlada, e o tempo de *Kairós*, em grego “καιρός”, corresponde ao momento certo ou oportuno.

Essa abordagem é bastante importante para compreender o modo de vida desse e de outros povos indígenas, tendo em vista que essas comunidades não mantêm uma relação com o tempo análoga à da sociedade ocidental. Para a sociedade não indígena, o *Kronos* é muito importante, pois representa “[...] uma categoria de tempo lógica contabilizável, quantificável, comum e previsível, que pode ser mensurada e dividida em anos, meses, dias, horas minutos e segundos, um tempo universal e que serve de norteador para vários processos sociais” (MARTINS et al., 2012, p. 220).

Já para os indígenas, o *Kairós* prevalece, visto que “[...] é a representação do tempo subjetivo, que pode ser a eternização do momento pela presentificação em sua elaboração. Significa também o momento oportuno, a oportunidade agarrada” (MARTINS et al., 2012, p. 220). O tempo *Kairós* é “[...] aquela sensação de que, durante uma atividade prazerosa, o tempo corre rápido; e um espaço de tempo muito menor sob uma tarefa desgastante parece não ter fim se ao mesmo tempo se eterniza na recordação do vivido” (MARTINS et al., 2012, p. 220).

Desse modo, para o não indígena é fácil compreender as burocracias que permeiam o seu cotidiano, pois o tempo é quantificado, afinal, “tempo também é dinheiro”. No entanto, os indígenas ainda privilegiam o aspecto qualitativo do tempo e, com isso, é possível observar a dificuldade de compreensão das lógicas burocráticas da administração escolar.

<sup>8</sup> Conforme Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2012).

Dessa maneira, durante a formação dos estudantes Enawene Nawe, a realização de atividades pedagógicas contextualizadas com o seu cotidiano é fundamental para manter a assiduidade em sala de aula, visto que, para eles, não faz sentido permanecer em um ambiente ao qual não estejam “entendendo nada”. Além disso, para esses estudantes, reprovar por faltas é uma pena bem menor do que ficar uma “eternidade de tempo” fazendo algo que não compreendem ou não lhes interessa. Entretanto cabe destacar que, mesmo em uma aula contextualizada e prazerosa, quando considerarem que já ficaram o tempo suficiente em sala, para eles não haveria constrangimento nenhum em sair, sem se preocupar se ainda faltariam “um tempo *Kronos*” para terminar a aula.

Assim, a direção, a equipe pedagógica e os professores precisam ter conhecimento da concepção de lógica do tempo vivida por esses indígenas, não os penalizando, por exemplo, com reprovações desnecessárias, porque estes, paulatinamente, irão se adequar à lógica de tempo das instituições escolares. Porém, enquanto isso não acontece, a escola deve ser condescendente e, nesse sentido, é importante que ocorra uma compreensão crítica e responsável, ou seja, apesar da concessão de autonomia conferida a esses estudantes, deve pontuar que eles precisam estabelecer vínculo com o processo educativo oferecido pela escola.

Nesse contexto, um currículo estruturado em uma perspectiva fenomenológica pode contribuir sobremaneira com a demanda educacional dos discentes indígenas Enawene Nawe, uma vez que, nessa abordagem, esses estudantes se constituem o centro do processo educativo. Além disso, a ênfase ocorre na experiência e no mundo vivido, sendo respeitados os tempos e os espaços de cada comunidade, nesse caso, representada por esse grupo indígena.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A palavra *curriculum* significa originalmente “pista de corrida” e deriva do verbo *currere*, em latim, correr. Silva (2007) destaca que Willian Pinar recorre à etimologia dessa palavra para dar-lhe um sentido renovado, pois “correr” é antes de tudo um verbo, uma ação e não uma coisa. Portanto, ao enfatizar o verbo, desloca-se “a ênfase da ‘pista de corrida’ para o ato de ‘percorrer a pista’”. É como atividade que o currículo deve ser compreendido, uma atividade que não se limita à nossa vida escolar educacional, mas a nossa vida inteira” (SILVA, 2007, p. 43).

Portanto, ao longo do percurso formativo, faz-se necessário que o currículo escolar seja organizado de modo a fornecer subsídios para que os

estudantes, dos diferentes grupos humanos, recebam uma educação que lhes propicie condições para estabelecerem articulações entre o conhecimento escolar e sua realidade vivida. Esse aspecto é fundamental para a comunidade Enawene Nawe, tendo em vista que, para esses discentes, não faz sentido algum apenas acumularem conhecimentos, visto que desejam aprender aquilo de que podem fazer uso na vida cotidiana.

Esses estudantes indígenas demonstraram comprometimento durante o processo de formação na escola, pois têm ciência do quanto a comunidade espera que os ensinamentos sejam revertidos em benefícios que os auxiliem na manutenção de suas vidas e das futuras gerações. Por isso eles devem aprender o que é necessário para garantir a subsistência presente e futura da comunidade.

Dessa maneira, atividades escolares desvinculadas da prática cotidiana tendem a afastá-los do ambiente escolar, sendo, portanto, necessário que sejam evitadas pelos professores. Ao contrário, é preciso abordar temas relevantes, que contribuam com a sociedade Enawene Nawe na garantia de sua sobrevivência física e cultural.

Dessa perspectiva, um currículo uniformizado, “engessado”, voltado apenas aos conteúdos das disciplinas, faria com que muitos estudantes desistissem do processo de formação em razão da ausência de contextualização, pois não abordam as temáticas da diversidade presente hoje em nossas escolas. No entanto “a diversidade indaga o currículo, a escola, as suas lógicas, a sua organização espacial e temporal” (GOMES, 2007, p. 41), bem como se interroga quanto à recuperação dos vínculos entre cultura, conhecimento e aprendizagem, argumentando sobre os critérios de avaliação, sobre a ética, entre outros aspectos. Essas indagações podem ser oportunizadas na inter-relação entre escola, sociedade e cultura e entre escola e movimentos sociais.

Buscamos, desse modo, a fenomenologia como fundamentação teórica para a elaboração de currículos que possibilitem a efetivação de uma educação mais humana, mais justa e igualitária, uma vez que, nessa concepção de currículo, a ênfase não incide sobre conteúdos programáticos, mas sim sobre o *ser* humano. Isso não significa que na fenomenologia há respostas para as inquietações relacionadas à diversidade, à educação e ao currículo, mas, nessa perspectiva, é a concepção que mais se aproxima da vivência humana, uma vez que não despreza o fato de que as histórias de vida e de formação também têm seus próprios currículos.

Bicudo (2006) salienta, no entanto, que a educação centrada na pessoa, como ela prefere chamar ao final do seu texto, compõe uma totalidade complexa da realidade da educação e, portanto, pode não ser contemplada

no projeto pedagógico da escola, reduzindo-se, assim, a ações individuais entre os profissionais da educação. Entretanto, a autora, referindo-se ainda à filosofia da educação centrada na pessoa, afirma:

Entendo que aqueles que tiverem a sorte de conviver com um professor que se posicione desse modo terão a oportunidade de viver experiências significativas da perspectiva de atualizarem-se em uma atmosfera de aceitação, de respeito, de liberdade vivida psicologicamente. (BICUDO, 2006, p. 103).

Dessa maneira esperamos que essas reflexões oportunizem aos professores das escolas de nosso país colocar, “entre parênteses”, as suas verdades e certezas sobre a dinâmica da diversidade, respeitando as diferenças e os diferentes estudantes na construção de um currículo socialmente comprometido.

## REFERÊNCIAS

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A Filosofia da Educação centrada no aluno. In: MARTINS, Joel. *Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação*. São Paulo: Centauro, 2006. p. 57-104.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5, de 22 de junho de 2012. Brasília, *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CARVALHO, Cleyde Nunes Pereira de. *O ensino de Ciências e a Educação em Saúde na escolarização dos Enawene Nawe no Ceja Alternativo de Juína, Mato Grosso, Brasil*. 2014. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, MS, 2014.

FERREIRA, João Carlos Vicente. *Mato Grosso e seus Municípios*. Cuiabá, MT: Buriti, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KAHHALE, Edna Maria Peters. *A diversidade da psicologia: uma construção teórica*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, José Clerton de Oliveira et al. De Kairós a Kronos: metamorfoses do trabalho na linha do tempo. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 219-228, 2012.

MATO GROSSO, Estado [de]. *Planejamento semestral para os cursandos Enawene Nawe aldeia Halataikwa sala anexa Ceja Alternativo município de Juína*. Juína, MT, [s.d.].

\_\_\_\_\_. *Proposta Ceja Alternativo para atendimento ao povo Enawene Nawe*. Cuiabá, MT: Superintendência de Diversidades Educacionais. Coordenadoria de Educação Escolar Indígena, 2011. 36p.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 4. ed. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. (Texto original publicado em 1945).

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2000.

SANTOS, Gilton Mendes dos. *Da cultura à natureza: um estudo do cosmos e da ecologia dos Enawene-Nawe*. 2006. 231 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. *Seara de homens e deuses: uma etnografia dos modos de subsistência dos Enawene Nawe*. 2001. 153 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

SILVA, Márcio Ferreira da. Tempo e espaço entre os Enawene Nawe. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 41, n. 2, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-77011998000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77011998000200002)>. Acesso em: 29 out. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WEISS, Maria Clara Vieira. *Contato interétnico, perfil saúde-doença e modelos de intervenção mínima: o caso Enawene Nawe em Mato Grosso*. 1998. Tese (Doutorado em Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 1998.

ZORTHÊA, Katia Silene. *Daraiti Ahã: escrita alfabética entre os Enawene Nawe*. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2009.

**Recebido em 31 de outubro de 2016**

**Aprovado para publicação em 10 de fevereiro de 2017**



# A Interculturalidade Crítica como possibilidade para um diálogo sobre as territorialidades no Brasil<sup>1</sup>

## *The Critical Interculturality as a possibility for a dialogue in Brazil territorialities*

Thiago Leandro Vieira Cavalcante<sup>2</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v17i32.434>

**Resumo:** Dialogando com a teoria crítica decolonial latinoamericana, o texto apresenta o contexto brasileiro no que diz respeito à apropriação de terras de ocupação tradicional indígena por pessoas e instituições não indígenas, bem como as dificuldades encontradas pelos povos indígenas para reaverem essas terras, embora a Constituição Federal de 1988 tenha-lhes reconhecido esse direito originário. O trabalho sustenta que o Brasil está inserido em um contexto colonialista em que impera a validação de um único modelo de sociedade, que inclui um único modelo de territorialidade, diretamente ligado ao capitalismo neoliberal. Por fim, propõe que a aplicação da Interculturalidade Crítica pode ser um caminho de diálogo para a construção de uma sociedade em que várias formas de territorialidade possam coexistir.

**Palavras-chave:** interculturalidade; direitos indígenas; territorialidades; terras indígenas.

**Abstract:** Dialoging with the critical Latin American decolonial theory, the text presents the Brazilian context regarding the appropriation of lands of traditional indigenous occupation by non-indigenous people and institutions, as well as the difficulties encountered by indigenous people to recover these lands, although the Federal Constitution Recognized them. The paper argues that Brazil is inserted in a colonialist context in which the validation of a single model of society prevails, which includes a single model of territoriality,

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi apresentado em formato de conferência no 1º Colóquio Internacional Estudios de Género, Interculturalidad y Subjetividades, realizado nos dias 4-5 de maio de 2016 no Instituto de Investigaciones Sociales da Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

<sup>2</sup> Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.

### **Sobre o autor:**

Doutor em História pela Unesp/ Assis. Docente dos cursos de graduação e pós-graduação em História da UFGD. **E-mail:** [thiago\\_cavalcante@hotmail.com](mailto:thiago_cavalcante@hotmail.com)

directly linked to neoliberal capitalism. Finally, it proposes that the application of a critical interculturality can be a way for the dialogue that allows the construction of a society in which various forms of territoriality can coexist.

**Key words:** interculturality; indigenous rights; territorialities; indigenous lands.

## 1 INTRODUÇÃO

O Brasil tem um território de dimensões continentais, são mais de 8 milhões de km<sup>2</sup>. Nesse território, está abrigada uma enorme diversidade sociocultural. Há inúmeras diferenças, mesmo entre os cidadãos que não se reconhecem como membros de povos tradicionais e habitam as mais diversas regiões do Brasil. É evidente que não existe uniformidade cultural entre populações de estados do Norte e do Sul, por exemplo, às vezes, nem mesmo no interior de um estado tal uniformidade pode ser verificada.

Para além dessa diversidade (a dos não tradicionais), é preciso destacar a diversidade verificada com a presença das inúmeras comunidades tradicionais, tais como os povos indígenas, os quilombolas, os ribeirinhos, os povos da floresta e tantos outros que certamente formam um mosaico inacessível em sua integralidade até mesmo para os pesquisadores. No caso dos indígenas, que aqui terão maior destaque, no censo realizado em 2010 foram contabilizados 817,9 mil indígenas autodeclarados, divididos entre 305 etnias diferentes (IBGE, 2010); no geral representam cerca de 0,4% da população nacional, entretanto fazem com que o Brasil tenha uma das maiores e mais ricas diversidades socioculturais do planeta.

Historicamente, no entanto, o Brasil só reconheceu essa diversidade como algo positivo e que deve ser preservado na sua Constituição Federal de 1988. Por meio dela, oficialmente, o Estado abandonou a política assimilacionista e reconheceu o direito originário dos povos indígenas sobre suas terras de ocupação tradicional. Entretanto, na prática, o que se vê é que os ideais assimilacionistas continuam muito vivos no discurso e nas práticas estatais e, sobretudo, nos discursos produzidos pelas elites agrárias e econômicas do país.

Diante disso, em diálogo com alguns pensadores latinoamericanos (QUIJANO, 2005; WALSH, 2007; CASANOVA, 2006), caracterizei o Brasil como um Estado, que se pretende nacional, colonialista (CAVALCANTE, 2013). Esse colonialismo interno se dá em várias esferas; mas, nesse texto, darei maior destaque para a questão territorial. Buscarei aproximar as discussões sobre a interculturalidade à demanda concreta mais sensível e conflituosa na relação entre os povos indígenas e a sociedade não indígena brasileira que é

a disputa que se trava pela posse de terras de ocupação tradicional indígena, que em grande parte se encontram ainda na posse de não indígenas.

De fato, há no Brasil uma disputa entre territorialidades, e não apenas uma disputa patrimonial. De um lado, os mais diversos povos indígenas, cada um com suas territorialidades específicas. De outro, uma concepção capitalista colonial de apropriação da terra que a vê ora como mercadoria e, quando muito, como meio de produção.

Até agora, o capital colonial hegemônico tem tido força para impor sua visão num projeto homogeneizador em curso no Brasil desde antes da sua independência. Esta perspectiva, hoje fortemente representada pelo neoliberalismo, impõe a todos uma visão eurocêntrica segundo a qual há apenas uma forma legítima de uso da terra, o discurso busca cristalizar na população a inexistência de modelos alternativos. Conforme Clavero (1994, p. 22-23 apud LANDER, 2005, p. 10):

[...] se não há cultivo ou colheita, nem a ocupação efetiva serve para gerar direitos; outros usos não valem, essa parte da terra, esse continente da América, ainda que povoado, pode ser considerado desocupado, à disposição do primeiro colono que chegue e se estabeleça. O indígena que não se atenha a esses conceitos, a tal cultura, não tem nenhum direito.

Eis aqui a linha de chegada do discurso proprietário, ponto de partida da concepção constitucional. E não é desde logo uma mera ocorrência de um pensador isolado. Estamos diante de uma manifestação realmente paradigmática de toda uma cultura, talvez ainda da nossa.

Para essa perspectiva constitucional, para esta nova mentalidade, os indígenas não reúnem as condições para terem direito algum, nem privado nem público. *The Wealth of Nations* de Adam Smith, sua riqueza das nações não menos paradigmática, contém e difunde a conclusão: 'The native tribes of North America' não têm por seu particular 'state of society', por um lado julgado primitivo, 'neither sovereign nor commonwealth', nem sobreano, nem república, tampouco algum direito político.

Cabe destacar o que estou chamando aqui de territorialidade. A partir de diálogos com a Geografia e a Antropologia (HAESBAERT, 2010; LITTLE, 2002), entendo que a territorialidade é a relação específica construída por cada grupo humano para apropriação e significação de um determinado espaço geográfico, tornando-o assim um território. Tal apropriação envolve uma construção baseada em aspectos sociais, simbólicos, culturais, econômicos e políticos. Ou seja, a territorialidade de cada grupo humano define a relação que esse grupo estabelece com o seu território. Logo, conclui-se que tal qual a grande diversidade sociocultural, podemos falar numa diversidade de territorialidades, visto que grupos distintos se relacionam diferentemente com seus territórios.

Sendo assim, a proposta que apresento aqui é a de que, tal qual a ferramenta da interculturalidade é utilizada na tentativa de produção de relações culturais e epistêmicas horizontais, a interculturalidade também possa ser utilizada como ferramenta para um diálogo que possibilite uma relação horizontal quando o assunto em discussão for a disputa entre os povos indígenas e, sobretudo, o agronegócio por terras de ocupação tradicional indígena.

Logicamente, há que se evocar a chamada interculturalidade crítica, aquela proposta por Fidel Tubino e por Catherine Walsh e que extrapola o simples reconhecimento das diferenças, mas questiona as causas da assimetria cultural e social buscando suprimi-las. Nega-se, portanto, a perspectiva ocidentalizante da modernidade. Tal interculturalidade crítica, nos termos propostos por Catherine Walsh, deve ser acompanhada de uma perspectiva descolonial; é, portanto, radicalmente diversa do multiculturalismo liberal (TUBINO, 2005; WALSH, 2007).

## 2 A DIVERSIDADE E SUA NEGAÇÃO NO BRASIL

Como já apresentado, no Brasil são identificados mais de 300 grupos étnicos indígenas, que falam aproximadamente 150 línguas distintas. É, sem dúvidas, uma das maiores diversidades socioculturais do planeta. Não há como saber com exatidão quantos eram os povos no momento da invasão europeia, todavia, estima-se que esse número fosse superior a 1.000 (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL [ISA], 2016a; IBGE, 2010).

Não há como negar que a atividade colonial, independente do agente causador, foi a principal responsável pela drástica redução dessa população. Diferentemente, portanto, de outros países latinoamericanos, no Brasil os indígenas formam uma minoria populacional, o que torna o diálogo da sociedade nacional para com eles ainda mais difícil.

Oficialmente, em 7 de setembro de 1822, o Brasil se tornou independente de Portugal. À primeira vista isso poderia ser visto como o final do colonialismo, entretanto não foi isso que aconteceu, pois o colonialismo interno e as colonialidades do poder e do saber persistem atuando.

Não se pode dizer que a independência do Brasil tenha sido um processo revolucionário. De fato, foi um acordo entre as elites do qual participaram as oligarquias agrárias, militares, maçons e uma parte da nobreza portuguesa, entre eles o príncipe regente do Brasil e herdeiro do trono português, que em seguida seria o primeiro monarca do Brasil, D. Pedro I<sup>3</sup> (FAUSTO, 1995; SPOSITO, 2012).

<sup>3</sup> Em 1831 D. Pedro I abdicou ao trono do Brasil em favor de seu filho D. Pedro II. Tal atitude foi tomada para que Pedro I pudesse assumir o trono português. Diante da minoridade de D. Pedro II, entre 1831 e 1840, o Brasil foi governado por regentes.

O capitalismo desenvolvido no Brasil foi e continua sendo extremamente eurocentrado. Inicialmente, baseado numa divisão racial do trabalho sendo que aos índios cabia a servidão ou a exclusão, aos negros, a escravidão e, apenas e tão somente aos brancos, o trabalho assalariado. No Brasil contemporâneo, embora oficialmente a escravidão e a servidão estejam proibidas, persiste claramente essa divisão racial do trabalho, sendo que os negros e indígenas raramente ocupam alguma posição de destaque no mundo do trabalho capitalista. Tais características levam a propor, seguindo o pensamento de Anibal Quijano (2005), que o Brasil se tornou um Estado independente, mas com uma sociedade colonial.

Na prática, os colonizadores externos, que, entretanto, sempre mantiveram sua influência independente de dominação política, foram substituídos por membros de uma elite local que se encarregou da implantação de um verdadeiro colonialismo interno, aqui pensado a partir da definição de Casanova (2006), que segue operante até a atualidade.

O Brasil viveu uma independência chefiada por liberais conservadores que culminou na instituição de um Estado politicamente independente chefiado pelo príncipe herdeiro da coroa portuguesa. Desde seu princípio, indígenas, negros (escravos ou livres) e os pobres em geral, ou foram totalmente excluídos da cidadania, ou tiveram acesso a ela de forma totalmente limitada.

Fernanda Sposito (2012, p. 24-25) aponta, por exemplo, que durante as discussões travadas na Assembleia Nacional Constituinte em 1823, houve intensas discussões sobre quem seriam os membros do pacto político que seria selado com a constituição de uma nova nação. As discussões levaram a uma cisão excludente. Haveria aqueles que seriam considerados brasileiros e cidadãos e aqueles que, embora brasileiros, não poderiam receber o *status* de cidadãos, ou seja, não comporiam a sociedade civil brasileira.

O discurso do deputado fluminense Manoel José de Souza França é emblemático nesse sentido.

Nós não podemos deixar de fazer esta diferença ou divisão de brasileiros e cidadãos brasileiros. Segundo a qualidade de nossa população, os filhos dos negros, crioulos e captivos, são nascidos no território do Brasil, mas todavia não são cidadãos brasileiros. Devemos fazer essa diferença: brasileiro é o que nasce no Brasil, e cidadão brasileiro é aquele que tem direitos civicos. Os índios que vivem nos bosques não são brasileiros, enquanto não abraçam a nossa civilização. Convém por consequência fazer esta diferença por ser heretogenea a nossa população<sup>4</sup>. (FRANÇA apud SPOSITO, 2012, p. 24).

<sup>4</sup> Fala do deputado França em sessão de 23 de setembro de 1823. APB. Assembléia Constituinte, 1823. T. 5º. Rio de Janeiro: Typographia de H. J. Pinto, 1880, p. 211. Essa discussão inicia-se em 23 de setembro a partir da emenda do deputado Vergueiro e estende-se até a sessão de 30 de setembro, p. 211-59.

A cidadania era reservada a poucos. Escravos e ex-escravos, embora pudessem ser considerados brasileiros em face do seu nascimento no território do novo Estado, não poderiam ser considerados cidadãos.

A situação dos indígenas era ainda pior, subumana, no mínimo, pois *não eram nem cidadãos nem brasileiros*. Só poderiam ser considerados brasileiros, após passarem pelo processo de integração, leia-se assimilação, à dita sociedade nacional (SPOSITO, 2012).

É relevante, portanto, destacar que a sociedade brasileira desde seu princípio foi constituída politicamente por valores liberais e que perpetuaram a colonialidade excludente e homogeneizadora, que não respeita as diferenças culturais, incluindo aí as diferenças de territorialidades e a Constituição Federal de 1988, instrumento jurídico avançado em termos de direitos coletivos, que não foi suficiente para quebrar esse paradigma.

Certamente, como lembrado por Quijano (2005), o Brasil não se constituiu como uma *nação*, mas tão somente como um Estado independente e colonial. Isso porque não havia unidade de interesses entre a maioria dos habitantes daquele território. Entretanto isso foi motivo de preocupações por parte das elites dominantes que temiam a desintegração do Estado.

Percebendo a fragilidade da “nação brasileira”, que de fato não existia enquanto tal, no segundo reinado (1840-1889), sob o comando de D. Pedro II, as elites nacionais brasileiras buscaram meios para a construção de uma identidade nacional que possibilitasse a consolidação do jovem Estado nacional. Nesse ponto, as discussões travadas no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) foram de suma importância.

Em tal contexto, o índio passou a ser visto como *problema* nacional (não muito diferente da atualidade), diversos intelectuais do século XIX apresentaram suas propostas para a solução dessa questão. A intensa ocupação do território nacional pelas populações indígenas foi a principal motivadora de tais preocupações. Primeiramente havia a preocupação com delimitação das fronteiras nacionais. Também era forte a questão relacionada à posse de terras. Diante de tal contexto, o Estado imperial implantou uma série de medidas indigenistas específicas que visavam *civilizar e integrar* os índios à sociedade brasileira. Optou-se pela construção de uma identidade nacional branca e europeia, na qual não havia espaço para os índios, a eles cabia a integração. A construção da pretensa identidade nacional foi acompanhada da anulação da diversidade étnica (MOTA, 1998; 2006).

A política indigenista do império tinha como meta a assimilação dos povos indígenas. A incorporação e expropriação de suas terras ocupavam

lugar importante na pauta do Estado. A política indigenista da época não se pautou nas necessidades dos povos indígenas, como se tentava fazer pensar, mas, sim, nas necessidades da sociedade envolvente. Tal indigenismo favorecia a expansão das grandes propriedades agrárias e a projetos específicos de colonização (MOTA, 1998, p. 150-152).

É factível afirmar que, desde o império até a proclamação da Constituição Federal de 1988, a política indigenista brasileira visava à assimilação dos povos indígenas e à eliminação da diversidade étnica, cultural, linguística e de territorialidades. Após 1988, embora formalmente o Estado tenha reconhecido o direito à diferença e assumido a responsabilidade por sua proteção, o que se vê ainda é a predominância de práticas assimilacionistas que não reconhecem o direito à diferença, principalmente quando esta diferença tem a ver com territorialidades e direitos territoriais.

### **3 A LEI DE TERRAS E A CONCENTRAÇÃO DE TERRAS ENTRE AS OLIGARQUIAS HEGEMÔNICAS**

Outro aspecto importante da história brasileira está ligado à forte concentração de terras nas mãos de poucos cidadãos e hoje, sobretudo, de corporações. Antes da abolição da escravidão (1888), em 18 de setembro de 1950 foi editada Lei n. 601, conhecida como “Lei de Terras”. Ela proibiu a aquisição de terras devolutas por outros meios que não fossem a compra. Na prática, a lei limitou o acesso a terra somente àqueles que pudesse pagar por ela. A partir de então, qualquer posse constituída por meios que não fossem a compra, não poderia ser legitimada como propriedade. Com isso, especialmente os escravos que viriam a ser “libertos” alguns anos depois, não poderiam assumir uma forma de vida autônoma em relação aos seus antigos senhores.

A partir da vigência da Lei de Terras, milhares de hectares foram entregues à elite agrária nacional, incluindo aí boa parte das terras de ocupação tradicional indígena. Inequivocadamente é possível afirmar que a Lei de Terras de 1950 favoreceu a concentração de terras no Brasil, consolidando o latifúndio monocultor como tipo de propriedade predominante e deu legitimidade a muitos processos de esbulho territorial contra indígenas em diversas regiões do país (PACHECO, 2004; CAVALCANTE, 2013).

Em 2006, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou a enorme concentração de terras no país.

O Censo Agropecuário 2006 revelou que a concentração na distribuição de terras permaneceu praticamente inalterada nos últimos vinte anos,

embora tenha diminuído em 2.360 municípios. Nos Censos Agropecuários de 1985, 1995 e 2006, os estabelecimentos com mais de 1.000 hectares ocupavam 43% da área total de estabelecimentos agropecuários no país, enquanto aqueles com menos de 10 hectares ocupavam, apenas, 2,7% da área total. Focalizando-se o número total de estabelecimentos, cerca de 47% tinham menos de 10 hectares, enquanto aqueles com mais de 1.000 hectares representam em torno de 1% do total, nos censos analisados. (IBGE, 2009).

Ou seja, 1% do total das propriedades rurais (aquelas com mais 1000 hectares) ocupava 43% da área dos estabelecimentos rurais; enquanto os 47% compostos por pequenas propriedades (aquelas com menos de 10 hectares) ocupavam somente 2,7% da área composta por estabelecimentos rurais. Já a outra metade da área ocupada por estabelecimentos rurais era composta por propriedades médias que variam entre 11 e 999 hectares. Em termos gerais, não é preciso um esforço muito grande para concluir que a concentração de terras no Brasil ainda é assustadoramente desigual perpetuando um processo que teve início ainda antes da independência e que foi consolidado a partir de 1850.

#### **4 A IMPOSIÇÃO DE UMA TERRITORIALIDADE LEGITIMADA PELO CAPITAL**

A diversidade de territorialidades no Brasil é tão ou até mais negada do que a diversidade cultural e linguística, estas encontram algum respaldo teórico no multiculturalismo liberal. Há, no entanto, um discurso que legitima apenas uma forma de ocupação e uso da terra, qual seja: o discurso da “produção”, nesse campo não há margem para a atuação do multiculturalismo, pois esse não avança sobre a necessidade de mudanças na estrutura das sociedades coloniais.

O discurso hegemônico em todo o Brasil é o discurso da “produção”. Agropecuaristas não são mais agropecuaristas, são “produtores rurais”. Tal discurso é proferido e defendido pela grande imprensa, por governantes e por entidades de classe. O grande problema é a carga de subjetividade que esse discurso carrega, pois opõe aqueles que são considerados “produtores” aos que supostamente nada produzem (indígenas, quilombolas, membros de movimentos sociais que reivindicam a reforma agrária etc.) e, por tanto, não deveriam ter acesso a terra. Há por trás disso uma questão maior que é a legitimação de uma única territorialidade, forma essa legitimada pelo capital colonialista agroexportador. Essa territorialidade é aquela que se apropria da terra apenas enquanto meio de produção para uma modalidade

bem específica de produção que é as das *commodities* para o atendimento do mercado internacional. Como já está muito claro, o agronegócio não produz os alimentos consumidos pelos brasileiros. Estes vêm da agricultura familiar ou camponesa. Tal discurso, entretanto, não ataca as terras apropriadas com finalidades especulatórias, modalidade também comum e muito utilizada pelo capital financeiro. Percebe-se, portanto, ainda mais a permanência de ideais colonialistas nas relações entre a elite nacional e os povos indígenas e outras comunidades tradicionais, bem como com integrantes de movimentos sociais.

O que os autodenominados “produtores rurais” abominam é a possibilidade de convivência com outras formas de territorialidades, como as dos povos indígenas, uma vez que elas não atendem à lógica do capitalismo global. Diante disso, são combatidas e devem ser extirpadas obedecendo à lógica excludente da colonialidade do poder e do saber, que também são fortemente visualizadas no Brasil como uma expressão de *colonialismo interno*, quando as classes dominantes nacionais, sempre em associação com o capital internacional continuam se relacionando com as populações locais subalternizadas a partir da lógica colonial de exploração (CAVALCANTE, 2013).

## **5 O CASO DOS KAIOWA E GUARANI DE MATO GROSSO DO SUL**

Principalmente desde os anos 1990, a história dos Guarani e Kaiowa tem sido analisada por vários autores, tais como Antonio Brand (1993; 1997; 2004), Jorge Eremites de Oliveira e Levi Marques Pereira (2009), entre outros, que produziram diversos trabalhos que abordam a questão desde o ponto de vista mais delimitado até a visões mais gerais. Em 2013, defendi uma tese, recentemente publicada (CAVALCANTE, 2016), na qual apresentei uma síntese do processo colonial imposto aos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul. Naquele trabalho, dialoguei com uma extensa bibliografia, a qual não apresentarei em detalhes por fugir dos propósitos desse trabalho.

Embora essa reflexão se refira a uma proposta de aplicação de interculturalidade crítica num âmbito mais abrangente da discussão da diversidade de territorialidades no Brasil, utilizarei o caso dos Kaiowa e Guarani que vivem do atual estado de Mato Grosso do Sul, localizado na região Centro-Oeste do Brasil, como um exemplo emblemático. Entretanto é certo que outros povos de todo o país vivem histórias semelhantes.

Os Kaiowa e os Guarani são dois grupos indígenas bastante numerosos, juntos somam cerca de 50.000 mil pessoas que vivem na região sul de Mato Grosso do Sul, estado que concentra a segunda maior população indígena do

Brasil. São cultural e linguisticamente muito próximos, entretanto distinguem-se etnicamente.

Durante o período colonial, principalmente no século XVII, tiveram alguns contatos com os colonizadores espanhóis e paulistas, principalmente missionários jesuítas e bandeirantes paulistas que vinham até a região na tentativa de apresar indígenas para servirem como mão de obra escrava na Capitania de São Vicente.

Depois de muitos ataques enfrentados pelas Reduções Jesuítico-Guaranis, as reduções foram abandonadas, e os indígenas que permaneceram na região não sofreram grandes importunações até meados do século XIX.

Todavia, entre 1864 e 1870, o território tradicional kaiowa e guarani foi palco de um grande conflito militar, a chamada “Guerra do Paraguai” ou a “Guerra da Tríplice Aliança”. Nesse conflito, o Paraguai disputou a soberania de territórios com o Brasil, a Argentina e o Uruguai. Finda a guerra, com o Paraguai derrotado, foram confirmadas as fronteiras reivindicadas pelo Brasil no período anterior à guerra.

Entretanto o Estado Brasileiro precisava garantir a soberania na região que era percebida como espaço vazio, embora na realidade fosse habitada por milhares de indígenas, mas, como visto, não eram considerados efetivamente brasileiros, tampouco detentores de efetivos direitos territoriais.

Inicialmente, o governo brasileiro concedeu grandes extensões de terras em arrendamento para a Companhia Mate Laranjeira que, por décadas, explorou a extração de erva mate na região<sup>5</sup>. Logo em seguida, inúmeros projetos federais e também estaduais de colonização passaram a conceder para não indígenas títulos de propriedade sobre terras de ocupação tradicional indígena.

Por meio do Decreto n. 8.072 de 20 de junho de 1910, o governo brasileiro criou o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que, em 1918, se tornou apenas Serviço de Proteção ao Índio (SPI). A atuação desse órgão em Mato Grosso do Sul foi emblemática na representação da ambiguidade do Estado Brasileiro. Apesar das normas constitucionais e dos preceitos previstos no decreto de criação do SPI – segundo os quais o órgão deveria defender os direitos indígenas, inclusive os territoriais – este órgão, assim como sua sucessora, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), de fato foi concebido para atuar no sentido de evitar que os indígenas fossem

---

<sup>5</sup> Em 1895, ápice da Mate Laranjeira, a Companhia detinha a concessão de 5 milhões de hectares de terras. Ver mais em: Ver mais sobre a Matte Laranjeira em: Ferreira (2007), Brand (1993), Queiroz (2010; 2012).

um entrave ao chamado “progresso”. Ou seja, o órgão indigenista oficial foi e é um mediador entre os interesses do capital e do Estado e os interesses dos povos indígenas, os quais, em geral são preteridos. No passado, esses direitos foram abertamente negados, hoje continuam sendo negados, mas de forma encoberta por uma cortina de fumaça representada pelo discurso estatal que supostamente respeita a diversidade sociocultural.

No sul de Mato Grosso do Sul, entre 1915 e 1928, o SPI criou oito pequenas reservas indígenas destinadas à população guarani e kaiowa. Essas reservas cumpriram dois principais objetivos: 1º) o de liberar terras indígenas para a colonização; e 2º) o de pôr em prática a política indigenista de orientação assimilacionista, oficialmente em voga até 1988.

Nesse entremeio, até a década de 1990, com a aplicação de várias estratégias pelos contrários aos indígenas, os Guarani e Kaiowa, paulatinamente, tiveram o seu território subtraído e foram amontoados nas pequenas reservas indígenas (CAVALCANTE, 2013).

Atualmente, ocupam pouco mais de 30 mil hectares. Há ainda, aproximadamente, 127 mil hectares que, embora reconhecidos pelo Estado enquanto terras indígenas, estão nas mãos de ocupantes não indígenas, em sua maioria grandes proprietários de terras<sup>6</sup>.

Enquanto isso, os indígenas amargam graves problemas sociais e são vítimas contumazes de violências. A desnutrição infantil, o alto índice de suicídios e de assassinatos chama a atenção de todo o mundo, mas não são capazes de sensibilizar as classes dominantes brasileiras. Segundo dados do Conselho Indigenista Missionário (órgão ligado à Igreja Católica), Mato Grosso do Sul concentra o maior número de assassinatos de indígenas desde 2003. Em 2014, foram 41 casos (CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO [CIMI], 2015, p. 76).

No ano de 2007, durante o segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a FUNAI assinou um Compromisso junto ao Ministério Público Federal, por meio do qual, reconheceu que não estava cumprindo com as responsabilidades de execução da demarcação e proteção de terras indígenas estabelecidas pela Constituição de 1988 para o governo federal. Por meio desse acordo, em troca do não ajuizamento de ação judicial, o órgão federal se comprometeu a realizar estudos para a demarcação de pelo menos 39 tekoha

---

<sup>6</sup> Essas terras, já reconhecidas, encontram-se em uma das diferentes fases previstas no Decreto 1.775/1996 que regulamenta o processo de demarcação e regularização fundiária de terras indígenas. Além disso, todos os atos do governo no sentido de avançar na regularização de terras indígenas são questionados na Justiça Federal, provocando atrasos ainda maiores dos que o já verificáveis no processo administrativo.

(áreas de ocupação tradicional kaiowa e guarani). Entretanto, até o momento, esses estudos tiveram pouquíssima efetividade e foram preteridos em nome de acordos políticos celebrados com representantes do poder regional. Sobretudo durante os governos de Dilma Rousseff, esses estudos deixaram de avançar, e a regularização de terras indígenas em Mato Grosso do Sul entrou em estado de quase estagnação (CAVALCANTE, 2013).

## 6 O RURALISMO E SUA SEDE HOMOGENEIZANTE

Após a assinatura do já mencionado Compromisso de Ajustamento de Conduta pela FUNAI, em 2008 e nos anos seguintes, assistiu-se a uma contraofensiva do setor do agronegócio que, com sua “ideologia ruralista”<sup>7</sup>, disseminou uma intensa campanha de formação da opinião pública contrária à efetivação dos direitos territoriais indígenas em Mato Grosso do Sul e no Brasil como um todo.

A bancada ruralista (deputados e senadores que têm suas campanhas eleitorais financiadas pelo agronegócio para defenderem os seus interesses) é composta por mais de um terço dos parlamentares do Congresso Nacional. Estes, aliados com outros setores liberais e conservadores, formam a hegemonia política no parlamento e são capazes de influenciar, de forma decisiva, as ações do governo brasileiro, especialmente porque este, sem maioria parlamentar, depende de alianças espúrias para governar e para se manter no poder pela via das eleições quadrienais.

De fato, os governos Lula e Dilma produziram avanços sociais importantes no país, mas insignificantes no campo das demarcações de terras indígenas, para não falar de reforma agrária. Por exemplo, os números mostram que Dilma foi a presidente que menos homologou demarcações de terras indígenas desde o final da ditadura civil-militar que durou de 1986-1964 (ISA, 2016b).

Além de retardar ou paralisar os trabalhos técnicos realizados pela Fundação Nacional do Índio, os parlamentares investem na modificação da legislação e da própria Constituição Federal. A Proposta de Emenda Constitucional n. 215/2000, que pretende transferir a prerrogativa da homologação da demarcação de terras indígenas do presidente da república para o Congresso Nacional é vista como a maior das ameaças vindas de iniciativas legislativas atualmente.

Para além da influência que o ruralismo tem no campo político, há que se dar destaque para o fato de que ele não se constitui simplesmente como um

<sup>7</sup> Sobre ruralismo e colonialidade do poder ver Cavalcante (2013, p. 303-325).

corpo de pessoas unidas por interesses corporativos, mais do que isso, trata-se de uma ideologia capaz que reunir defensores de seus ideais, especialmente um suposto caráter sagrado da propriedade privada, até mesmo entre outros grupos sociais subalternizados, como trabalhadores urbanos, trabalhadores rurais e pequenos comerciantes. Tais grupos são falsamente convencidos de que o único modelo possível de sociedade organizada é o neoliberal, que, nesse nível, conforme Edgardo Lander, não deve ser compreendido e combatido apenas como uma teoria econômica, mas sim

[...] como um modelo civilizatório, isto é, como uma extraordinária síntese dos pressupostos e dos valores básicos da sociedade liberal moderna no que diz respeito ao ser humano, à natureza, à história, ao progresso, ao conhecimento e a *boa vida*. As alternativas às propostas neoliberais e ao modelo de vida que representam não podem ser buscados em outros modelos ou teorias no campo da economia, visto que a própria economia como disciplina científica assume, em sua essência, a visão de mundo liberal. (LANDER, 2005, p. 7).

Além disso, o Poder Judiciário brasileiro contribui decisivamente para a não efetivação dos direitos territoriais indígenas. Tal contribuição se dá tanto pela via de decisões judiciais que vão claramente contra ao que está previsto na Constituição Federal de 1988, quanto com a morosidade na tramitação de processos que tratam de terras indígenas.

Por fim, nesse ponto, cabe destacar que a violência simbólica empregada pelo ruralismo está relacionada à necessidade premente de defesa do discurso agroexportador no Brasil. Tal movimento está relacionado a um fenômeno de reorganização do capital em nível mundial. Diante desse processo, o Brasil atual sofre um processo de desindustrialização e passa a dar ainda mais importância a seu papel de produtor e exportador de produtos primários e consumidor de produtos industrializados, sendo assim, a manutenção da concentração da propriedade das terras é fundamental para que os objetivos do grande capital estrangeiro sejam atingidos. Ou seja, continuam operando valores coloniais, mesmo após quase dois séculos de independência política.

## **7 DA INTERCULTURALIDADE FUNCIONAL À INTERCULTURALIDADE CRÍTICA DESCOLONIZADORA**

Como já visto, a Constituição Federal brasileira de 1988 reconheceu o caráter multicultural do Brasil, bem como o direito originário dos povos indígenas sobre suas terras de ocupação tradicional. Em decorrência disso, vivenciam-se, desde os anos 1990, diversas iniciativas e experiências de educação escolar indígena que se pretendem diferenciadas. Isso se dá também

num contexto de formação de professores indígenas com base na ideia da interculturalidade.

Embora não seja o objetivo deste trabalho, há que se registrar que, embora haja exceções muito positivas, ainda predominam as ações pautadas pela ideia de interculturalidade funcional, que é compatível como o modelo neoliberal, pois, embora promova o diálogo e a tolerância entre os diferentes, não toca nas causas das assimetrias vigentes (TUBINO, 2005).

Todavia, quando a questão se refere às terras indígenas, não há sequer possibilidade de destacarmos a existência de um diálogo funcional. Simplesmente a sociedade não indígena não admite outra forma de territorialidade que não seja a voltada para a produção de *commodities*, ou seja, para a geração de lucros no âmbito do sistema capitalista neoliberal.

Nesse ponto, é necessário que se promova um diálogo intercultural capaz de demonstrar para as pessoas, sobretudo para aquelas que não são diretamente afetadas pelo sucesso dos pleitos indígenas (que é a maioria da população), que é necessário que se reconheça e respeite a existência de diversas formas de se relacionar com o território. Ou seja, assim como já está aceita pela maioria da população a ideia de que existe uma diversidade cultural e que está merecendo ser respeitada (embora na prática nem sempre isso seja verdadeiramente aceito), é preciso que as pessoas compreendam que há diversas formas de territorialidades e que sua coexistência jamais inviabilizará o modo de vida dos não índios.

Evidentemente que esse reconhecimento não é suficiente, é um passo necessário, para que se avance para o modelo pretendido pela interculturalidade crítica. Assim, será possível que de fato os povos indígenas recebam ao menos uma parte de suas terras de ocupação tradicional e, assim, consigam ter uma vida pouco mais semelhante àquela que compreendem como modelo ideal.

A interculturalidade crítica, proposta por Tubino e Walsh, não pode ser descolada de uma atitude descolonial, ou seja, o diálogo deve ser posto em prática a partir de uma simetria de relações, nesse caso, entre indígenas e não indígenas. Não se pode pensar numa interculturalidade efetiva se os indígenas não tiverem sua cidadania de fato reconhecida pelo Estado brasileiro.

O conceito de interculturalidade não deve, como algumas vezes ocorre, ser utilizado como um eufemismo empregado pelo Estado para ocultar a existência de povos subalternizados pelo colonialismo interno.

[...] La interculturalidad no está entendida como un simple nuevo concepto o término para referir al contacto y al conflicto entre el Occidente y

otras civilizaciones (como algunos lo entienden a menudo). Tampouco sugiere una nueva política o lo que Dussel (2001) llama una ‘antipolítica’ (p. 11) que, originada en ‘una práctica emancipatoria, deriva de una responsabilidad hacia al Otro’.

Representa, en cambio, una configuración conceptual, una ruptura epistémica que tiene como base el pasado y el presente, vividos como realidades de dominación, explotación y marginalización, que son simultáneamente constitutivas, como consecuencia de lo que Mignolo ha llamado modernidad/colonialidad. Una configuración conceptual que, al mismo tiempo que construye una respuesta social, política, ética y epistémica para esas realidades que ocurrieron y ocurren, lo hace desde un lugar de enunciación indígena [...]. (WALSH, 2007, p. 50).

A interculturalidade deve ser compreendida como um projeto político anti-hegemônico que deve ser proposto e assumido em primeiro lugar pelos próprios indígenas e, sobretudo, a partir de práticas educacionais libertadoras pelas demais camadas subalternizadas da sociedade brasileira.

Finalizando, entendo que a via da interculturalidade crítica é um caminho para a quebra do modelo de pensamento único responsável por este universalismo excludente (LANDER, 2005, p. 10) que não reconhece aos indígenas o direito juridicamente já reconhecido às suas terras de ocupação tradicional.

## REFERÊNCIAS

BRAND, Antonio Jacó. Os complexos caminhos da luta pela terra entre os Kaiowá e Guarani no MS. *Tellus*, Campo Grande, v. 6, n. 1, p. 137-150, 2004.

\_\_\_\_\_. *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowa/Guarani: os difíceis caminhos da palavra*. 1997. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 1997.

\_\_\_\_\_. *O confinamento e o seu impacto sobre os Pai-Kaiowá*. 1993. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 1993.

CASANOVA, Pablo González. Colonialismo Interno (uma redefinição). In: BORON, A. A.; AMADO, J.; GONZÁLEZ (Org.). *A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO, 2006. p. 395-420.

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira Cavalcante. *Colonialismo, território e territorialidade. A luta pela terra dos Guarani e Kaiowa de Mato Grosso do Sul*. Jundiá, SP: Paco Editorial, 2016.

\_\_\_\_\_. *Colonialismo, território e territorialidade. A luta pela terra dos Guarani e Kaiowa de Mato Grosso do Sul*. 2013. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, 2013.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). *Relatório. Violência contra os povos indígenas no Brasil*. Dados de 2015. Brasília: CIMI, 2015.

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

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Editora da USP, 1995.

FERREIRA, Eva Maria Luiz. *A participação dos índios kaiowá e guarani como trabalhadores nos ervais da Companhia Matte Larangeira (1902-1952)*. 2007. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2007.

HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multi-territorialidade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo demográfico 2010*. Características Gerais dos Indígenas. Resultados do Universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

\_\_\_\_\_. *Censo Agro 2006: IBGE revela retrato do Brasil agrário*. 30 set. 2009. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&id=1464>>. Acesso em: 3 abr. 2013.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). *Introdução*. 2016a. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/linguas/introdução>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. *Demarcações nos últimos seis governos*. Atualizada em 12 de maio de 2016b. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/c/0/1/2/demarcacoes-nos-ultimos-governos>>. Acesso em: 23 nov. 2016b.

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LITTLE, Paul E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. *Série Antropologia*, Brasília, n. 322, 2002.

MOTA, Lúcio Tadeu. A Revista do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) e as populações indígenas no Brasil do II Reinado (1839-1889). *Diálogos*, Maringá, PR, v. 10, n. 1, p. 118-142, 2006.

\_\_\_\_\_. O IHGB e as propostas de integração das comunidades indígenas no Estado nacional. *Diálogos*, Maringá, PR, v. 2, n. 2, p. 149-175, 1998.

PACHECO, Rosely A. Stefanos. *Mobilidades guarani Kaiowá e Ñandeva e a (re) construção de territórios (1978-2003): novas perspectivas para o direito indígena*. 2004. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, MS, 2004.

QUEIROZ, Paulo R. Cimó. A Companhia Matte Larangeira e seus fluxos mercantis (1891-1902). In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE HISTORIA ECONÓMICA, 3.

/JORNADAS DE HISTORIA ECONÓMICA, 23., 2012, Bariloche (Argentina). *Anais...* Buenos Aires (Argentina): Asociación Argentina de Historia Económica, 2012. p. 1-25.

\_\_\_\_\_. A grande empresa conhecida como Matte Larangeira e a economia ervateira na bacia platina (1882-1949): notas preliminares. In: PRIMEIRO ENCONTRO DE PÓS-DOCTORES DO PPGH/UFF, 2010, Niterói. *Anais...* Niterói, RJ: UFF, 2010. p. 1-19

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SPOSITO, Fernanda. *Nem cidadãos, nem brasileiros*. Indígenas na formação do Estado nacional brasileiro e conflitos na província de São Paulo (1822-1845). São Paulo: Alameda, 2012.

TUBINO, Fidel. *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. 2005. Disponível em: <[http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter\\_funcional.pdf](http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf)>. Acesso em: 23 fev. 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

**Recebido em 27 de novembro de 2016**

**Aprovado para publicação em 28 de novembro de 2016**



# Para além do “pachamamismo”: *Pachamama e Sumak Kawsay* como potência cosmopolítica andina

## Beyond “pachamamism”: *Pachamama* and *Sumak Kawsay* as andean cosmopolitical potency

José Carlos Gomes dos Anjos<sup>1</sup>  
Tércio Jacques Fehlauer<sup>2</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v17i32.442>

**Resumo:** Na multiplicidade gramatical que irrompe de uma experiência cartográfica em meio ao pensamento andino-indígena, enfocaremos principalmente dois conceitos de passagem necessários à paisagem conceitual da diferença andina, *Pachamama* e *Sumak Kawsay*. a) *Pachamama* como o mundo vivo em nosso corpo sob o modo de afetos e perceptos (englobante e transcendente à “natureza”); b) *Sumak Kawsay* como estética andina da “esplêndida existência” e seus critérios para uma vida intensa. Afirmação do sensível que engendra outra relação com o corpo, um saber-do-corpo e um atuar micropolítico em um *mundo-vivo*. Na composição e desdobramento desses conceitos (em meio à multiplicidade da vida andina) se apresentam elementos éticos, estéticos e políticos da resistência andino-indígena.

**Palavras-chave:** diferença andina; cosmopolítica andina; *Pachamama*; *Sumak Kawsay*.

**Abstract:** Considering the grammatical multiplicity at a cartographic experience of Andean-indigenous background, we will mainly focus on two passage concepts which are necessary for the conceptual landscape of the Andean difference, *Pachamama* and *Sumak Kawsay*. a) *Pachamama* as a living world in our body under affections and perceptos (encompassing and transcending “nature”); b) *Sumak Kawsay* as the Andean aesthetics of the “splendid existence” and its criteria for an intense life. A statement of sensitivity generating another relationship with the body, a body knowledge and a micro-political

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

<sup>2</sup> Agência de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural (Agraer), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

### Sobre os autores:

**José Carlos Gomes dos Anjos:** Doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-doutorado em Ecole Normale Supérieure de Paris. Professor da UFRGS atuando na Pós-Graduação em Sociologia e Desenvolvimento Rural. **E-mail:** [jcdosanjos@yahoo.com.br](mailto:jcdosanjos@yahoo.com.br)

**Tércio Jacques Fehlauer:** Doutorado em Desenvolvimento Rural pela UFRGS (PGDR-UFRGS). Pesquisador da Agência de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural de MS (Agraer). **E-mail:** [terciofe@yahoo.com.br](mailto:terciofe@yahoo.com.br)

operating in a *living-world*. In the composition and unfolding of these concepts (among the multiplicity of Andean life), ethical, aesthetic and political elements of the Andean-indigenous resistance emerge.

**Key words:** andean difference; andean cosmopolitics; *Pachamama*; *Sumak Kawsay*.

“*Navegar* en la incertidumbre, cuestión que horroriza al burocrata, es una forma de estar vivos” (RAÚL ZIBECCHI)

## 1 INTRODUÇÃO

Algo de novo acontece como potência de pensamento para o milênio? Que novas práticas e sob que institucionalidade? O pensamento andino da diferença aponta para uma das direções em que a filosofia pode explodir de pleno direito, com potências inusitadas, no ponto de dissolução das fronteiras entre “filosofias em sentido estrito” e “filosofias em sentido amplo”. Trata-se da força inaugural da remoção de uma das mais persistentes barreiras às transformações do pensamento, imposta pela dinâmica colonialista iniciada pela expansão europeia do século XV. Se uma ética liberal disponível com signo de boa política tende a nos fazer pensar que os nossos encontros com radicalmente outros devem ser educadamente enquadrados em marcos da tolerância diante das diferenças, condescendência multicultural se revela aqui insuficiente. Aqui se busca expandir a experimentação transfilosófica de uma filosofia não-ocidental.

Afinal, como a irrupção da alteridade de pensamento na forma da diferença andino-indígena nos levaria a pensar além do multiculturalismo numa outra expressão da filosofia das diferenças? Mais do que tolerar, é se deixar desestabilizar pela diferença na relação como condição de transformação do pensamento.

Partir rumo ao desconhecido, esta era a questão. O que se apresentava, a princípio, era um mundo andino em sua diferença no extenso, marcas daquilo que ali acontece e se afirma em suas forças. O que estava em jogo era a natureza da experiência de se colocar em relação ao movimento produtivo dos fluxos de modos de vida “andinos” (irredutíveis, portanto, às suas marcas ou identidades). O desconhecimento, como condição para poder ser afetado pela potência dessa produção, em suas ações e expressões pelas quais efetuam uma diferença e sustentam intensidades como práticas políticas de existência.

O que entra em jogo é uma filosofia da experimentação como um gosto real pela diferenciação (DELEUZE, 2006). Um encontro com o mundo andino é assim um chamado à experimentação, mas não uma experimentação habi-

tual na qual organizamos a experiência para um enriquecimento da ordem representativa, reforçando as fixações que nos sustentam como sujeito moral em uma sociedade como a nossa (ocidental). A experiência como ato de diferenciação implica produção de afetos ou intensidades ativas geradas em relação a um potencial diferencial, no caso, em meio aos atravessamentos das forças da vida andina em nós.

Entrar em relação à paisagem conceitual da filosofia andina e afirmá-la em ato é justamente resguardá-la da sua naturalização em conceitos categóricos ao modo de um imperativo (em nome de uma “verdade” que a definiria a partir de um suposto exterior transcendente e totalitário). Dito de outro modo - resguardá-la do pensamento do negativo (o juízo, o ressentimento, o fechamento por antecipação), algo que é somente possível ao apreender os conceitos andinos como *afirmação de problemas*. Mas o que entendemos por “problemas”? Problemas aqui não é um mero desafio cognitivo, mas uma provocação aos sentidos (em sua capacidade de gerar novas sensibilidades). Afirmar a realidade andina como afirmação de problemas é afirmar a sua capacidade de gerar intensidades em nós. Intensidades agindo como forças que nos desestabilizam (o problema é inquietação, deslocamento), nos abrindo para o desejo e, assim, à potência de existir<sup>3</sup>. Uma potência que se efetua como expressão, mesmo através de meios representativos, das zonas de diferenciação (sub-representativas e intensivas) do encontro com conceitos andinos.

Trata-se aqui de uma cartografia de conceitos andinos, amparada na filosofia da diferença, sobretudo, de Nietzsche, atualizado e desdobrado por Deleuze (2006) e Deleuze e Guattari (1995; 1997). O que não significa uma sobrecodificação filosófica, mas justamente o contrário, como uma atenção às condições de uma abertura às singularidades do sentir e pensar a diferença na relação. Desse modo, buscar ressonâncias da filosofia andina e seus conceitos com os conceitos da filosofia da diferença, diferente de um consenso, é focar na pura afirmação de tudo que difere e, com isso, na afirmação recíproca da capacidade de criação de modos de vida singulares (o ponto de vista da vida em processo de diferenciação). Não se trata de comunicação entre filosofias, mas de se encontrar uma zona comum na qual a afirmação da diferença acontece, o que implica relação de correspondência e conexões de fluxos dife-

<sup>3</sup> Ao sermos imantados pelas forças diferenciadoras na relação (ou contagiados em sua energética), nos tornamos ativos e abertos à criação como horizonte de acontecimento de nós mesmos, gerando novos modos de vida afirmativos de nossa potência (ROLNIK; GUATTARI, 1986). Modo afetivo de nos colocar em variação e, assim, de experimentarmos a própria subjetividade em variação.

renciantes (sem identificação formal qualquer, pois a questão é de afirmação relacional de potências de pensamento em efetuação e não de produção de verdades metafísicas na transcendência). Esses fluxos diferenciadores que, no pensamento andino, como veremos, se efetua especialmente na expressão *Pachamama*, como movimento positivo e imanente de produção de vida, ao qual afetamos e somos (por ele) constantemente afetados.

Ao nos conectar ao fluxo diferenciador andino, sua potência de afirmação da diferença, nos implicamos com o conceito de *Sumak Kawsay*, como sentido constitucional do “ser” andino. Trata-se, como veremos, da afirmação das condições ontológicas que afirmam a potência andina de produção de modos de vidas e, portanto, das condições de composição de práticas políticas dos desejos afirmativos de si mesmo. Modos de resistência vital e confrontação do território existencial do poder (apreendido como captura e operação insistente de rebaixamento da vida).

## 2 A FILOSOFIA ANDINA E O PENSAMENTO PARITÁRIO

Os afetos da dimensão ontogenética relacional andina se apresentam, conforme Estermann (1998), no sentido de uma “cosmogonia paritária” ou “pensamento paritário” andino. A expressão da paridade cosmológica andina ou da “dualidade complementar” inerente ao mundo nos implica no complexo sistema simbólico e ritualístico-semântico andino cuja funcionalidade estrutural representa, segundo Lajo (2006, p. 22), “o mais importante da mentalidade andina: saber como funciona ‘a paridade humana’ ou também a paridade ‘homem-natureza’”. Um funcionamento ao qual (nós, “ocidentais”) não temos acesso conceitual de forma direta, mas somente através de uma exigência inversa aos “nossos” hábitos, uma “torsão no pensamento”. Essa paridade (em termos Kechwa, *Yanantin*) apresenta a relação (e não a substância ou o sujeito) como sentido, ato primordial da condição relacional de transformação e princípio do pensamento andino (ESTERMANN, 1998).

Nesse movimento de interação entre conceitos, a paridade andina provoca ressonâncias à filosofia da diferença, no sentido de deixar entrever um plano de coexistência (um “entre”) no qual as diferenças são liberadas do domínio do “um”, de um interior individuado e já feito. Algo que remete à problemática da individuação em Simondon (seguido por Deleuze) ao recusar o indivíduo já constituído e o real individuado como ponto de partida para explicar a gênese existencial. A ênfase paritária e relacional do mundo dá expressão às incompatibilidades potenciais do ser, sua condição dupla (ou, no caso, “par”), saturada e tensionada pelas ressonâncias complementares (e potencialmente

mutáveis) do “outro” do mundo. Assim, uma dimensão de alteridade é parte constitutiva e constituinte do “meu” mundo, cujo equacionamento de uma relação de forças abre à relação para uma exterioridade à qual testemunho, onde “ajo e sou agido” (LAPOUJADE, 2013, p. 112). Trata-se de uma dimensão de alteridade que, no mundo andino, perpassa a tudo, definindo pares como forma-força, visível-invisível, consciente-inconsciente, vida-morte, mente-corpo, micro-macrocosmos (dentre infinitas outras), cujo sentido não é uma dialética de exclusão ou integração sintética, mas a impessoalidade relacional que gera as condições (paradoxais e, portanto, intensivas) para uma dimensão imanente e produtiva da vida como processo. Como afirma Lajo (2006, p. 113), “existimos no ‘duoverso’ ou dois cosmos, cujo vínculo - ou rota de interrelação - é o que origina a existência”.

Nesse sentido, a relação simbólica como modo de articulação conceitual da experiência se torna eternidade na vida dos *runa*<sup>4</sup>, a partir da sua irredutível condição de vínculo genético a um mundo em movimento. “Todos somos paridos”, afirma Lajo (2006, p. 20) em uma alusão crítica às inconsistências do pensamento unitário ocidental, centrado na ideia de um sujeito manipulador e soberano, apartado das forças diferenciadoras de criação e recriação do mundo. Algo que se coloca em conexão ao “empirismo transcendental” deleuziano como outra relação vital com a experiência, o forjar de um pensamento da diferença (e da criação): “uma nova imagem do pensamento” (ZOURABICHVILLI, 2009, p. 28). A vida ligada ao eterno prazer da criação, ao *eterno martírio da parturiente*.

### 3 PACHA - RESERVATÓRIO ESPAÇO-TEMPORAL ANDINO

O conceito de *Pacha* é um dos mais importantes e reveladores da filosofia andina, chamada também de *Pachasofia* (ENRIQUEZ, 1987; ESTERMANN, 1998). A riqueza semântica do termo *Pacha*, sua referência à vida dos povos andinos, torna problemáticas as tentativas de tradução (sempre precária), seja pela natureza polissêmica do termo, seja pela própria natureza inerente à relação conceito e linguagem. A questão passa a ser buscar conexões com esse conceito, apreensão por sensações e afetos.

Em termos gerais, *Pacha*, segundo Estermann (1998, p. 47), “é uma expressão para além da bifurcação visível e invisível, material e imaterial, [...]

---

<sup>4</sup> Segundo Amaru (2014, comunicação oral), a palavra *runa*, em kechwa, se traduz como “ser humano”, ou seja, “todos somos *runa*: mestiço, indígena, serrano, cholo, imigrante, branco, oriental”. Esta universalização da definição é algo emblemático da ontologia e pensamento andino sobre a diferença e a alteridade, não opositiva (nem exclusivista ou estritamente identitária).

exterior ou interior. Se aproxima da idéia de um cosmos inter-relacionado, contendo tanto a temporalidade como espacialidade”. Não é exatamente “mundo”, apesar de projetar também uma idéia de totalidade, porém de uma totalidade pré-existente e, digamos, “virtual”. Por isto os *runa* “a denominam ‘Ch’mak Pacha’, por sua característica de não-reconhecimento” (GUILLEMOT, 2006, p. 66). Algo que nos provoca o pensamento e nos leva a experimentar a idéia de *Pacha*, não como substância conceitual, mas evocação transversal do movimento das dimensões espaço-temporais e energéticas do mundo andino. Nova “torsão” no “nosso” pensamento ocidental: afinal, que apreensão poderíamos ter de “espaço-tempo”? (A própria necessidade de trabalhar o conceito como um duplo já demonstra a dificuldade na linguagem de se pensar algo fora do paradigma do pensamento ocidental). *Pacha* é espaço-tempo. Como pensar espaço agregado ao tempo? Ou o inverso: como pensar o tempo agregado ao espaço? Lajo (2006), explorando a acepção espacial do tempo de *Pacha*, se refere a “fluxos de tempo”, espécie de coexistência passada e futura (no qual o presente é só uma passagem), que atravessa todos os seres, em todos os níveis de existência. Assim, se *Pacha* é fluxo de tempo no espaço, podemos inferir que, na esteira de Guillemot (2006, p. 55), *Pacha* é “espaço vivo” ou “sustentação da vida”.

Não pretendemos responder a perguntas e situações tão complexas, mas caberia ao menos deixar indicado, como sugere Pelbart (2003, p. 193), “a que ponto elas guardam uma conexão secreta [...] com a idéia nietzscheana de nuvem não-histórica [espaço-tempo de virtualidades] como condição para que a vida extraia o novo, crie a diferença”. Nesse ponto, ressoa também com o conceito de *Pacha*, a noção de “campo pré-individual” de Simondon (1964), espécie de reservatório ilimitado para reconfigurações futuras (que cada ser carrega consigo), marcando o fato, como afirma Guattari (1988, p. 15), “que a desterritorialização, sob todas as formas, ‘precede’ a existência de extratos e territórios”. Através do *Pacha*, arriscamos inferir, cria-se um meio (no sentido deleuziano), “que é justamente onde os mais diferentes tempos comunicam e se cruzam, num turbilhão” (PELBART, 2010 p. 113).

#### 4 PACHAMAMA E PACHATATA - A PARIDADE ESSENCIAL ANDINA

A paridade *Yanantin* andina se constitui através de um “par primordial” masculino-feminino que atravessa todas as coisas e seres. No pensamento andino, o par masculino-feminino é a maneira que a paridade cósmica se atualiza no humano, chave da vincularidade relacional com o cosmos, e não ao contrário (o que seria uma representação), ou seja, “não se antropomorfiza o cosmos, mas se cosmogoniza sua paridade” (GUILLEMOT, 2006, p. 14).

A paridade masculino-feminina, como conjunção geral andina de espaços-tempos em tensão, se apresenta através dos pares *Pachatata* e *Pachamama*. De modo aqui inevitavelmente sumário (mas necessário para novos desdobramentos)<sup>5</sup>: a) *Pachatata* como espaço-tempo masculino, diagrama do mundo atualizado, extensivo e, de certo modo, formal. Conjunção do mundo no repouso do extenso (apresentação do diferente, a “natureza naturada”, de Espinosa), cujo movimento possível é interno à organização (as funcionalidades orgânicas e determinadas). Espaço do real atual (visível) e Tempo do perceptível (o campo do possível) e do intencional. b) *Pachamama* como espaço-tempo feminino, diagrama do mundo em movimento, em constante efetuação de forças. Conjunção do movimento do mundo (imanência de criação, a “natureza naturante” de Espinosa), potência de produção de diferenças no indeterminado. Espaço de afirmação do virtual do mundo (o invisível das forças) e Tempo do sensível (o campo da intensidade, do impossível, o absolutamente novo da invenção- tempo da criação) e do involuntário.

Pensamos que é importante reforçar a dualidade essencial *Pachamama-Pachatata* de tudo no mundo, ou seja, a condição de fluxos coexistentes e complementares, entre dimensões essenciais do vitalismo andino. Nesse ponto, portanto, já nos insinuam expressividades que problematizam os modos (bastante recorrentes e “naturalizados”) de identificar *Pachamama* ao conceito ocidental de “natureza”<sup>6</sup>. Mas irrompe a questão: por que então essa ênfase na afirmação de *Pachamama* no pensamento andino, sobretudo quando se tem por implicação o modo de relação com o mundo- se este não é uma “natureza” transcendente? Um problema do qual o pensamento de Espinosa nos oferece elementos conceituais que repõem um sentido paradoxal entre imanência e transcendência, nos termos de uma tensão entre pares (forças e formas, intensivo e extensivo, virtual e atual, dentre outros). Essa tensão, Espinosa (1983, p. 38) nos explica em termos do paradoxo entre “natureza naturante” e “natureza naturada” - onde a própria natureza é processo de produção, ou “natureza naturante”, e não apenas algo produzido, ou “natureza naturada”. Ao operarmos esse encontro transfilosófico, afirmar a dimensão *Pachamama*

<sup>5</sup> Para uma experiência mais intensa e consistente desta paridade *Pachamama* e *Pachatata*, vide Fehlauer (2016).

<sup>6</sup> Conforme Estermann (1998, p. 175), “é significativo que não exista nenhum vocábulo kechwa para ‘natureza’ (quando muito se parafraseia como *tukuy hinantin pacha*: ‘todo como *pacha*’)”, mesmo porque o conceito “natureza” decorre do naturalismo ontológico ocidental, baseado na separação entre sujeito (humano) e mundo, onde “natureza” e sujeito fundam a noção de “ser” como substância e transcendência (a imagem de um deus criador e sua criação). Segundo Lajo (2006, p.4), “a idéia de ‘ser’ não existe, nem em vocábulos dos idiomas andinos, nem em símbolos, ou em todo caso, se existiria algo parecido, esta seria subsidiária a idéia de ‘relação’”.

do mundo é afirmar imanência, o movimento ativo e efetuator de mundos, a “natureza naturante”<sup>7</sup>.

Contudo, com efeito, a afirmação de *Pachamama* na *Pachasofia* (enquanto potência do pensamento da diferença) jamais é a afirmação de uma espécie de imagem abstrata do movimento da vida (apreensão de um ideal ou da representação de uma sobrenatureza mística determinante, bastante comum em modos de captura e rebaixamento da diferença em uma sociedade de consumo), pois, como vimos, o fundamento da cosmologia andina é a paridade *Yanantin*<sup>8</sup>. Desse modo, produzindo ressonâncias do par “natureza naturante” e “natureza naturada” da filosofia da diferença com a paridade *Pachamama* e *Pachatata* da filosofia andina, podemos afirmar que ambas constituem a condição dual e inseparável do mundo e, por conseguinte, da experiência. Assim, *Pachamama* nunca é substância ou unidade, mas dimensão de uma relação essencial. Na filosofia andina, essa condição ética de sustentação da paridade é condição de uma filosofia viva (um filosofia em movimento) que se apresenta em termos de uma evocação à vincularidade do mundo. Portanto, quando se afirma *Pachamama* na *Pachasofia*, se está afirmando o “vínculo a *Pachamama*”, sempre implicado ao concreto mundano de *Pachatata*, um modo de afirmar as condições para que a vida continue se afirmando (e assim, não aceitando o extenso como conformismo objetivista).

O vínculo *Pachamama-Pachatata* como razão de potência do movimento da vida, espécie de horizonte intensivo que se encarna na matéria (e a altera),

<sup>7</sup> A filosofia da diferença, sobretudo em Espinosa e Deleuze, nos permite uma vigilância à tendência que nos é habitual do pensamento unitário e moralista (uma fixação à dimensão estrita e obsessiva de “natureza naturada”), para que possamos romper com o sedentarismo que nos rebaixa a potência de vida, nos impede o acesso as forças que nos constitui como potência de alteração, que é nossa conexão ao movimento da “natureza naturante” (a processualidade da vida). Na *Pachasofia* este risco da vida reativa e ressentida e presa às formas é conjurada por um sistema conceitual e prático, o que Estemann (1998, p. 15) denomina de “filosofia celebrativa”, que afirma a paridade das forças e formas como inerente a vida, algo que exige uma implicação ativa do desejo em relação as forças do mundo em seu movimento insistente de criação e recriação (a noção de cosmogonia andina).

<sup>8</sup> A mistificação muito comum ao termo *pachamama* diz respeito a sobrecodificação do conceito impondo-o uma “aura” sentimentalista, espécie de nostalgia de uma “natureza perdida” (ou paraíso perdido), vinculada ao mito de origem ocidental (e intensificada com a chamada “crise ecológica” contemporânea). Nos termos de Guillemot (2009, p.7), “um sentimentalismo que no ocidente substitui as emoções verdadeiras através de todo um mecanismo de projeções compensadoras vinculadas à psicopatologia do indivíduo (ou do individual)”. Um viés que ganha expressão naquilo que vem sendo chamado de *Pachamamismo*, criticado por inventar a lógica relacional da *Pachasofia* por uma matriz mística e profética, mas que provoca ressonância aos diagramas da chamada “contracultura” ocidental, cujas expressões se desdobram em uma espécie de forma capturada do conceito andino, fazendo-o funcionar em outro registro geralmente compatível as axiomáticas multiculturais do capitalismo pós-moderno (modo de rebaixamento de sua potência política de diferenciação).

implica outras relações com o corpo, como sensibilidade às forças do mundo-irredutíveis ao formalismo da consciência e da representação. Desse modo, a evocação andina a *Pachamama*, paradoxalmente, não conduz a qualquer desqualificação de *Pachatata*, mas o inverso, através da vincularidade como modo de instauração de seu movimento vital, transforma-o em um “mundo vivo” (o que, diga-se de passagem, ultrapassa o que entendemos por *ecologia*).

Do ponto de vista da experiência, o vínculo a *Pachamama* enseja a experiência sensível de abertura às forças diferenciadoras que irrompem dos encontros que fazemos no mundo, abertura que nos faz vibrar interiormente, aumentando nossa capacidade de intensificar a vida e, assim, de afirmar saídas para a vida (suscitando acontecimentos, invenções que nos altera, “linhas-de-fuga”), o que nos faz sentir vivo. *Pachamama*, insistimos, expressa o relacional das sensações, algo que é mais do que o encontro de uma sensação com outra (o que seria uma mera operação cognitiva da consciência, um conflito de imagens), mas a produção de meios de passagem entre uma sensação e outra (por isso o seu modo não é o do sujeito individuado, mas o pré-individual das intensidades, a realidade não atualizada que me afeta através do corpo sensível, da diferença que habita meu corpo), forçosamente involuntário e inconsciente. Por exemplo, como no amor: “a experiência amorosa é, por excelência, o lugar da flutuação do eu, da experimentação da pluralidade e da disjunção dos signos amorosos” (MAIA, 2014, p. 12).

Nesse sentido, na filosofia andina, *Pachamama*, quando adjetivado de mãe, é usualmente traduzido como “mãe terra”, porém, na linguística Kechwa, o sufixo qualifica e não o contrário, ou seja, terra é uma qualidade da mãe. A imagem é a da relação de mãe e filho que se revela em *Pachamama* no amor maternal - que não é, portanto, amor por um “ser” - mas pelo movimento da vida que vai da mãe para o filho. Como em Bergson (2011, p. 139), esse amor “nos mostra cada geração debruçada sobre aquela que a seguirá. Ele não deixa entrever que o ser vivo é principalmente um lugar de passagem, e que o essencial da vida reside no movimento que a transmite”.

## 5 SUMAK KAWSAY- A POTÊNCIA EXISTENCIAL ANDINO-INDÍGENA

A expressão kechwa *Sumak kawsay* ou *Allin kawsay* (ou *Suma qamaña* em Aymara) tem canalizado os modos de interpelação e articulação do pensamento indígena ao campo ocidental do desenvolvimento. No entanto o conceito de *Sumak Kawsay* tem sido conduzido por intelectuais e lideranças indígenas por uma evocação que precede ao debate pragmático (e bem marcado) do desenvolvimento (MEDINA, 2000). O que entra em questão é compreendê-lo como afirmação da diferença andina, cujo sentido ontológico

antecede às teorias da chamada “virada ontológica” do pensamento social ocidental. Contudo cabe afirmar uma conexão entre elas que nos permita ampliar os afetos compatíveis à potência ética, estética e política de sua expressão.

A definição de *Sumak Kawsay* tem sido objeto de amplo debate político no sentido de sua categorização e apreensão institucional, inclusive tomada como referência em cartas constitucionais vigentes em países como Equador e Bolívia. Na perspectiva do pensamento da diferença, trata-se de modos de captura e rebaixamento de um conceito indígena a partir de sua redução ao extenso de uma norma majoritária. No caso, transformando o conceito de *Sumak Kawsay* em uma espécie de qualificação do desenvolvimento (tipo: “desenvolvimento baseado em *Sumak Kawsay*”), subsumindo-o à sua racionalidade e uma linearidade temporal totalizante e evolutiva (segundo uma “filosofia do progresso”). Afirmá-la em sua diferença nos conecta ao campo de forças de resistência do pensamento andino, cujos afetos, como enseja Guattari (1981), nos leva a entrar no campo da economia subjetiva como fundamento de outra economia política. Para Javier Lajo (2010, p. 03),

O *Sumak kawsay* (ou *Allin Kawsay*), ‘esplêndida existência’ ou simplesmente ‘viver bem’ é um conceito importante do ‘modo de vida’ andino-amazônico, que se inicia com o *Allin ruay* ou ‘fazer bem’ as coisas, no sentido de ‘fazê-la plena e realmente’, para o qual se precisa que cada fenômeno ou coisa surja ou devenha de um ‘equilíbrio’ de pares proporcionais.

Desse modo, mais do que conceito normativo indígena, *Sumak Kawsay* é evocação de um modo de subjetivação (uma razão ontológica). Essa razão ontológica, como vimos, está na afirmação da imanência relacional (absoluta e inalienável) resultante da paridade do mundo. Como em Deleuze (2006), o mundo vivo andino é paradoxal, pois sua potência de vida depende da tensão de seus pares relacionais. Desse modo, ao tratarmos do conceito de *Sumak Kawsay* nos inserimos na perspectiva paradoxal do pensamento andino e assim nos colocamos aquém e além dos limites das faculdades da consciência ou do intelecto humano (nos colocamos no limiar do desconhecimento). Como afirma Estermann (1998, p. 119), “a filosofia andina rechaça tanto a inteligibilidade total da ‘realidade’, como a ‘intelectualidade’ total do ser humano”. Portanto, *Sumak Kawsay* como conceito vivo nos leva, necessariamente, a problematizar os limites dos modos ocidentais de explicação (racional), pois vem ensejar outra relação ontológica com o corpo, cujo sentido remete às práticas e ao contingente de um agenciamento no mundo. Claro, ao afirmar que o ser humano não é só intelectualidade, o autor reforça a expressão diferencial do “lugar” do corpo na filosofia andina.

Para uma heurística de compreensão do modo andino de articulação intelecto-corpo (que é também linguagem-corpo, consciente-insconsciente, percepção-sensação, dentre outras decorrentes), Lajo (2006) apresenta (o que aqui expomos de modo sumário) o corpo no sistema conceitual andino como um compósito da paridade de *Uku Pacha*- o fluxo espaço temporal das forças do virtual, do invisível, do ainda não formalizado do mundo (zona do desejo, do vínculo à terra, da alteridade inconfessada, membros inferiores e região genital do corpo) e *Hanan Pacha* – fluxo espaço temporal das forças de atualização, da formalização, da definição imagética e funcional-classificatória do mundo (zona do intelecto, do ideal e da organização, a cabeça no corpo). No entanto, para além e aquém do dicotômico, o pensamento paritário andino afirma o corpo como paridade (sempre simultânea e interativa) através do encontro entre *Uku* e *Hanan Pacha*, o que acontece numa zona intermediária e relacional denominada *Kay Pacha* (LAJO, 2006, p. 151). É nessa zona de encontro de *Kay Pacha* que se dá o encontro desses espaços-tempos produzindo uma zona intensiva (região do coração e do estômago), cuja vibração é fonte de potência de diferenciação, de produção de novos territórios existenciais (vida como processo de criação). Desse modo, estamos diante de um enaltecimento ético, estético e político do corpo como um todo. Algo que implica tanto em outra relação filosófica com o contingente (o “aqui e agora” para além da abstração intelectual ou da reconhecimento), reforçando a ressonância com o movimento filosófico crítico do ocidente (exacerbado na tríade Espinosa-Nietzsche-Deleuze) - a reversão da filosofia que ocorre exatamente na questão do corpo.

O Conceito de *Sumak Kawsay*, ao afirmar os fluxos corporais que afetam o pensamento (a causa intensiva do pensamento- a vibração de *Kay Pacha*), ganha consistência ontológica na experiência através da reconquista, justamente, das potências do corpo. O encontro das forças paradoxais de *Kay Pacha* seria o meio de conexão com o aberto, o indeterminismo das forças - um real virtual que inflama a existência atual e acelera os processos que precipitam a geração do novo. *Sumak Kawsay* como expressão de um critério de preservação do corpo em sua invisível vibração como fonte dessa potência vital de criação.

O pensamento em *Hanan Pacha* se apresenta em *Sumak Kawsay* como efeito da diferença de potencial do encontro paritário com *Uku Pacha*, em que essa diferença energética (a tensão gerada no encontro real) se constitui na causa (e movimento) do pensamento. Desse modo, viver em *Sumak Kawsay* provoca ressonância com a ideia de “viver em devir”, de Deleuze (2006), no sentido da desobstrução do virtual como potência de acontecer - evocando o imediato no acontecimento. Trata-se, portanto, da assunção ontológica de uma espécie de uma “inquietação encarnada”, cuja perspectiva ética não negocia o

inegociável - ao não trocar a experiência real (a espessura sensível do mundo) pelo abstrato do ideal, da imaginação e do discurso.

A “vida em devir” e a “esplêndida existência” de *Sumak Kawsay*, como modos singulares de conexão à processualidade da vida. Modos, portanto, que não aceitam a primazia da mediação da representação, mas evocam o imediato das forças e do acaso. Em outros termos, são sentidos transfilosóficos de não adesão às chantagens da troca da intensidade pela forma (o acordo do senso comum), operando assim as condições ontológicas de desconstrução das zonas de determinação da vida (operação em que as coisas começam a mudar). Curto circuito na lógica discursiva do desenvolvimento, pois desloca o próprio discurso, em sua temporalidade linear e generalizante, como modo essencial de rebaixamento da vida (apreendida enquanto movimento aberto de inquietação criativa).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: DOS MODOS DE RESISTÊNCIA ANDINO-INDÍGENA

Nessa experimentação entre as forças conceituais diferenciadoras andina, esteve em questão tornar o pensamento um jogo existencial arriscado. As potências desterritorializantes do encontro com o pensamento andino-indígena (como uma estrutura de alteridade) nos levaram à aterradora felicidade de se perder no outro, no pensamento do outro, como uma das virtualidades de nossas existências singulares. Exercitamos, neste artigo, uma das possibilidades de ser frequentado pelo que poderíamos ter sido (a assunção de um devir-andino). Um desejo do pensamento indígena levado a sério através, e sobretudo, dos afetos que mobiliza. A experimentação da ideia de que se “outros mundo são possíveis” isso implica necessariamente abertura à realidade sensível do Outro, colocando em condições de alteração dos próprios modos de subjetivação (condições de criação de outros modos de vida).

Neste sentido, ao retomarmos o postulado guattariano de uma correspondência entre economia subjetiva e economia política<sup>9</sup>, após esse breve trânsito na paisagem conceitual andina, cabe por fim questionarmos: Como as ideias de *Pachamama* e *Sumak Kawsay* se articulam com o modo de resistência e de apreensão política andino-indígena? Que poética política os Runas estão inventando a partir da enunciação e materialização da *Pachasofia*? Trata-se de

---

<sup>9</sup> Rolnik (2006, p. 106) ratifica este postulado ao enfatizar que “cada regime depende de uma forma específica de subjetividade para sua viabilização no cotidiano de todos e de cada um. É nesse terreno que um regime ganha consistência existencial e se concretiza. Daí a ideia de ‘políticas de subjetivação’”.

uma problemática complexa, sobretudo ao adentrarmos no campo de uma política experimental que tende a nos angustiar - ao colocar em suspenso a política de subjetivação que colocamos em operação em nosso juízo ocidental (invariavelmente kantiano).

A primazia da intensidade, da potência, das forças diferenciadoras, sobretudo na passagem por *Sumak Kawsay*, tende a gerar inquietações pela sensação de caos e volatilização das categorias usuais de entendimento (para que as forças possam atravessar nossos corpos). Afinal, não seria uma exaltação niilista? (uma negação de todos os valores). Isto não geraria uma paralisia das formas políticas andinas?<sup>10</sup> Pensar outra política passa pela percepção positiva desse niilismo como potência de desterritorialização, ao modo da distinção nietzschiana entre niilismo passivo e ativo. Não se trata de um niilismo passivo “que destrói valores antigos para conservar a ordem estabelecida e que nunca produz nada de novo”, mas um niilismo ativo “que pertence ao intempestivo, ao monstro futuro, comprometido com o ‘tempo por vir’, cujo desafio é “pensar para além do homem, numa ética trans-humana e germinal” (PELBART, 2003, p. 77). Um niilismo ativo que provoca ressonâncias a *Sumak Kawsay* ao afirmar que a diferença (a potência vibratória de *Kay Pacha*) é razão criadora, em que o aberto (o vazio do encontro das forças)- espaço-tempo (*Pacha*)- produz a tensão que provoca as condições energéticas necessárias para que nasça o novo. Assim, *Sumak Kawsay*, ao implicar com as forças desterritorializantes de um mundo em movimento, convoca a potência do “ser” andino ao rigor da criação do novo na forma de insuspeitados territórios existenciais. Desse modo, com efeito, *Sumak Kawsay* evoca o encontro dos *runas* com suas próprias condições de existência, ou as dos outros. Aquilo que se chama “lutas”, pelo menos em sua fase ascendente e viva, exprime então, menos uma tomada de consciência do que a eclosão de uma nova sensibilidade (PELBART, 2003)<sup>11</sup>.

De maneira geral, em *Sumak Kawsay* a luta política, assim como a política da diferença, não se configura na normalidade das lutas contestatórias

<sup>10</sup> Esta problematização ganha importância, pois justo aí (na desqualificação etnocêntrica de outros modos de subjetivação) assenta a crença ocidental da superioridade da razão (como campo de organização do desejo do homem em cuja origem o mundo lhe falta), contraparte da aversão teológica da intensidade a partir da separação do próprio corpo (transformado em corpo orgânico, passivo, objetivo). A fé na soberania da consciência (no uno como suposto centro irradiador de verdades- seja do “eu”, da metafísica, de um Deus, do imperador ou das ciências do Estado) como imperativo de organização da produção e da vida. O Estado como princípio ontológico e de negação a toda política que não o espelhe.

<sup>11</sup> Neste ponto se conecta a potência (no rigor de certo indeterminismo) de termos que qualificam a *Pachasofia* e as práticas éticas-estéticas e políticas andinas como “filosofia celebrativa” (ESTERMANN, 1998), “interculturalidade” e um caminho “xamânico-cosmogônico” que dão as dimensões das singularidades de um devir-andino (FEHLAUER, 2016), as quais não estão na alçada deste texto.

da modernidade, pois não se expressa em termos ideológicos (nem se apoia na dialética), ou seja, não se coloca no limite de uma luta (ideológica) contra a dominação (de um povo sobre outro), ou meramente uma luta (humanista) contra a exploração de um segmento social, mas para além (e carregando todas elas), como uma luta contra as formas de sujeição, isto é, de submissão da subjetividade aos processos de poder e de desenvolvimento da razão estatal<sup>12</sup>. Em suma, uma afirmação da premência das transformações da subjetividade como sustentáculo basal da potência política de transformação social (dado o vínculo entre subjetividade e sociedade). *Sumak Kawsay*, portanto, como modo incessante de produção de subjetividades capazes de pensar a diferença em si, a diferença diferenciante, “que é o único modelo vivo o qual a potência conta para enfrentar o reinado da livre servidão neoliberal” (PICOTTO; SZTULWARK, 2016, p. 11)

Mas, e *Pachamama*, como pensá-la enquanto expressão de resistência? Em um presente imediato, o uso estratégico do termo leva para importantes conexões às frentes de luta socioambiental, no sentido de confrontar os processos de poder capitalista que são os mesmos que destroem a “natureza” e seus “outros” (a negação da alteridade), ou seja, uma razão de afirmação macropolítica<sup>13</sup>. Porém, em um presente “profundo” e micropolítico (não menos importante), *Pachamama*, ao evocar a paridade cosmológica em que coexistem seres atuantes e potências ainda não atualizadas (latentes ou em vias de provocar mudanças), e - ao colocar os runas (assim como tudo no mundo, segundo sua potência) como dobras e pontos que vão entramando o tecido vital - vem engendrar o que Deleuze (2006, p. 153) define como “modos de afirmação de uma vida ativa” (que, no caso, se expressa como vida imersa na energia amorosa e criadora de *Pachamama*). Desse modo, a apreensão de si e dos outros como corpos sensíveis de *Pachamama* é tomada na *Pachasofia* como garantia de participação de todos na criação e recriação do mundo, rompendo aquilo que no ocidente se apresenta como uma espécie de “cortina de ferro” que separa sujeitos e objetos, homens e mundo, forma e força, dentre outras decorrentes (para sempre favorecer o primeiro polo de cada dicotomia). Com efeito, separação esta que é a condição de servidão da subjetividade a uma verdade exterior (nascido do poder de rebaixamento da vida pela descrença na própria potência que a constitui e a envolve).

Para “finalizar”, pensamos que a resistência andino-indígena aponta para a sofisticação da dignidade de pessoas que não se veem como obrigadas

<sup>12</sup> Ecos de Stengers (1999), a partir do conceito de “cosmopolítica”, como expressão da imbricação estético-política da relação entre “potência de metamorfose” e transformação social.

<sup>13</sup> Para a distinção entre o conceito de “macropolítica” e “micropolítica”, vide Rolnik (2006).

a viver na mediocridade que convém, o que não trata de se tornarem religiosos da coletividade (como algumas manipulações identitárias insinuam), mas de uma afirmação cotidiana e “celebrativa” (ESTERMANN, 1998) da transmutação de um tempo a-conceitual, aberto e explodido nas proliferações de *Pachamama* (a fonte relacional de vida de todas as coisas), um tempo que inverte o olhar e que permite a *Pachasofia* (enquanto grandeza filosófica) olhar de cima para baixo - não para impor supostas superioridades dos templos intelectuais - mas para que uma abrangência panorâmica (e sensível) não fique sacrificada ao que as mediações da representação e dos ideais simulam como promessas que não podem dar.

## REFERÊNCIAS

- BERGSON, Henri. *Ensaio sobre os dados imediatos da consciência*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. Capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 2.
- \_\_\_\_\_. *Mil Platôs*. Capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. v. 5.
- ENRIQUEZ, Fernando. *Pachasofia y Runasofia*. Lima: Universo, 1987.
- ESPINOSA, Baruch. Pensamentos metafísicos. In: ESPINOSA. *Coleção os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- ESTERMANN, Josef. *Filosofia andina*. Quito: Abya-Yala, 1998.
- FEHLAUER, Tércio Jacques. *El pensamiento andino de la diferencia*. Campo Grande, MS: Clube de Autores, 2016.
- GUATTARI, Félix. *O inconsciente maquínico*. Campinas, SP: Papirus, 1988.
- GUATTARI, Félix. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- GUILLEMOT, Y. Para leer Qhapaq Kuna: un nuevo paradigma? In: LAJO, J. *Qhapaq Ñan: la ruta inka de sabiduría*. Quito: Editorial Abya Yala, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Interculturalidad paritária, o kuti-sicologia?* Lima, 2009. Disponível em <<http://emanzipationhumanum.de/downloads/interculturalidad.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2013.
- LAJO, Javier. *Qhapaq Ñan: aa ruta inka de sabiduría*. Quito: Editorial Abya Yala, 2006.
- \_\_\_\_\_. Sumaq Kawsayninchik, o Nuestro Vivir Bien. *Revista de Integracion de la Comunidad Andina (CAN)*, n. 5, 2010.
- LAPOUJADE, David. *Potências do tempo*. São Paulo: N-1 Publicações, 2013.
- MAIA, Leonardo. *A interpretação deleuziana de Proust: aprendizado e subjetividade*.

Rio de Janeiro, 2014. Disponível em <<http://www.fundepe.com/.../3202%20-%20Leonardo%20Maia%20Bastos%20Machado.doc>>. Acesso em: 9 set. 2015.

MEDINA, Javier. *Aportes al diálogo sobre cultura y filosofía andina*. La Paz, Consejo del saber qulla: Goethe Institut, 2000.

PELBART, Peter Paul. *Vida capital*. São Paulo: Iluminuras, 2003.

\_\_\_\_\_. *O tempo não reconciliado*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

PICOTTO, Diego; SZTULWARK, Diego. *Contra la tentación política*. In: COMITE INVISIBLE. *A nuestros amigos*. Buenos Ayres: Heck, 2016.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental*. Porto Alegre, RS: Sulina, 2006.

ROLNIK, Suely; GUATTARI, Félix. *Micropolíticas: cartografias do desejo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

SIMONDON, Gilbert. *L'Individu et sa Genèse Physicobiologique*. Paris: PUF, 1964.

STENGERS, I. ¿Nomadas y sedentarios? *Revista Nómadas*, Colombia, n. 10, 1999.

ZOURABICHVILI, François. *O vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro: Sinergia-Relume Dumará, 2009.

**Recebido em 16 de dezembro de 2016**

**Aprovado para publicação em 08 de fevereiro de 2017**

**Do primeiro encontro com os Xavante  
à demarcação de suas reservas:  
relatórios do Pe. Hipólito Chovelon**  
*From the first sight of Xavante's  
indigenous until their lands demarcation:  
reports of Priest Hipólito Chovelon*

Georg Lachnitt<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v17i32.459>

A tentativa de aproximação com o povo Xavante foi iniciada pelos salesianos em 1930 pelo Pe. João Fuchs e Pe. Pedro Sacilotti. Paralelamente às várias investidas, os missionários produziram relatórios detalhados para documentar e informar as autoridades dos progressos de suas tentativas de aproximação.

Esse primeiro grupo encontra um grupo de jovens Xavante e distribui presentes diversos. Quando chegaram os líderes do grupo, não tiveram mais presentes e os demais companheiros do barco chegaram atrasados. Diante disso, os dois padres foram assassinados com pancadas de bordunas, a 1º de novembro de 1934.

Outra tentativa se realizaram entre os anos de 1937 a 1942, pelo Pe. Hipólito Chovelon, com os companheiros Me. Francisco Fernandes e o jovem Pedro Lachat. Ao todo, realizaram seis expedições pelo Rio das Mortes à procura de contatos com os Xavante, naquele tempo ainda arredios aos contatos com os “brancos”. Recorrendo ao Presidente Getúlio Vargas e diversos ministros, o Pe. Chovelon consegue os subsídios financeiros para essas expedições à procura dos Xavante.

Em troca disso e para prestar contas das verbas recebidas, o Pe. Chovelon elaborou um relatório depois de cada

**Sobre o autor:**

Dr. Pe. Georg Lachnitt é salesiano, diretor do Neppi/UCDB, responsável pelo Centro de Documentação Indígena da UCDB e Editor da Revista Tellus.  
**E-mail:** lachnitt@ucdb.br

<sup>1</sup> Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

expedição informando o Presidente do Brasil sobre o avanço do esforço de contato daquele povo, que, depois de ser confinado em acampamentos no Goiás, sobretudo nos anos de 1800, fugiu para Mato Grosso e refugiou-se à margem esquerda do Rio das Mortes e, durante longos anos, rechaçou qualquer intruso de qualquer origem que fosse.

Tendo alcançado passos significativos logo na primeira expedição, essa tentativa foi perdendo cada vez mais possibilidades, uma vez que já naquele tempo entraram naquela região as “Bandeiras”, entre elas sobretudo a Bandeira Itapetininga, que agrediam os indígenas com tiros e que resultou na fuga deles para o interior daquela região. Por isso, sem sucesso nenhum, a expedição de 1942 foi a última sem resultado de encontrar os indígenas.

Os relatórios elaborados e enviados ao Presidente da República mostram-nos detalhes interessantes da coragem e ousadia dos missionários com o único objetivo de se aproximar deles para fins unicamente pacíficos. Admiramo-los por terem tido a coragem de gastar longos meses durante seis anos sucessivos.

O desafio de uma aproximação pacífica tornou-se sempre mais uma exigência diante do avanço da conquista do interior do país. Assim, em 1941 o governo enviou uma expedição do SPI, chefiada por Genésio Pimentel Barbosa, que entrou no território Xavante a que os silvícolas reagiram em 6 de novembro de 1941. A equipe foi surpreendida por uma emboscada, e todos foram mortos. Os Xavante não queriam mesmo os invasores em seus territórios. Em julho de 1946, o perito sertanista Francisco Meirelis, com muita cautela, conseguiu progressivamente aproximar-se de um grupo e teve contatos permanentes com eles.

Outros grupos mais ao sul não foram contatados, nesses termos, mas perseguidos por aviões e expedições paramilitares (1948). Esses se entregaram em fim aos missionários junto aos Bororo em Merúri, aos 04 de agosto de 1956 e, daí, aos 22 de fevereiro de 1957, em Sangradouro, também Salesianos. Depois de terem se recuperado de suas doenças e a alegria de viver, segundo as suas tradições culturais, começou paulatinamente o esforço de retornarem às suas terras originárias, o que foi possível nos anos de 1970 até 1990, sem falar da área de Marãiwatsédé, que significou uma longa luta de mais de dez anos, que se finalizou somente com intervenção de polícias diversas e do próprio exército em 2012.

A seguir serão apresentados os seis primeiros relatórios do Pe Chovelon, datados de 1937 a 1942, além da Carta ao Presidente Getúlio Vargas, de 1938. A seção Documento dos próximos números da Revista Tellus apresentará os relatórios do Me. Francisco Fernandes e do Pe. Pedro Sbardellotto.

## RELATÓRIOS DO PE. HIPÓLITO CHOVELON

### APRESENTAÇÃO DO AUTOR

Hipólito Chovelon nasceu em Lion, na França, aos 07 de julho de 1884. Em 1901 esteve cursando o ginásio em Montpellier. Decidido a tornar-se salesiano, foi a Avigliana, na Itália, para fazer o noviciado. No mesmo ano porém passou aí o Pe. Antônio Malan que o levou ao Mato Grosso. Retornando ao noviciado e continuando seus estudos fez, em seguida, três anos de tirocício em Corumbá.

Depois da ordenação presbiteral em 1914, por Dom Carlos d'Amour, em Cuiabá, exerceu atividades pastorais em Corumbá até 1930. Como itinerante percorreu todo sul o Mato Grosso, sendo também o primeiro pároco salesiano de Campo Grande. É neste tempo que ele colheu os dados para seus estudos da língua Guarani, língua amplamente falada naquele tempo no sul do Mato Grosso, sobretudo pelas populações do interior.

De 1930 a 1948 trabalhou na Prelazia do Registro do Araguaia, sob as ordens de Mons. Couturon. Relacionou-se com os índios Bororo e Carajá. Mas seu grande esforço foi dedicado à aproximação dos então terríveis índios Xavante. Deste seu esforço testemunham os relatórios que a seguir está sendo colocado em público, comprovando detalhadamente seu trabalho, sua metodologia de aproximação e também as dificuldades encontradas que impediram efetivar mais solidamente a contactação com os citados índios.

De 1948 a 1961 esteve no colégio de Guiratinga, tempo em que se dedicou a registrar por escrito mais sistematicamente os resultados de seus estudos sobre as línguas Guarani, Carajá e as primeiras tentativas da Xavante. O acervo de seus escritos encontra-se hoje depositado no Museu Regional Dom Bosco, de Campo Grande. Além dos estudos lingüísticos ele compilou numerosas cartas topográficas dos rios e regiões que ele percorreu. Estas foram recebidas pelo Instituto Geográfico do Brasil, de que ele foi membro efetivo.

Por motivos de saúde foi transferido em 1961 para Campo Grande onde durante um ano pude colher tantas informações de seus trabalhos missionários, em conversas informais. Foi aqui que ele chegou a falecer aos 13 de junho de 1966, com 82 anos de idade.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Estas informações foram colhidas da "Carta Mortuária" escrita pelo Pe. Walter Bocchi com data de 15 de julho de 1966.

Nas expedições de que falam os relatórios abaixo, o Padre Hipólito Chovelon esteve acompanhado pelo Mestre Francisco Fernandes um salesiano leigo, pelo aspirante a salesiano Pedro Lachat e pelo auxiliar, Ladislau da Rocha Cardoso.<sup>3</sup> De Me. Franscico Fernandes segue a próxima parte desta publicação. O Sr. Pedro Lachat ainda vive em Cuiabá, embora impossibilitado de testemunhar devido à saúde precária dele.

Pe. Georg Lachnitt

### **Ex.mo Sr. Dr. Getúlio Vargas, Presidente da República**

Tenho a subida honra de apresentar a V. Ex.<sup>o</sup> um resumido relatório sobre os trabalhos da Missão Salesiana entre os índios Xavante, conseguindo mais um encontro amistoso com este gentio, que espontaneamente apareceu ao Missionário aceitando e retribuindo presentes como prova de simpatia e amizade.

A expedição subiu o Rio das Mortes até mais de 140 léguas da sua barra com o Rio Araguaia, tomando notas interessantes sobre o percurso do Rio para guia das viagens futuras.

Realmente o Rio das Mortes percorre uma zona riquíssima de campinas e matas, próprias para lavoura e criação de gado. O povoamento depende tão só da pacificação dos índios Xavante que até agora fazem o terror dos moradores das vizinhanças pelas suas correrias e ataques traiçoeiros. Daí percorre a necessidade urgente de amparar a Missão Salesiana que já tem obtido um encontro amistoso, afim de favorecer-lhes os meios de uma penetração mais eficaz, tendendo ao aldeamento e educação da tribo Xavante, abrindo assim esta imensa zona entre os Rios Xingu e Araguaia aos progressos da nossa civilização.

É, pois, obra eminentemente patristica, e por isto não duvido que V. Ex.<sup>o</sup>, cujas vistas estão lançadas para este Oeste tão futuroso e de grandes reservas para o Brasil, saiba compreender o alcance desta avançada pacífica e conquistadora.

Tomo a liberdade de ilustrar este relatório com vistas fotográficas tomadas durante esta última viagem e com mais duas flechas doadas pelos índios Xavante ao Missionário no dia 27 de outubro. São os primeiros presentes que

---

<sup>3</sup> Cf. SOUZA, Lincoln de. *Os Xavantes e a Civilização* - ensaio histórico. Rio de Janeiro: Serv. Gráf. do Instituto Br. de Geografia e Estatística, 1953, p. 29.

algum branco tenha recebido desta tribo e já é um indício favorável da sua próxima pacificação.

Idêntico relatório foi expedido ao Ministério da Educação e Saúde Pública para o processo de subvenção da Missão Salesiana entre os índios Xavante.

Com sentimentos de profundo respeito, subscrevo-me

de V. Ex.º

At.º e ded.º servidor

Rio de Janeiro, 18 de fevereiro de 1.938

Assinado: Padre Hipólito Chovelon,  
Diretor da Missão Salesiana  
entre os índios Xavante.

## RELATÓRIO DE 1.937

**Ex.mo Sr. Dr. Getúlio Vargas,  
DD. Presidente da República do Brasil.**

### **MISSÃO SALESIANA entre os ÍNDIOS XAVANTE, MATO GROSSO.**

É grande satisfação minha informar a V.Ex.<sup>o</sup> sobre os trabalhos da Missão Salesiana entre os índios Xavante no Rio das Mortes, Estado de Mato Grosso, e sobre os seus progressos durante o ano findo de 1.937.

Desta vez pudemos passar três longos meses nesse deserto verde, que é o Rio das Mortes, pois não há um só morador que tenha coragem suficiente para ali estabelecer a sua tenda.

Pela primeira semana do mês de agosto já estávamos sulcando as águas deste grande rio. E desde logo percebemos a presença dos Xavante ao nosso lado.

Certo dia, a 15 de agosto, os meus companheiros foram à procura de uma onça que nos havia saudado na véspera, à nossa chegada. Levaram horas no mato, e nem rasto sequer encontraram da fera. Era simplesmente o índio que os estava enganando.

A 17 de agosto chegamos à Barreira dos Padres, a 55 léguas da barra do Rio. A cruz derrubada pelos índios continuava no mesmo estado. Cobrimo-la de presentes. Depois acendemos um fogo na margem do rio; os índios responderam, fazendo levantar leve coluna de fumaça, porém muito longe.

Esperamos alguns dias, e, como não queriam aparecer, seguimos a nossa viagem.

A 21 de agosto aportamos em São Domingos, lugar aprazível à margem direita do Rio das Mortes, a 77 léguas da barra. No dia seguinte, como fosse domingo, subimos o morro São Domingos, e lá gozamos belíssimo espetáculo. O morro é todo rodeado de matas de babaçu e ao longe estende-se imensa planície que acompanha toda a margem direita do Rio das Mortes desde o rio Pindaíba até a barra do rio.

Em diversas ocasiões tivemos ensejo de verificar a continuidade desta planície, recortada de corrixos, capões, lagoas, representando assim grande riqueza para criação de gado.

Ao poente, muito longe, estende-se a grande Serra do Roncador, linha divisória entre as águas do Xingu e do Rio das Mortes.

Nas fraldas do morro vimos rastos dos índios Xavante à procura de cocos de babaçu.

Em vista disto resolvemos levantar ali a nossa casa. Aproveitamos alguma madeira já cortada pelos nossos predecessores que já haviam notado a beleza do lugar e a melhor aproximação da zona dos índios. Ao lado do rancho incipiente deixamos uma plantação preparada para receber as sementes que íamos buscar em Santa Terezinha.

A 7 de setembro chegamos a este lugar, à 102 léguas da barra do Rio das Mortes, na margem direita.

O nosso batelão sofrera avarias sérias passando pelas pedras do travessão São Rafael de difícil passagem. Perdemos alguns dias a consertá-lo e fomos fazer explorações pelo interior. Assim vimos que a planície que acompanha o rio passa não longe de Santa Terezinha continuando além, até o rio Pindaíba. Fomos ver as ruínas do incêndio do ano anterior e nos restos da plantação encontramos ainda raízes e sementes que pomos de lado para levar de volta à São Domingos.

A 11 de setembro estudamos o rio Pindaíba que nasce na Serra do Fogaça perto da barra do rio das Garças, reunindo águas de diversos córregos como o Fogaça, o Insula, o Taquaral, e corre para o norte até encontrar o Rio das Mortes, subimos pelo seu leito umas quatro léguas, e logo desistimos pelas dificuldades de navegação. Nesta época tem pouca água e muitos travessões secos.

A 16 de setembro, estudando o rio Santo Antônio, (que depois verificamos, ser o rio MOARI, dos Bororo,) à margem esquerda, cuja barra está a 125 léguas, Rio das Mortes acima. Entramos nele por mais de seis léguas com a nossa canoa e desistimos pelas muitas e fortes corredeiras, esbarrando numa cachoeira grande.

A 21 de setembro alcançamos a Ilha do Coco, a 136 léguas. Esta ilha é notável pelo seu comprimento, dois quilômetros, suas margens elevadas e a abundância de cocos babaçu de onde lhe vem o nome.

A 23 de setembro passamos pelos campos do Araés, a 136 léguas. Ali vimos alguns trabalhos de garimpos à margem direita, levados a efeito pelo Sr. Antão da Balisa; e, logo adiante, os marcos da expedição Morbeck, que deixou no interior um campo de aviação de cerca de 400 x 150 m.

Mais adiante, a 141 léguas, alcançamos um largo do Rio das Mortes, de um quilômetro, terminando em um apertado de muralhas naturais de pedras

finas e pitorescas. Ali, pelas muitas dificuldades de navegação, paramos e consertamos mais uma vez o batelão. Com a canoa, porém, subimos mais duas léguas, passando mais dois apertados lindíssimos e perigosos, até alcançar a barra do rio Noedori, pela margem esquerda, e, logo acima, magnífico salto de cerca de um metro de altura, no Rio das Mortes. Entramos ainda uma légua no rio Noedori e iniciamos a viagem de retorno que devia nos trazer as maiores consolações acerca dos nossos caros índios, fim da nossa viagem.

Passamos a 30 de setembro em Santa Terezinha, onde recolhemos ramas e sementes para a nossa plantação de São Domingos.

A 4 de outubro estamos no travessão São Rafael, a 92 léguas da barra do Rio das Mortes. A margem esquerda desemboca o rio São Rafael, entramos nele; é muito sinuoso; percorremos 15 léguas subindo o rio, e regressamos, com 3 dias de viagem.

Ali, perto da barra do rio São Rafael, a meia légua do Rio das Mortes, encontramos dois acampamentos dos índios Xavante. Cada um tinha 15 choupanas pequenas, mais ou menos altura de um homem, agrupadas de três em três, com sinais de fogo no meio das três. O acampamento parece servir para a época das caças, e ali os índios demoram-se um mês ou dois apenas. As choupanas são muito rudimentares.

A configuração do terreno e certo caminho encontrado fizeram-nos conjecturar que a aldeia dos Xavante devia encontrar-se além de uma serra que ali se avistava e distante de 4 a 6 léguas.

A 11 de outubro estamos em São Domingos. Demos ali alguns retoques em nossa casa e deitamos ao chão as mudas trazidas de Santa Terezinha. Percebemos sinais de passagem por ali da bandeira Anhanguera, de São Paulo, chefiada por Hermano Ribeiro da Silva.

Dois dias depois encontramos a retaguarda da mesma bandeira, acampada 4 léguas abaixo de São Domingos. Passamos juntos durante dois dias trocando nossas impressões sobre a viagem, os Xavante e a localização de suas aldeias.

A bandeira faz a penetração por terra e gentilmente oferece condução ao meu companheiro, o Rev. P. José Nunes Dias. O que combinamos de mútuo acordo e assim a Missão recolherá informações de ambos os lados.

A 15 de outubro nos separamos, a bandeira vai por terra e eu com os meus companheiros prossigo por água esperando brevemente o contacto com o índio.

A 20 de outubro estamos na Barreira dos Padres e grata surpresa nos espera. De longe ainda, os nossos olhares perscrutam o lugar do cruzeiro.

Desejamos tanto ver o índio. Uma cousa, porém, chama a nossa atenção; vaga, e, à medida que nos aproximamos mais precisa. Não há mais dúvida; o cruzeiro, que deixamos deitado ao chão, está de pé. Ao redor, amarrados nele, vemos flechas e mais outros objetos.

Apressamos a marcha; subimos a barreira, estamos enfim ao pé do cruzeiro. Está muito bem fincado ao chão e ornado com uma flecha, 4 taquaris, ou taquarinhas, próprias de fazer flechas, mais dois cestinhos da palha de buriti, e 4 ventarolas de palmeiras trançadas. Os meus presentes desapareceram, os Xavante levaram-nos e puseram os seus em seu lugar, sobre a cruz por eles erguida. E a travessa da cruz? Procuramos por toda a parte; desapareceu. Quantas emoções estes fatos fizeram brotar em nossos corações! Os Xavante aceitam os presentes do Missionário e retribuem com os seus próprios, é sinal de amizade. O desaparecimento dos braços da cruz é também bom sinal. O índio quer a paz, não trança os paus no caminho, não faz a cruz; só o pé está erguido, é a paz!

Gastamos o dia seguinte em uma longa penetração pelo interior. Descobrimos mais dois acampamentos de 24 choças cada um; nada porém de índio; está mais longe. Continuamos a nossa viagem, estudando as margens do rio e seus numerosos lagos em ambas as margens.

A 27 de outubro, descíamos o rio tranqüilamente, quando pouco antes do meio-dia duas flechas partem da mata da margem direita e vieram cair diante da proa do nosso barco. Olhamos o lugar donde partiram as flechas; os Xavante ali estavam, de pé, arcos e flechas na mão, meio escondidos pela mata marginal direita, olhando em paz a nossa passagem. As duas flechas eram aviso de presença.

Dirigimos os nossos barcos numa praia à margem esquerda, frente aos índios. Mando preparar o acampamento e no entanto recolho alguns presentes e volto aos índios. À minha chegada à margem direita, os índios se retiram e se escondem no mato.

Chamo repetidas vezes com palavra amiga, mas não se mostram. Em vista disto deixo em sua frente os presentes à eles destinados e regresso à margem oposta. Quando os índios viram-me à certa distância, vieram tomar os presentes que admiraram com curiosidade olhando de vez em quando para o nosso lado.

Em certo momento, um deles aproxima-se mais do rio e apresenta bela peça oratória. Na mão direita levanta um punhado de flechas, que parece ofertar. Se não entendemos as palavras em uma língua completamente desconhecida, bem percebemos a sua intenção de querer retribuir os presentes

com suas flechas. Fizeram-nos compreender, mais por mímica do que por palavras, que deixava as flechas fincadas na praia, o que logo ele faz. Após pequeno intervalo dirijo-me novamente à margem direita. Os índios se retiram e desaparecem. Recolho as flechas, deixo novos objetos e regresso. Os índios vem e tomam os presentes. Repete-se a cena das flechas e a troca de presentes de ambas as partes por cinco vezes neste dia. Assim os índios recebem numerosos cobertores, roupas, fazendas, lenços, facas, facões, anzóis, linhadadas, espelhos, colares, tesouras, brinquedos, e também alguns machados, foices, enxadas, etc. E o Missionário recolheu algumas flechas.

Notamos também neste dia a presença de outro grupo de índios às nossas costas, na margem esquerda. Mandam eles suas flechas de aviso e levamos alguns cobertores e mais objetos na mata marginal. De manhã tudo havia desaparecido.

Pernoitamos em frente aos índios, ou melhor, entre os índios, pois tínhamos um grupo em frente e outro nas costas. Tivemos sentinelas alertas. A noite, porém, foi sossegada.

De manhã, após a Missa campal, renova-se a cena dos presentes. Durante a noite o número dos índios havia aumentado e assim vimos à nossa frente um número deles superior a 30, e sem nenhum sinal de hostilidade. A certo momento começaram a imitar algum animal da floresta e os meus companheiros logo a remendá-los. Assim neste original exercício vimos desfilar em nossa frente grande número de animais e pássaros. A onça que tão bem nos soube enganar no começo da viagem, então apareceu.

Mas os índios da margem esquerda, talvez quisessem mais presentes, pelo meio-dia mandam-nos mais duas flechas de aviso, e infelizmente uma delas veio ferir-me no braço esquerdo, atravessando-o de parte a parte. A hemorragia foi grande, mas não houve conseqüências desagradáveis e em quinze dias a ferida estava completamente cicatrizada. Houve um natural alvoroço no meio dos meus companheiros; com muita calma e energia consegui tranqüilizar a todos.

Um fato notável deu-se então. À margem direita, um índio, o chefe, fez uma longa fala, enérgica, em voz muito alta.

Sem dúvida interpela seus irmãos da margem esquerda, explica que somos amigos. De fato, tudo entra em ordem e volta a tranqüilidade.

Após o curativo de minha ferida, resolvemos levantar acampamento, pois a chuva ameaça, o frio sobe, a praia desaparece, o nosso pouso torna-se impróprio. Os nossos mantimentos estão também nas últimas, a fome ameaça. Com marcha forçada alcançamos o rio Araguaia, onde encontramos um pouco

de alimentos nos poucos pousos, o necessário para alcançarmos Araguaiana após 5 longos meses de penosa viagem.

Eis aí o resultado dos nossos esforços durante este ano findo. Vejo confirmadas as minhas impressões do ano inteiro. O índio Xavante vem se aproximando do Missionário. Desta vez foi ele que deu sinal de presença pelas duas flechas mandadas diante de nosso barco e foi ele que ergueu o cruzeiro dos padres, enfeitando-o com presentes. São estes os primeiros presentes deixados pelos índios Xavante.

O índio ainda não se sente muito seguro conosco, pois afasta-se quando queremos chegar mais perto dele. Mas pouco a pouco há de se aproximar cada vez mais para receber mais carinhos, amparo e instrução que o Missionário lhe vem trazer.

Já este ano começamos a nossa moradia com plantação anexa. Os moradores do Araguaia seguem curiosos os nossos passos, esperando a ocasião oportuna para se estabelecerem no Rio das Mortes, ao nosso lado.

Por observação nossa, será fácil ligar por terra o nosso rancho de São Domingos no Rio das Mortes, com o povoado de São José do Araguaia, por uma estrada de pouco mais de 10 léguas. Ficamos ligados a Cocalinho por vinte e poucas léguas e por 40 até o porto de Leopoldina. Outra estrada pelo interior pode ligar diretamente com Araguaiana, com 50 ou 60 léguas.

Os terrenos entre os rios das Mortes e o Araguaia prestam-se admiravelmente à criação de gado pela beleza de suas campinas. Possui também matas muito boas que hão de sustentar seus moradores. As aguadas são numerosas e excelentes.

Os caboclos dos sertões adjacentes de Goiás e Mato Grosso olham com inveja estas campinas imensas e só esperam a pacificação da numerosa e belicosa tribo dos índios Xavante. É a marcha para o centro, para o Oeste, que existe já nesta zona.

Os Xavante, no mês de junho último, percorreram a zona sul do território, margeando a estrada que vai de Goiás a Cuiabá. No caminho encontraram os Bororo, tinham a seu favor a surpresa e o numero, eram 20 contra 3. Pois pela primeira vez, talvez, os Xavante não aproveitaram da sua superioridade. Lançaram algumas flechas, avisando por elas os Bororo de sua presença, levantaram-se e retiraram-se pacatamente perante os Bororo admirados.

Poucos dias depois este mesmo grupo de Xavante encontrou um rancho em seu caminho. Eram civilizados. Os índios atearam fogo no rancho após ter morto seus moradores. É sempre o ódio do branco que anima o índio; o ódio da carabina malfazeja que o procura na mata qual onça perversa.

Espero por estes fatos que V.Ex.<sup>o</sup> há de fazer-se uma idéia certa da conveniência da penetração pacífica dos Missionários Salesianos nesta zona imensa e rica do nosso interior, a oeste, a penetração que há de congregar os índios Xavante, fazendo-os amigos e bons brasileiros, como já se tem feito com os Bororo, abrindo deste modo nova e imensa zona para a agricultura, a criação de gado, fazendo aparecer as lendárias e ricas minas do Rio das Mortes para vantagem e riqueza do nosso Brasil.

E por esta idéia e por esta conveniência deixo ao alto critério de V. Ex.<sup>o</sup> o escolher e determinar os meios de amparar a Missão Salesiana entre os índios Xavante afim de aumentar a sua proficiência e seus frutos.

## **RELATÓRIO DE 1.938**

**Ex.mo Sr. Dr. Getúlio Vargas,  
DD. Presidente da República do Brasil.**

### **MISSÃO SALESIANA entre os ÍNDIOS XAVANTE**

Ao terminar esta última penetração nas matas do Rio das Mortes, venho cumprir o grato dever de comunicar de V.Ex. os frutos de maior relevo e os resultados da nossa avançada.

Este ano findo foi um ano de dificuldades e de contrariedades sem fim.

Desde o início da viagem, no mês de junho, a lentidão dos transportes nos fez perder longos e preciosos dias.

No fim de junho, ao experimentar os dois motores de popa, estes negam o seu serviço, as bombas de comum acordo não funcionam, após várias tentativas baldias, foi preciso lançar mão de um tanque de água provisório ligado ao motor afim de refrigerá-lo.

Ao sair de Araguaiana escapamos de um grande prejuízo, de um desastre. É que passando pela Cachoeira Grande, o motor falhou e fez perder a direção da embarcação que foi batendo de pedra em pedra, jogando três homens na água e parte da nossa carga. Felizmente encarando o perigo com calma e sangue frio pudemos tudo recuperar. Um camarada, porém, meio atordoado, desce a correnteza entre duas águas, podendo afinal agarrar-se a um rochedo já à beira do grande rebojo que termina a cachoeira. Após duas horas de bom descanso, fazendo secar ao sol as nossas malas lavadas pelas águas, pudemos enfim continuar a nossa viagem.

Pelo fim de julho pude completar a comitiva de onze pessoas e deixar o porto de Leopoldina.

Ainda no Araguaia, por um descuido do motorista, a tampa do carburador cai na água e desaparece nas profundidades do rio. Sério problema! Após várias experiências achamos a solução: o motor torna a funcionar com uma tampa de madeira talhada a canivete.

Descemos o Araguaia com vagar, afim de poder encontrar o correio que vem do Conceição do Araguaia uma vez por mês. Talvez nos traga notícias de dois Xerente que esperamos desde o princípio de julho para servir-nos de intérpretes com os Xavante.

Encontramos com o correio à 9 de agosto; os Xerente não haviam aparecido! E haviam prometido a sua cooperação.

No mesmo dia entramos no Rio das Mortes.

No dia seguinte, 10 de agosto, encontramos um grupo de mariscadores a pegar peixes com auxílio de vários Carajás, nossos amigos. Entre estes havia os capitães Maluá, Zé Caolho, Severo, Crumaré. Deram-nos notícias dos Xavante, que não estavam muito longe, diziam, parecendo esperar alguém. Seguimos rapidamente com a esperança de encontrá-los.

A 11 de agosto entramos em um beco do rio à margem esquerda, não sabendo com certeza se fosse algum afluente. Após três horas de viagem, voltamos ao mesmo rio acima, verificando tratar-se de um braço do Rio das Mortes; é o furo “Dom Malan”, que nos fez evitar umas pedras muito perigosas.

A 12, já à tarde, chegamos à Ilha dos Xavante, onde foram eles encontrados em 1.935. Ali encontramos várias jangadas dos Xavante, sinal da passagem recente deles. Na praia havia restos de acampamento da bandeira Piratininga. Fomos pousar pouco adiante.

No dia seguinte, cedo, encontramos a bandeira, atracamos as nossas embarcações para conversarmos. Soubemos que na véspera haviam encontrado um grupo de Xavante, tendo havido uma rusga séria com eles. Mostraram-nos um deles bem machucado nas costas, pelo cacete dos Xavante, e um índio Carajá com o antebraço varado por uma flecha. Os bandeirantes logo disseram não haver atirado contra os índios, tendo-se contentado conservá-los à distancia, com foguetes, bombas, e alguns tiros no ar. Outras notícias que recolhemos no fim da viagem e por eles deixadas pelo caminho, mostram que o encontro foi bem mais sério.

Neste dia 13 de agosto fomos pousar, quase à noite, em frente à Barreira dos Padres, onde os padres Pedro Sacilotti e João Fuchs foram trucidados pelos Xavante a 01-11-34. Ali falhamos dois dias por serem domingo e dia santo. Fomos visitar o lugar de tão triste recordação. O cruzeiro reerguido pelos próprios índios em 1.937 estava sempre de pé. Nem sequer um sinal da passagem dos índios. Fizemos levantar várias fumaças para chamar o índio. Não houve resposta. Visitamos mais dois longos furos de parte e outro do rio, deixamos presentes para os índios ao pé da cruz e seguimos rio acima.

A 17 de agosto chegamos em São Domingos. Encontramos o nosso rancho bem conservado. A plantação não dera resultado pelo longo abandono e falta de trato em que estivera. As formigas haviam tudo devorado.

Fizemos nova derrubada. Demos uma grande volta de 5 léguas a pé ao redor do morro de São Domingos. Do outro lado do morro encontramos

um acampamento dos Xavante; era do ano anterior e abandonado. Nenhum rasto recente.

A 23 de agosto continuamos viagem rio acima. À nossa partida levantou-se uma fumaça não muito longe. Os índios estavam por ali investigando a nosso respeito, mas não se deixaram ver.

No dia seguinte chegamos à cachoeira e ao rio São Rafael. Ali estavam uns bandeirantes de guarda às embarcações deles. A comitiva havia seguido por terra e aguardavam a volta deles. Em vista disso regressamos, passando rapidamente em São Domingos e na Barreira dos Padres.

Por pouco de alcançarmos a Ilha dos Xavante, paramos no lugar do encontro do ano anterior. Perto da prainha onde havíamos trocado presentes com os Xavante, encontramos um parí, ou antes uma caiçara, ou cerca tosca feita de paus quebrados e fincados ao chão afim de fechar o caminho dos peixes para não voltarem ao rio e guardá-los na lagoa. Nesta lagoa havia vários giraus sobre as águas, de onde os índios vigiam e flecham os peixes na água. Nas margens encontramos boa quantidade de pedaços de cipós timbó de que usam para tinguijar as águas e entontecer os peixes facilitando a sua apreensão.

Ali, sobre rastos recentes, do tempo da nossa subida e da passagem da bandeira, deixamos presentes para os índios.

Na Ilha dos Xavante fizemos várias entradas de lado e de outro do rio.

Pela margem esquerda, achamos atrás de uma ilhota um braço do rio. Por ele entramos boa légua até seu fim e encontramos um caminho bem trilhado pelos índios. Indo por ele chegamos a um acampamento de umas 43 choças, e, perto, um córrego com muita água e muito comprido. Examinamos bem os rastos dos índios, vimos que eram do tempo da passagem da bandeira e que, depois, os índios haviam desaparecido sem deixar indicação alguma da direção que haviam tomado.

Na margem direita, vimos outro acampamento perto da margem. É ali que houve a rusga entre os índios e os bandeirantes. Não havia choça alguma. Os índios estavam bem abrigados pela mataria alta, bem copada, com muitos jatobás, cujas cascas de fruta encontramos com abundância.

Seguimos pelo caminho dos índios. Meia légua adiante encontramos a barreira alta e bela do rio; subimos e fomos mais meia légua por baixo da mata e do cerrado. Com grande surpresa nossa encontramos cápsulas de fuzil no chão: os bandeirantes haviam passado por ali. Mais adiante o cerrado estava recém-queimado, o caminho desaparecia perdendo toda direção. Voltamos atrás.

Enquanto fazemos estas várias explorações, acendemos fogos na Ilha dos Xavante em meio do rio. Com nosso grande pesar, não houve resposta; os índios estavam longe, ou não quiseram responder.

A 31 de agosto determinamos voltar a São Domingos. De manhã cedo, na hora da partida, quatro dos meus camaradas resolveram desistir da viagem e regressar às suas famílias. Pairava no ar qualquer dúvida sinistra a respeito das intenções dos Xavante.

Pelos indícios, pelas poucas palavras trocadas com os bandeirantes, via-se que os índios estavam descontentes com o ataque sofrido. Podia-se rezear qualquer reação por parte deles, que então não fariam distinção entre os viajantes do rio. Este termo, aliado a uma forte saudade da família, causada pelo isolamento, é que levou estes homens ao regresso. Nem as minhas palavras, nem o exemplo dos que ficaram comigo os detiveram. Voltaram. E nós fomos rio acima. Éramos ainda seis pessoas.....

No dia seguinte passamos na barreira dos Padres. Os presentes estavam no mesmo lugar, intactos; nenhum sinal de presença. Fomos adiante.

No dia 2 de setembro explode um motor. O “cartor” racha em toda a sua largura, um pedaço salta no rio. Dentro, uma biela e um mancal com parte do virabrequim quebrados. Não há conserto. Amarro os dois batelões. Um motor só arrasta bem os dois barcos. Embora mais devagar, vamos adiante.

Chegamos novamente em São Domingos, com dois homens doentes. Com descanso e tratamento tudo passou. Neste mês de setembro tive que cuidar, um após outro, dos cinco homens que me ficaram. Assim mesmo, com vagar, pelos convalescentes, podem aumentar a nossa casa, queimar a roça e nela lançar novas sementes.

Desta vez o fogo da nossa queimada respondeu outro fogo à esquerda. Os Xavante estavam ali. Em certo dia em que exploramos uma boca de lago e o interior deste, avistamos nova fumaça dos índios. Chamamos, procuramos, deixamos presentes, mas dias depois, encontramos tudo intacto. Fizemos também longas excursões pelo interior. Nada mais conseguimos.

A 26 de setembro resolvemos voltar, já começavam as chuvas. Passamos mais uma vez na Barreira dos Padres, onde paramos uns dias sem resultado. Demoramos mais uns dias na Ilha dos Xavante, percorrendo novamente os lugares já conhecidos. Os presentes lá estavam como havíamos deixado.

A 7 de outubro, na véspera da nossa saída do Rio das Mortes, ainda avistamos mais uma fumaça dos índios em nossa frente. Era tarde, na hora do pouso, e choveu durante a noite toda. De manhã foi-nos impossível reconhecer qualquer indício dos índios pelo mato a dentro.

Em outubro e novembro, tomando novo pessoal, mais descansado, consegui levar a efeito uma longa penetração por terra nas adjacências do Rio das Mortes. Por ela verifiquei como neste ano os Xavante andaram muito cautelosos em não deixar vestígios seus pelos campos por onde tem andado.

Agüentamos com chuvas abundantes e fortes temporais durante toda a primeira quinzena de outubro e pudemos alcançar novamente Araguaiana a 26 de novembro.

Por estas notas de viagem pode V.Ex.<sup>o</sup> ver e aquilatar os sacrifícios superados felizmente por esta última expedição. Também ressalta à vista a inutilidade da entrada de “bandeiras” nas zonas não ainda pacificadas. Em geral os seus componentes não tem bastante sangue frio, prática do sertão e tato para enfrentar a presença dos índios, o que origina rugas desagradáveis, como tivemos que lamentar nas bandeiras do Rio das Mortes em 1.937/1.938.

Desconfiados, os Xavante, sem deixar vestígios, percorrem os limites do seu território, para sondar os moradores da sua vizinhança. Vítimas pelas bandeiras são estes pobres moradores. A passagem dos índios este ano tem assustado várias famílias. Contra as bandeiras reage o índio, recobrando a ferocidade contra os brancos; e sinto-me grandemente surpreendido em ter suportado lutas diretas com o gentio. Sabiam muito bem onde andava eu com a minha reduzida comitiva, pois por cinco vezes percebemos claramente que estavam ao nosso lado. E não fizeram ato algum de hostilidade para conosco. Isto vem provar mais uma vez de como o índio sabe distinguir as intenções dos viajantes do Rio das Mortes.

Pelo acontecido nestes últimos anos, ousarei pedir a V.Ex.<sup>o</sup> fosse realmente mantida a proibição da entrada de qualquer comitiva que demandasse o Rio das Mortes. E isto afim de não porem obstáculos aos que tratam “ex ofício” do magno problema da civilização dos nossos indígenas.

A Missão Salesiana continuará neste ano, com pessoal de inteira confiança, até ultimar as suas instalações no Rio das Mortes, para melhor estudar a índole dos Xavante e conseguir uma definitiva aproximação que possa dar início à educação desta nova tribo.

## RELATÓRIO DE 1.939

**Ex.mo Sr. Dr. Getúlio Vargas,  
DD. Presidente da República do Brasil.**

### MISSÃO SALESIANA ENTRE OS ÍNDIOS XAVANTE

Encetamos a viagem deste ano ao Rio das Mortes com a compra de um batelão grande e novo, construído nos estaleiros de Santo Amaro, em São Paulo, e com um novo motor Penat, afim de reforçar e garantir os dois velhos já com três anos de uso cada um.

A 29 de julho iniciamos a nossa jornada, partindo de Araguaiana com os augúrios de boa viagem dos nossos Irmãos e da população.

Em Leopoldina encontramos a comitiva do Capitão Flaviano de Matos Vanique, que ia até o porto de Santa Isabel, na Ilha do Bananal, afim de preparar ali a chegada do Ex.mo Sr. Dr. Getúlio Vargas, DD. Presidente da República, em visita ao interior do Brasil.

O bravo Cap. Vanique estava em apuros, pois em Leopoldina não encontrou condução alguma para a Ilha do Bananal, apesar do que lhe haviam prometido em Goiânia. Nestas circunstancias vim oferecer-lhe um batelão que já havia adquirido como auxiliar do meu, e na última hora coloquei nele um motor de popa de que podia dispor, facilitando, desta forma, a viagem de sua distinta comitiva.

Na descida do Araguaia, já encontrei as primeiras dificuldades. Um companheiro de viagem, moço cheio de entusiasmo e de força, sucumbiu à perfídia da febre maleita, que nele se manifestou com muitas dores e paralisia de todo o lado esquerdo, ameaçando o próprio coração. De pouco que vale-ram os remédios que lhe foram administrados em viagem. E é neste estado de profundo aniquilamento e de dor que alcançamos o porto de Santa Isabel.

À nossa chegada a comitiva do capitão Vanique veio pressurosa nos receber, mas a sua alegria mudou-se em sincera tristeza à vista do estado de Yves Bernanos, que já souberam estimar nos dias de nossa permanência em Leopoldina. Procuraram aliviar suas dores, mas vendo inúteis os seus esforços, reconheceram que nestas condições não podia continuar a viagem pelo sertão e prontamente cederam um lugar ao pobre moço no avião esperado e que devia seguir no dia seguinte. Profundamente grato por este ato de gene-

rosidade, aceitei a oferta, e Yves Bernanos foi carregado no avião no dia 24 de agosto. A viagem com a mudança de clima fez-lhe muito bem e com bons tratos no Rio em pouco tempo se restabeleceu.

No dia seguinte prosseguimos a nossa viagem, entrando no Rio das Mortes para nos aproximarmos dos índios Xavante. No primeiro dia de setembro um motor recusou funcionar, tinha uma vela queimada e os mancais muito roídos. Nestas alturas o remédio foi deixar uma embarcação com o motor inutilizado e caixas de gasolina escondidos no mato e seguir só com o batelão grande. Já outro motor havíamos deixado em Santa Isabel, inutilizado na descida. Deste modo o motor novo suportou todo o peso da viagem.

Nos aproximamos da Ilha dos Xavante onde houve o atrito entre eles e a bandeira Piratininga no ano anterior. Nossa chegada foi pressentida pelos índios que levantaram várias colunas de fumaça. O campo de ambas as margens estava queimado. Vamos ao lugar da rusga. Entramos um pouco e fomos surpreendidos por uma flecha fincada no meio do caminho; os Xavante não querem que se passe além: é o sinal. Deixamos ali vários presentes, facas, cobertores, espelhos... outros deixamos na beira do rio, em vista, e mais outros sobre umas balsas na ponta da ilha. Tudo fizemos perscrutando os arredores, chamando, convidando os índios a virem, mas debalde.

No dia seguinte, 5 de setembro, examinamos a outra banda do rio, à margem direita. Havia rastos de índios. Também ali deixamos presentes. Passamos o resto do dia visitando a margem esquerda, penetrando pelo interior pelo caminho dos índios. Vimos sinais de restos de comida pelo chão.

Estavam conosco dois alemães, um deles fez parte da bandeira Piratininga e contou-nos como o chefe mandara atirar com a metralhadora sobre os índios três vezes. Eles queriam seguir até a aldeia aproveitando a nossa companhia, mas todos de acordo recusamos visto como os índios não aceitam a penetração no meio das famílias. Haja visto o que aconteceu com as bandeiras nos anos passado e atrasado. A nossa Missão consiste em alcançar o índio por bons modos e não à força. Mais tarde eles mesmos nos hão de conduzir a suas aldeias.

Renderam-se às nossas razões e no dia seguinte, como haviam combinado conosco, regressaram rio abaixo em suas canoas para Santa Isabel. Alcançaram a comitiva do Capitão Vanique na barra do Rio das Mortes e a ela se incorporaram.

À noite deste dia, 6 de setembro, fomos surpreendidos por dois fogos dos Xavante em ambos os lados do rio na altura do nosso acampamento na Ilha dos Xavante. Tocamos vitrola, respondemos com outro fogo, chamamos,

só o silêncio nos respondeu. Alta madrugada, vários bichos cantaram, jaós, mutuns, emas,... respondemos, imitando-os. Tudo cessou com o dia.

De dia fomos ver os presentes. Estavam intactos, nem sinal, nem rasto de índio. Perambulamos pelos arredores, mas nada mais houve. Subimos então mais um pouco rio acima até a praia do nosso encontro com os Xavante em 1.937, onde recebi uma flechada no braço.

Lá encontramos várias balsas em seco e rastos de índios. A tapagem do lago ainda estava, porém meio enterrada no lodo, e os matames ou giraus levantados no lago para dali flechar os peixes entontecidos pelo timbó. Andamos pelo interior, não havia caminho nem rastos. Deixamos presentes na árvore e fomos pousar em frente, à margem esquerda.

Lá também, no dia seguinte, 8 de setembro, percebemos rastos no fim da praia. Seguimos por eles bastante longe e acendemos um fogo convidando os índios. De fato, à noite estiveram ao nosso lado, acima e abaixo do acampamento, com cantos de marrecão, jacurutu, e outros. Respondemos e chamamos, então calaram. Os índios andam muito desconfiados com os tratos das bandeiras. A confiança que tão bem manifestaram em 1.936/ 1.937, ficando então dois dias em nossa presença, desapareceu, e será custoso conquistá-la novamente.

No dia 9 voltamos à Ilha dos Xavante, ainda recebidos com fumaças nas margens. Os presentes estavam no mesmo lugar. Fomos pousar na boca de um furo, meia légua abaixo.

No dia seguinte descemos por este furo, que é raso em muitos pontos. Descemos com vagar estudando, acendendo algum fogo pelo caminho. Em certo ponto percebemos rastos, fomos por eles, apesar de sabermos que podiam ser dos alemães que, em sua descida, por ali tentaram aproximar-se da aldeia.

Mas em pouco voltaram, e apressados... talvez suspeitando alguma cilada por parte dos índios. O dia todo passamos neste furo que deve ter umas 4 léguas de comprimento e só à noite regressamos ao acampamento. Durante o dia várias fumaças se levantaram em diversos pontos ao redor, mas ninguém ainda apareceu.

À noite, vários bichos estiveram perto de nós. Respondemos e fizemos música, e só. Esperamos pelo dia seguinte e como nada aparecia resolvemos subir novamente.

Na Ilha dos Xavante os presentes estão no mesmo lugar; no encontro, da mesma forma. Pousamos mais acima.

A 12 de setembro nos distraímos atrás de uma onça que pegou o melhor dos nossos cachorros e o matou num cipoal fechado. Não pudemos mais caçá-la por falta do cachorro mestre.

Também outras fumaças se levantaram em frente. Os índios nos acompanham, conservamos boa esperança, continuamos rio acima. O dia 14 esteve muito coberto de fumaças. Julgamos fossem os índios que estavam queimando a Barreira dos Padres, como em 1.936. Quando lá chegamos cedo, no dia seguinte, vimos o nosso erro. A barreira estava seca. A cruz sempre de pé, como os presentes do ano passado. O índio não passou ali ou não os quis tomar. Fizemos roçado ao redor da cruz e ateamos fogo para chamar o índio. No dia seguinte deixamos outros presentes na cruz e seguimos viagem no terceiro dia.

Fomos subindo devagar sempre alertas. Assim a 19, vasto incêndio lavrava no campo perto da Ilha do Pavor, era obra dos índios. Uma boa chuva veio apagar o fogo. A outro dia mais fumaça denunciavam seus autores. A 21, mais colunas de fumo nos acompanhavam. Os índios seguem os nossos passos.

Chegamos em São Domingos a 23 de setembro. Não esperávamos pelo triste acontecimento que nos aguardava. Um camarada levou um tiro de espingarda de um companheiro. Puro acidente de caça. Mas a ferida era muito grave. Toda a carga de chumbo com a bucha e pedaços de calça penetrou pela nádega direita abrindo grande e profunda brecha. O pobre ferido perdeu muito sangue e muito sofreu para regressar ao acampamento nos braços de seus companheiros aflitos. Esperamos alguns dias de melhora com tratamento adequado e tratamos do regresso para proporcionar-lhe melhores recursos.

Ocupados com os cuidados contínuos do nosso doente, não pudemos mais atender aos serviços do nosso rancho, nem continuar a viagem até São Rafael, onde está outra aldeia visitada pela bandeira Anhanguera, nem fazeremos excursões pelo interior.

Os índios ainda queimaram o campo atrás do morro São Domingos durante três dias. Respondemos por outros fogos.

No caminho da volta, ainda tivemos notícias dos índios, saudando a nossa passagem com novas colunas de fumo a 14 e 15 de outubro, em direção a um buritizal encima da Barreira dos Padres. À noite deste último dia, o jacurutu veio cantar perto de nós, respondemos e ele calou.

Mais adiante, a 19, ainda novo sinal de fumaça, mas pelo estado melindroso do nosso doente não podíamos nos demorar mais para tentar uma aproximação tão desejada. Em todos os pontos em que deixamos presentes os encontramos no mesmo lugar como os haviam deixado.

Apressamos o nosso regresso. Tomamos no caminho o batelãozinho escondido, com o motor e a gasolina. Chegamos no porto de Santa Isabel, deixamos ali o batelão grande com a carga e duas pessoas de guarda, afim de viajarmos mais rapidamente, alcançar Leopoldina e mandar o ferido até

Goiânia onde foi operado, acabando desta forma com as dores insuportáveis causadas por corpos estranhos ainda dentro e vários chumbos nos nervos. Em dezembro, quando lá passei, já estava de pé, em franca convalescença. Depois voltamos buscar o batelão grande, pois só tínhamos um motor em bom estado.

Pela narrativa supra vê-se como os índios Xavante voltam a trocar sinais de amizade com o Missionário, mas ainda estão muito desconfiados com os maus tratos recebidos no ano anterior. Muito notável, porém, é o fato de não terem eles feito sinal algum de hostilidade durante esta última viagem. Espero pois, a vista destes fatos, seja mantida a proibição de entradas nesta zona, até conseguir plena pacificação.

Umaseis famílias, acedendo ao meu convite, já passaram de Goiás para Mato Grosso, na zona dos Xavante. Esperam pela companhia do Missionário que há de voltar breve e morar com eles. É a fundação do arraial de São Domingos, às margens do Rio das Mortes. Mais seis outras famílias estão prontas a seguir pela mesma zona e esperam a minha próxima passagem para o último acordo. Será boa ocupação para o Missionário, com as escolas necessárias e também boa companhia para percorrer este sertão, em aproximação a estes nossos caros Xavante. Os campos são ótimos para criação, e tencionamos ligar o novo arraial com estradas, de um lado a Cocalinho, Travessão Reuno e Leopoldina, e do outro às Colônias dos Bororos.

Rio de Janeiro, 15-04-1940.

Padre Hipólito Chovelon  
Diretor da Missão Salesiana  
entre os índios Xavante.

## **RELATÓRIO do Ano de 1.940**

**Ex.mo Dr. Getúlio Vargas,  
DD. Presidente da República**

### **MISSÃO SALESIANA entre os ÍNDIOS XAVANTE**

Com o fim de facilitar os transportes de pessoal e carga pelos rios Araguaia e das Mortes, a Missão Salesiana entre os índios Xavante, no Estado de Mato Grosso, fez em São Paulo a aquisição de um bom barco de ferro de 6,20 m de comprimento por 1,50 m de largura e 0,60 m de calado. Dos dois motores velhos fizemos um bom, e, com mais o novo que tantos serviços prestou no ano passado, pudemos viajar com dois motores renovados.

Alcançamos o posto de Santa Isabel, na Ilha do Bananal, a 2 de agosto. Ali encontramos a comitiva encarregada de preparar a Viagem do Ex.mo Sr. Presidente da República. O chefe dos trabalhos com muita delicadeza nos convidou para demorar mais uns dias e assistir a chegada do Sr. Presidente, o que se realizou a 8 de agosto com a presença dos índios Carajás e Javahés na Ilha do Bananal.

O Ex.mo Sr. Presidente muito se interessou pelos trabalhos da Missão. Pelas viagens repetidas do Missionário, o Rio das Mortes vai perdendo o terror que causava aos civilizados. Este terror era e ainda é causado pelo medo que o civilizado tem da flecha do índio, e pelo que o índio tem da carabina do civilizado. Com um pouco de calma pode-se enfrentar o índio e sem procurar demasiada familiaridade com ele pode-se viver em paz no Rio das Mortes. Vários mariscadores, seguindo estes conselhos do Missionário, já vão encontrando pelo rio acima a fazer peixe.

O índio Xavante, que tão boas promessas havia dado quando do seu encontro amigável com o Missionário, a 27/28 de outubro de 1.937 retirou-se pelas suas matas, por causa de seu infeliz contacto com a bandeira Piratininga, em 1.938, que, por falta de calma e sangue frio em saber suportar um momento difícil e crítico com o índio, entendeu defender-se com fuzis e metralhadoras. Felizmente foi ela chamada imediatamente e até agora foi proibida qualquer nova entrada na terra dos índios.

Em idênticas circunstâncias o Missionário, embora com o braço varado por uma flecha, soube dominar a situação e conter os seus companheiros, evitando com a sua calma e magnitude qualquer hostilidade contra os índios.

Nesta ocasião percebeu-se que um grupo de índios reprovava ao outro o seu gesto e grande calma houve entre todos, terminando tudo em paz. Não fosse a infelicidade do ato da bandeira Piratininga, o Missionário achar-se-ia no dia de hoje no meio dos índios tratando da sua educação, enquanto que agora precisa esperar para conquistá-lo à força de bondade, de paciência e de sacrifícios, e quem sabe por quanto tempo.

Convidado pelo Ex.mo Sr. Presidente em sua lancha, visitei com sua Ex.<sup>a</sup> os lagos de Santa Isabel e da Guariroba; e no dia seguinte fomos de avião até os formadores do rio Xingu. No caminho avistamos duas aldeias de índios, que pela forma das aldeias, parecem ser índios pertencentes ao grupo dos Tupis. De lá seguimos ao sul até encontrar o Rio das Mortes, cujas voltas reconheci por serem-me familiares. Assim mostrei ao Sr. Presidente o Travessão de São Rafael e o rio do mesmo nome que deságua no Rio das Mortes e no meio deste travessão.

Mostrei também ao Sr. Presidente o Morro de São Domingos, residência da nova Missão, e chegamos a São José do Araguaia para tomar gasolina; e de lá voltando à Santa Isabel. Pelo caminho marquei ao Sr. Presidente a direção das duas aldeias dos Xavante na margem esquerda do Rio das Mortes, um tanto afastadas do rio. Não houve porém possibilidade de avistá-las.

No dia seguinte, 12 de agosto, S. Ex.<sup>a</sup> regressava ao Rio de Janeiro e nós entramos no Rio das Mortes.

A 20 de agosto, passamos pela Ilha dos Xavante. Um passeio pelo campo e pela mata da margem esquerda do rio nos levou até um acampamento dos índios. Estava situado a uma légua do rio e na beira do cerrado, dominando o caminho do rio. Pusemos fogo no campo e pelo cerrado. Nenhum fogo respondeu; os índios não estavam na redondeza. O acampamento mostrava ser um tanto antigo.

A 24 de agosto alcançamos São Domingos, a mais de 70 léguas da barra do rio. O nosso rancho está no mesmo estado; nada fora tocado; os índios não haviam passado. Começamos os nossos trabalhos.

Melhor lugar foi escolhido para a roça; demos início à derrubada, onde reunimos todas as forças dos camaradas.

Depois disto, após vários passeios de exploração e boas informações a seguir, mandei uma turma de três homens abrir uma picada até os povoados próximos de Travessão Reuno e Cocalinho, à beira do rio Araguaia.

Voltaram após mês e meio de ausência, contentíssimos pela bondade do caminho e por ter verificado a exatidão das informações recebidas. Foram a pé e voltaram a cavalo com cargueiros trazendo sementes e mudas para a roça.

Durante a ausência da turma de exploradores, mandei aumentar, consertar e melhorar o nosso rancho; a roça foi queimada, coivarada, com boa cerca, e então recebeu as sementeiras: arroz, mandioca, milho, batatas, feijão, bananas, canas e outras.

Os índios Xavante estiveram ao nosso lado, queimando os campos pelos dias 11 e 29 de setembro, e a 17 de outubro. Os exploradores do caminho trouxeram a notícia que, pelos princípios de outubro, os Xavante haviam queimado duas casas de moradias no Travessão Reuno. O povo ficou alvoroçado por este fato. Depois disto os Xavante voltaram para a sua aldeia, a poente do Travessão Reuno, a cerca de 15 léguas de distancia, pela direita do Rio das Mortes a dentro. Quando nos princípios de novembro, subimos o rio em exploração, achamos o trilho dos Xavante perto do Travessão de São Rafael.

Enfim a 18 de novembro tomamos o caminho de volta, penetrando e estudando vários lagos e furos do Rio das Mortes, entre eles os furos dos Xavante e da apresentação com mais de 5 léguas cada um de comprimento, e um belíssimo lago perto da barra do rio, pelos fundos da chapada de Santa Isabel do Morro.

Este ano deu pois como resultado mais uma viagem pacífica pelo Rio das Mortes. Os índios Xavante, por quatro vezes deram sinal de presença por fumaças do nosso lado. Desaparecem à nossa chegada; não se deixam ver; mas não fizeram ato algum de hostilidade a nosso respeito; não tocaram em nossas coisas. O que nos dá grande esperança de uma próxima nova aproximação.

O Governo de Mato Grosso, compreendendo o alcance desta iniciativa que lhe franqueia o povoamento e o acesso para a navegação do baixo Araguaia e o Rio das Mortes até o Estado do Pará, cedeu ultimamente, a 19-3-1941, um patrimônio de 8 léguas para os futuros moradores com isenção de impostos por dez anos.

Temos agora uma estrada que nos coloca a cerca de 20 léguas de Travessão Reuno e da Vila de Cocalinho, a 60 léguas da cidade de Araguaiana em Mato Grosso; e em Goiás a menos de 35 léguas de Leopoldina, e de 100 léguas da estrada de ferro em Anápolis.

Esperamos este ano começar um caminho que nos aproxime da Colônia Sagrado Coração de Jesus de Merúri, dos índios Bororo, com uma distancia de cerca de 60 léguas, e mais outro tanto até Cuiabá, capital do nosso estado.

Em todas estas obras fica cada ano afirmada a voz do Ex.mo Sr. Presidente da República, Dr. Getúlio Vargas: A MARCHA PARA OESTE. Este

sertão tem reservas imensas que o Brasil deve usufruir, e sentimo-nos ufanos em prestar a nossa modesta colaboração nesta grande obra.

Rio de Janeiro, 25-04-1941

Padre Hipólito Chovelon  
Diretor da Missão Salesiana  
entre os índios Xavante.

## **RELATÓRIO DE 1.941**

**Ex.mo Sr. Dr. Getúlio Vargas,  
DD. Presidente da República do Brasil.**

### **MISSÃO SALESIANA entre os ÍNDIOS XAVANTE**

Este último ano de 1.941 marcou mais um progresso na nossa Missão.

O nosso pessoal, animado com a tranqüilidade dos índios Xavante a nosso respeito, permaneceu o ano inteiro na sede de São Domingos.

Aumentamos a casa central da Missão, que mede atualmente 18 x 5 m, com bons pisos, paredes novas e portas de madeira.

Ao lado temos a casa do encarregado dos serviços, outra para uma família e ainda um rancho para o beneficiamento da mandioca (farinha), cana de açúcar e cortume.

Juntamos um pouco de gado vacum e cavalariço para os serviços de lavoura e transportes.

Temos presentemente na sede da Missão seis famílias com um total de 20 pessoas, contamos com mais de 30 famílias que já se encontram em movimento para o patrimônio de São Domingos, perfazendo um total de mais de 200 pessoas e que trarão consigo cerca de 2.000 cabeças de gado.

As vantagens de posse da terra cedida pelo Estado de Mato Grosso e a isenção de impostos por 10 anos tem muita influência para a concorrência do povo que se fixará na região.

Não fossem as dificuldades administrativas surgidas pela má interpretação por parte do Serviço de Proteção aos Índios, teríamos uma afluência muito maior.

Temos, porém, pela confiança de que o alto descortino do governo saberá resolver sabiamente estas dificuldades para o bem de todos e o progressivo desenvolvimento da região.

No correr do ano notamos várias aproximações dos nossos índios Xavante, finalidade precípua dos nossos sacrifícios neste sertão.

Já a 23 de setembro último, navegando pelo Rio das Mortes, estes índios vieram nos reconhecer, imitando da mata ao nosso lado o canto de vários animais. Pelas nossas respostas, o índio nos identificou, deixando-nos viajar em paz.

A 28 do mesmo mês encontramos a turma do Serviço de Proteção aos Índios, chefiada pelo Dr. Pimentel Barbosa. Trocamos animadamente as nossas idéias sobre os índios. Poucos dias depois, essa expedição seguiu viagem pelo outro lado do Rio das Mortes, rumo as aldeias dos índios Xavante nas encostas da Serra do Roncador. Afim de não criarmos embaraços aos seus esforços, desistimos de procurar encontro com os mesmos índios enquanto durassem os trabalhos desta expedição.

Pelo dia 20 de outubro, um fogo foi visto, no começo da noite, em frente a São Domingos, na margem oposta do rio. São os Xavante que se aproximam, é a voz corrente dos meus companheiros.

Respondemos com outro fogo e imitamos as vozes de vários animais silvestre. Só o silêncio tivemos como resposta e a tranqüilidade dominou o resto da noite.

Relembrando este fato durante a noite, pensei logo que os Xavante haviam se aproximado para saberem se eu estava em casa com meus companheiros; os outros que estavam pelo interior não eram portanto os meus, e um calafrio percorreu-me o corpo ao imaginar o que poderia acontecer a sorte do Dr. Pimentel.

Na última semana de outubro fizemos uma viagem rio abaixo até 250 quilômetros da sede da nossa Missão. Chamou-nos muito a atenção o fato de não encontrarmos indício algum da presença dos Xavante, numa zona por eles muito freqüentada. Em vários pontos aportamos procurando vestígios deles, mas tudo em vão. Os Xavante estavam se reunindo ao redor da expedição do Dr. Pimentel.

A 8 de novembro chegou-nos a notícia do massacre da comitiva pelos índios, ocorrida dois dias antes. Logo, com a nossa lanchinha fomos buscar os sobreviventes com suas bagagens, acolhendo-os em nossa residência, para que não ficassem isolados, sujeitos a qualquer surpresa.

No dia seguinte fornecemos para dois deles poderem levar a notícia ao posto próximo, Cocalinho e Leopoldina. À tarde desse mesmo dia os Xavante chegaram às redondezas de nossa casa, examinaram tudo e se retiraram sem que fossem vistos. Notamos uma grande fumaça que os chamava na volta do rio, a cerca de 2 quilômetros de distancia, e os gritos deles ao se retirarem.

No dia seguinte vimos os rastos dos índios por cima dos cavaleiros que teriam caído nas mãos deles caso não tivessem tido bons animais para a viagem.

Os Xavante deram prova, mais uma vez, que nos respeitam, e não é para menos. Constantemente vem ver os nossos trabalhos com os índios Bo-

roro que não mais hostilizam. Reconhecem que formamos a mesma Missão, e deixam-nos em paz. Guardam-nos esta amizade que formaram conosco em 1.937, quando ficaram admirados pelo fato do Missionário não ter reagido ao ter o braço varado por uma flecha de um deles.

Pelo acontecido podemos afirmar que se a Missão não estivesse nas proximidades, os Xavante teriam feito mais seis vítimas, pois estavam os coitados remanescentes sem alimento, sem condução, sem recursos de espécie alguma e com o ânimo profundamente deprimido pela morte de seu chefe. E os índios estavam seguindo os seus rastros.

Durante um mês a Missão sustentou a vários componentes dessa malograda expedição, auxiliando-os em tudo que fosse do alcance de suas forças.

A nossa estrada de São Domingos a Cocalinho, por nós aberta, no ano passado, foi muito percorrida durante este ano, por nossos camaradas, pelos colonos, bem como pelo S.P.I., que dela se aproveitou para sua penetração, e por moradores do Araguaia que vieram visitar os nossos trabalhos e conhecer os belos campos naturais que nos rodeiam.

Não foi ainda possível abrir a estrada em direção a Cuiabá. Colhemos no entanto boas informações sobre a zona que deverá cortar, o que muito auxiliará os próximos reconhecimentos.

De acordo com o Governo do Estado de Mato Grosso, esperamos convidar colonos para o povoamento das terras entre o Araguaia e o Rio das Mortes, até o paralelo que passa pelo patrimônio de São Domingos, sendo colonizados, também, vários pontos elevados nas margens do rio Araguaia.

Este programa de povoamento está intimamente ligado ao problema da PACIFICAÇÃO dos índios Xavante.

Pelo trabalho constante e pelo exemplo, esperamos influenciar o ânimo do índio que acompanhara, vivamente interessado, o progresso e a ordem dos colonos orientados e amparados pelo Missionário.

Estaremos bem recompensados vendo esta vasta zona povoada, pacificados os nossos Xavante, impelidos desta forma mais para o Oeste os limites econômicos do nosso Brasil.

Rio de Janeiro, 25-04-1.942

Padre Hipólito Chovelon  
Diretor da Missão Salesiana  
entre os índios Xavante.

## RELATÓRIO DE 1.942

**Ex.mo Sr. Dr. Getúlio Vargas,  
DD. Presidente da República do Brasil.**

### MISSÃO SALESIANA entre os ÍNDIOS XAVANTE

Em relação aos índios Xavante, no decorrer do ano de 1.942, deram-se os fatos seguintes:

A 15 de abril de 1942, saía de São Domingos uma expedição com o fim de recolher os restos mortais das seis pessoas do S.P.I. vitimadas pelos índios Xavante a 06 de novembro de 1941. O Sr. Ladislao da Rocha Cardoso, da Missão Salesiana, servia de guia e prestou serviços, dando provas de belo espírito de sacrifício e de abnegação. Havia ainda muita humildade pelo sertão, andando freqüentemente os viajantes dentro da água que lhes subia às vezes pela cintura e até pelo peito.

No regresso da expedição, o Sr. Accioly Lopes, Inspetor do S.P.I., adoeceu gravemente de febre malária, sendo o mesmo carregado pelos seus companheiros de marcha. Chegaram todos com febre, mas chegaram, devida a energia do Sr. Ladislao da Rocha Cardoso, que se recusou em abandonar pelo sertão o Sr. Luís Accioly Lopes, mau grado o pedido deste, que, ao se ver muito abatido, sem forças para caminhar, e os companheiros fracos, pedia instantaneamente, que o abandonassem à sua sorte, a fim de salvar aos outros todos.

Não obstante este ato de generosidade e caridade cristã, o Sr. Ladislao e a Missão foram retribuídos com a mais negra ingratidão pelas informações malévolas do mesmo Sr. Accioly a nosso respeito, embora fosse ele mais tarde demitido de seu cargo a bem dos serviços públicos.

A 18 de outubro de 1.942, um grupo de pessoas, composto de elementos da Missão Salesiana e do S.P.I., estava de pouso numa praia à margem direita do Rio das Mortes, a cerca de 60 quilômetros de São Domingos. O Sr. Latiel Fernando Pereira atravessou o rio numa canoa na barra do Córrego Nunes, à margem esquerda do Rio das Mortes, quando foi ferido no joelho por flecha atirada por um índio Xavante escondido na mata que rodeia a barra do córrego Nunes. Com a flecha no joelho, conseguiu embarcar na canoa e voltar na praia, onde foi tratado pelos companheiros, extraíram a flecha que atravessara

as carnes ao lado do joelho, apontando do outro lado. A flecha era de taboca, larga dois centímetros ou pouco mais, dessas próprias para sangrar. O doente foi recolhido à sombra da barraca.

Enquanto faziam os curativos, o Sr. Gustavo Otto Filho, encarregado do Posto do S.P.I. do Rio das Mortes, adiantou-se na praia em frente a boca do córrego Nunes e interpelou os índios. Pouco a pouco estes vieram aparecendo, respondendo com o maior silêncio. Este silêncio dos índios não era de bom augúrio, o Sr. Gustavo retirou-se.

Ladislao da Rocha Cardoso, encarregado da Missão Salesiana, aproximou-se então dos índios, dando-se a conhecer e reprovando-lhes o terem ferido o seu companheiro com a flecha. Falava ele por gestos e por palavras, mostrando-lhes o companheiro ferido. Os índios reconheceram-lhe a voz e as feições, manifestando sua velha amizade firmada no memorável encontro de 27 e 28 de outubro de 1.937, rio abaixo; negaram seu intento de querer fazer mal e mostraram o culpado que apareceu de cabeça baixa. Os índios passaram a conversar animadamente entre si, olhando de vez em quando.

Ladislao, com mais uns companheiros, tomou uma canoa e aproximou-se mais dos índios a fim de melhor os ver de melhor fazer-se compreender por eles. Estes com gestos e palavras pediram machados e facões. Os nossos recolheram as ferramentas e mais objetos de que podiam dispor, e assim foram dando aos índios facões, machados, canivetes, cobertores, roupas, fumo, camisas, tigelas, pratos, canecas, rede, lençol, toalhas, rapaduras e mais objetos de agrado.

Haviam aparecido uns 60 índios, homens e moços. A cerca de uma légua atrás deles estava uma colina, onde devia estar colocada a aldeia com as famílias. Os nossos regressaram então a São Domingos onde chegaram no dia seguinte.

A 23 ou 24 de março deste ano de 1.943, vieram os Xavante na plantação da Missão Salesiana, de onde levaram as ferramentas que encontraram: enxadas, enxada, foice, machado. Não causaram prejuízo algum à plantação. Logo que o nosso capataz deu por falta dos objetos, providenciou substituí-los por outros, a fim de que os índios voltassem novamente. Ao mesmo tempo indagou pelas nossas pessoas presentes na Missão se por acaso não tivesse alguém levado os ferros; mas ninguém tinha ido à roça, e os rastros acompanhados por longo trecho do caminho, bem provavam que eram os índios Xavante.

Para se fornecerem de ferramentas os índios Xavante escolheram a plantação da Missão Salesiana.

Por estes fatos vê-se que a nossa amizade com os índios Xavante vai progredindo. Não sendo perseguidos pelos nossos até suas aldeias, vem eles espontaneamente examinar os nossos trabalhos, aproximando-se das nossas plantações. Pouco a pouco tê-los-emos em nossa companhia.

Os trabalhos vão progredindo. Temos mais duas casas para nossos trabalhos agrícolas com o forno da farinha de mandioca e agasalho para mais três famílias. Providenciamos um tacho para rapaduras e açúcar, assim como um engenho de moer canas. Por motivos alheios à nossa vontade, não pudemos aumentar as nossas plantações como era do nosso desejo, mas a antiga continua em bom estado, fornecendo-nos arroz, milho, mandioca, cana, bananas, abóboras, o necessário para vivermos.

Cuidamos de um pequeno gado que nos fornece leite para as crianças e mais um pouco para tomarmos de manhã. Devido ao desastre do afundamento de uma canoa com a qual perdemos 16 volumes, inclusive os nossos recursos, não pudemos aumentar o nosso gado. Achamos-nos em dificuldades atualmente. Oremos, porém. Avante, embora seja com mais vagar.

Por este motivo espero que este Ministério compreenderá este nosso aperto e conceder-nos um auxílio extraordinário que nos ajude a vencer esta penúria pela qual ora passamos. Contamos com o espírito de benevolência e de caridade cristã do nobre Governo Federal a fim de continuarmos a nossa obra patriótica em prol dos nossos irmãos Xavante, pelos quais não rejeitamos sacrifício algum de nossa parte. Enquanto a nossa obra de colonização, atendendo às dificuldades da hora presente, ficou ela paralisada, momentaneamente, tendo porém a firme convicção de sua necessidade nesta hora em que o Brasil precisa de todos os seus recursos econômicos, e esperamos encetá-la novamente em breve, contando para isto com o apoio do Ex.mo Sr. Ministro da Mobilização Econômica que, muito amavelmente, pediu o nosso concurso na grandiosa obra da Colonização do Rio das Mortes e da Serra do Roncador.

Rio de Janeiro, 07-07-1.943

Padre Hipólito Chovelon  
Diretor da Missão Salesiana  
entre os índios Xavante.

**Recebido em 27 de fevereiro de 2017**

**Aprovado para publicação em 20 de março de 2017**

# Trajetória de construção, desconstrução e reconstrução

Claudemiro Pereira Lescano<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v17i32.436>

Meu nome é **Claudemiro Pereira Lescano**, sou do povo *Ava Guarani*, considerado como *Nhandéva*, e também do povo *Tavyterã*, considerado *Kaiowá*; moro na aldeia Taquaperi, no município de Coronel Sapucaia, Mato Grosso do Sul.

Penso que antes de falar da minha trajetória acadêmica é importante falar sobre o meu povo *Ava Guarani* e *Tavyterã*. O *Tavyterã*, conhecido como *Kaiowá*, é o povo da floresta *ka'aguygua* ou *ka'aguy pegua*, nome que veio dos não índios. Minha família, por parte da minha mãe, é *Tavyterã*; vieram do Cerro Peron, a 15 km da aldeia Taquaperi, no município de Coronel Sapucaia. A família do meu pai é *Ava Guarani*, conhecido como *Nhandéva*; vieram da aldeia *Ita Poty*, na região de Amambai, a 45 km de Taquaperi.

Na aldeia Taquaperi, o maior número de famílias são de *Tavyterã* ou *Kaiowá*. Foi nessa aldeia que nasci e cresci, desde 1981, junto com meus irmãos, considerados como *tyre' y*, ou "guachos"<sup>2</sup>, pois crescemos sem pai, e sob a responsabilidade da mãe, que conduzia a família depois do falecimento do meu pai. A partir de 1985 ela se afastou da família do meu pai, e por isso, ficaram ausentes os saberes dos *Ava Guarani* na minha família. Testemunhei a trajetória da minha mãe, que se apoiou muito na igreja presbiteriana da Missão Caiuá para criar os filhos, com muitas dificuldades. Nessa época, a Missão Caiuá<sup>3</sup> a ajudou muito no suporte material, com alimentos, roupas e remédios.

<sup>1</sup> Escola Municipal Indígena Nãnde Reko Arandu, Aldeia Taquaperi, Coronel Sapucaia, Mato Grosso do Sul, Brasil.

<sup>2</sup> Guacho: criança órfã.

<sup>3</sup> Missão Caiuá – extensão da Missão Caiuá de Dourados que se instala ao lado da aldeia Taquapiry, com objetivo de levar pregação bíblica à comunidade indígena.

## Sobre o autor:

Indígena Kaiowá e Guarani. Professor na Escola Municipal Indígena Nãnde Reko Arandu, Aldeia Taquaperi, Coronel Sapucaia, Mato Grosso do Sul. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). **E-mail:** [guaranilescano@gmail.com](mailto:guaranilescano@gmail.com)

Na parentela da minha mãe sempre fomos considerados como parentes distantes, por sermos resultado da quebra de preceitos entre *Tavyterã* e *Ava Guarani*, uma vez que não era permitido o casamento entre essas duas linhagens.

Antes da minha formação acadêmica, sempre entendia que não havia diferença entre *Guarani* e *Kaiowá*, porque, no entendimento da igreja na qual cresci, os seres humanos são todos iguais perante Deus e os valores das diferenças culturais não são importantes. Na sua pregação, a igreja sempre afirma que só existem dois caminhos diferentes: a salvação e a condenação, o céu e o inferno, que pertencem a Deus e ao diabo.

Entender as diferenças e repensar os valores culturais foi possível graças à longa caminhada da escolarização e à escolha certa da formação e da pesquisa acadêmica. Hoje tenho consciência e entendimento do que posso afirmar em relação às diferenças culturais dos *Tavyterã* e dos *Ava Guarani*.

Por isso, com muita cautela, aponto a diferença entre *Nhandéva* e *Kaiowá*, para não fortalecer mais um e enfraquecer os valores culturais do outro, pois ambos têm valores e significantes imensos.

As diferenças que aponto aqui são minuciosas e só são entendidas, de fato, por pessoas que conhecem e vivem com os mesmos traços e detalhes de entendimento, pois esses detalhes são as diferenças, como: o modo de falar na língua Guarani, o som das palavras que muda o mesmo sentido da linguagem com que os Kaiowá se identificam; por exemplo, quando o *Nhandéva* fala, os Kaiowá chamam de *iñe'ẽ ambue*<sup>4</sup>, ou seja, é uma expressão identificada por ambos que é diferente.

Os Kaiowá se identificam nos cantos e nas rezas, assim também os *Nhandeva* têm seu próprio caminho de rezas. O caminho dos cantos e das rezas dos rezadores *Nhandeva* são para os guardiões do Arco-íris, chamados de *Jy'y*; eles são os intermediários dos cantos e das rezas dos *Nhandeva*, por isso, quando cantam e rezam, logo chega a ventania e depois a neblina seca sem chuva, o trovão e o relâmpago. O *Jy'y* também é guardião dos animais que rastejam, por isso, na época do vento forte, as cobras viajam e chegam até as casas.

Os Kaiowá têm outro caminho de rezas: o *ñe'ẽngary*<sup>5</sup>, feito diretamente ao *Ñande Ramõi Papa*, considerado o nosso ancestral. As rezas são respondidas por meio de trovões, relâmpagos, chuvas e tempestades, mas sem neblina, que o próprio *Ñande Jára* (nosso Deus) envia.

<sup>4</sup> *Iñe'ẽ ambue*: uma forma específica de falar, diferente da Língua Guarani que é identificada somente por pessoa falante da língua.

<sup>5</sup> *Ñe'ẽngary*: é o caminho das rezas, identificadas por rezadores quando uma pessoa canta e reza.

A diferença entre *Kaiowáe Nhandeva* também transparece na receptividade às visitas. A família do *Nhandeva* tem hospitalidade, aconchega as visitas mesmo que sejam estranhos, oferecendo o espaço com carinho e respeito, com presentes e alimentos, convidam para permanecer mais tempo ou oferecem espaço da casa para dormir.

Os *Kaiowá*, por outro lado, têm receptividade, mas por pouco tempo: as visitas ficam só no pátio ou ao redor da casa, jamais permitem que pessoas desconhecidas entrem na casa, onde só pode entrar a parentela que pertence à família e, mesmo assim, muito restritamente, sendo grande a desconfiança.

Os *Nhandeva* conhecem diferentes plantas medicinais e sabem quais são as melhores e ainda transmitem esses conhecimentos às famílias, mesmo às novas gerações. Em relação aos *Kaiowá*, os conhecimentos de plantas medicinais, rezas e cantos se concentram muito nos rezadores. Na construção de armadilhas, as duas linhagens sabem construir os melhores instrumentos de caça e pesca, assim como o complemento destas práticas com cantos e rezas.

Os *Nhandeva* são rigorosos e rígidos com sua representação de liderança, ao exigirem uma postura de autoridade, com critérios bem definidos socialmente. Para liderar uma comunidade, tem que ser uma pessoa exemplar na família e na comunidade, dinâmico na sua atitude, hospitaleiro e que sabe dialogar.

Já os *Kaiowá* aceitam coletivamente a indicação de uma autoridade na comunidade, mas não a consideram como seu líder. Reconhecem apenas o líder que pertence à família, espontaneamente escolhido pelo grupo familiar, a partir do critério hierárquico, cujas funções exerce ou exerceu na comunidade, como professor, agente de saúde, *ex-capitão*<sup>6</sup>, vereador. Todos da família seguem as ordens e a opinião dessa pessoa escolhida, em respeito à família. Mas essa pessoa perde a liderança quando não apresenta um bom exemplo na família e na comunidade.

Este entendimento das duas linhagens permanece até hoje, como manutenção dos valores e das normas dos elementos culturais. Convivendo com os dois entendimentos, é possível perceber que são diferentes no comportamento, na ética cultural e nos valores.

Tradicionalmente, até 1985, não era permitido o casamento entre *Tavyterã* e *Ava Guarani*. Foi nessa época que minha mãe e meu pai fugiram da aldeia Amambai para a aldeia Taquaperi, para morarem juntos, sem o consentimento de seus pais. Isso resultou na exclusão do casal e, por isso, sempre

---

<sup>6</sup> *Ex-capitão*: uma pessoa que foi autoridade ou liderança, espelhado no modelo de política do SPI - Serviço de Proteção ao Índio - e indicado por agente externo.

fomos considerados como parentes da periferia, não tão próximos, algo não importante ou incompleto. Como misturados, já não poderiam ser líderes ou representantes. Depois do falecimento do meu pai, a avó materna cuidou muito da nossa família, considerando-nos como “guachos”. O “guacho”, tanto no círculo familiar *Nhandeva* como entre os *Kaiowá*, tem atendimento e olhar muito diferenciado.

Isso mudou muito no contexto atual, principalmente depois da criação da reserva que modificou muitas regras culturais, ainda nas famílias mais tradicionais como a dos rezadores permanecem essas regras.

Muitos princípios culturais das duas linhagens ainda se mantêm e se fortalecem, de acordo com o espaço territorial ocupado pela maioria, pertencente ao grupo *Nhandeva* ou ao grupo *Kaiowá*; em outros lugares já tem muitos *Tavyterã* casados com *Ava Guarani*.

O silêncio ainda é estratégia do povo Guarani como resistência, que em muito ajuda, mas também atrapalha. Por isso, hoje é necessário que os *Kaiowá* e *Nhandeva* reflitam, fazendo análise do contexto atual, porque os valores materiais e o acesso às tecnologias não indígenas estão modificando muito essas estratégias de resistência. A entrada de novos materiais e tecnologias externas, bem como de outros valores imateriais, vai tornando o entendimento tradicional do povo cada vez mais distante.

Mas a nova geração, que teve formação escolar e transita pela escola indígena, tem uma preparação melhor para o contexto social atual, com melhor noção do espaço, das demandas e necessidades, possibilitando, assim, abertura ao diálogo com a sociedade envolvente, no intuito de se apropriar do entendimento e aprimorar os saberes, para a continuidade do povo e para estabelecer relações com a sociedade envolvente, sem deixar os próprios valores culturais.

Em seguida descrevo minha trajetória escolar, que começou no ano de 1992, estudando na escola da aldeia Taquaperi, na sala Alberto Luciano, extensão da escola rural do município de Coronel Sapucaia. Fui alfabetizado em língua portuguesa, por uma professora não indígena. Na sala de aula, a língua guarani era falada por todos os alunos indígenas, para pedir, avisar, combinar algo, mais ficávamos em silêncio quando a professora falava e nos orientava a não falar em Língua Guarani.

Passei os quatro anos do Ensino Fundamental estudando na aldeia Taquaperi e os demais fora da aldeia. A maior fase da minha vida escolar foi no município de Dourados, onde cursei as séries finais do Ensino Fundamental na Missão Evangélica Caiuá de Dourados, de 1994 a 1998. Morei no chamado

acampamento para estudantes, juntamente com outros indígenas de várias aldeias e de diferentes povos, Guarani, Kaiowá, Xavante e Kadiwéu. O único meio de continuar estudando era buscar formação fora da aldeia, e a Missão Caiuá possibilitava essas condições.

Essa trajetória de me arriscar para continuar estudando me fez transitar pela mudança e adaptação muito rápidas, nas condições da Missão Caiuá. Foi então que começou o silêncio dos valores guarani e Kaiowá que estavam em mim, sendo, muitas vezes, obrigado a conviver e me comunicar somente em língua portuguesa. Isso produziu uma visão negativa sobre minha identidade de ser Guarani e Kaiowá, ao longo dos cinco anos em que convivi naquele lugar. Ali foi construída uma nova identidade, que parecia ser algo superficial, restrito, mas muito bom e tentador.

O contexto anterior da aldeia e também fora dela foi muito forte. A atuação da política de integração, por meio das instituições a que os indígenas tiveram acesso, assim como a escola, enquanto ambiente de ensino e aprendizagem, foram instrumentos que ajudaram a enfraquecer nossa identidade, quando, pedagogicamente, trabalhava-se para silenciar o nosso modo de ser.

Já estava se firmando em mim aquela identidade, através de informações e pensamentos de que o melhor caminho para ser reconhecido como pessoa é não ser indígena, ser inteligente e preparado e não falar mais na língua Guarani. Esta mentalidade foi criada a partir de inúmeras pregações, participação forçada na igreja da Missão Caiuá e “conversão” à religião desta instituição.

A educação escolar então sistematizada, com seus conceitos e práticas me fez negar o ser Guarani. A introdução forçada da língua portuguesa, como decorar e falar bem, ajudou no enfraquecimento da minha identidade, muitos valores da minha prática educativa ficaram amortecidos em minha memória e a língua Guarani, aos poucos, foi se tornando a segunda língua no meu pensamento.

O curso em que me formei no Ensino Fundamental era para ser melhor do que outros, para isso teria que ser aprovado por meio de provas e notas em diversas áreas do conhecimento escolar. Lembro que, em 1996, não se falava muito de educação escolar indígena, de memória histórica, de afirmação da identidade, de valorização da língua e da crença indígenas – isso tudo garantido nas legislações de Educação Escolar Indígena – nessa época, para mim, tinha o viés de retorno ao passado, na escola onde eu estudava não queriam saber das diferenças. Havia oportunidade para índios, mas era para deixar de ser índio.

Com a compreensão de que a minha identidade se encontra no vasto mundo dos saberes do meu povo, considero o que aprendi na escola, para

deixar de ser índio, como algo superficial, não como aquilo que sou. Era uma identidade construída em mim via ideologia errada, por meio da escola, porque sempre me encontrei enredado no modelo de ensino que a escola apresentava. Entretanto, aquele ambiente não teve força para romper totalmente com meus valores culturais próprios e isso se tornou um obstáculo para o modelo de escola em que eu estava estudando. Como eu não conseguia superar essa “dificuldade”, mesmo acompanhando corretamente o que era exigido e organizado pelo sistema escolar, também não conseguia tirar nota dez. Não conseguia processar corretamente o tipo de conhecimento sistemático oferecido na sala de aula e, menos ainda, aprimorá-lo e potencializá-lo. Mesmo assim, contando com sorte, passava para outro nível de formação através da chamada “recuperação” e exame final. Passei, então, a acreditar que eu era realmente incapaz, inferior, por ser índio. Minha maior dificuldade sempre foi a prova na língua portuguesa, porque todas as áreas de conhecimento e todo processo de ensino e aprendizagem era feito em Português; precisávamos pensar em Guarani e, depois de entender, toda informação precisava ser transformada novamente em língua portuguesa. Ainda hoje vejo muitas escolas nas aldeias trabalhando com essa metodologia e criando enorme dificuldade para os alunos indígenas.

Concluí o Ensino Fundamental atordado, em 1998, mas para a minha família, era muito importante terminar esse estudo. Naquela época era muito raro encontrar, na aldeia Taquaperi, pessoas que tivessem concluído o Ensino Fundamental. Por isso, em 1999, me indicaram para ser professor em sala multisseriada, de 2<sup>a</sup> até 4<sup>a</sup> séries, na sala extensão Fernandes Martins, da Escola Rural Coronel Sapucaia, localizada na região do Cerro, lugar onde ninguém gostava de trabalhar, pois ali poucas crianças se interessavam em estudar.

Junto com um professor mais experiente, visitamos inúmeras casas a procura de alunos para formar turmas, fazendo campanha sobre a escola, explicando sobre a importância das crianças estudarem. Assim foi aumentando o número de alunos na sala de aula.

Naquele ano de 1999 também ingressei no curso de formação de professores indígenas – Magistério Indígena *Ára Verá (Tempo iluminado)*<sup>7</sup> – realizado no município de Dourados.

Essa formação no início foi muito estranha e diferente, era tudo ao contrário do que aprendi na escola, que considerava as práticas culturais como

---

<sup>7</sup> “Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores Guarani e Kaiowá – Curso *Ára Verá*”: Iniciado em 1999, foi o primeiro curso de formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá, que instrumentalizou os professores indígenas, por meio da formação escolar, para lutar pela educação escolar indígena em Mato Grosso do Sul.

coisa do passado e demoníaca. Minha participação não foi voluntária, pois eu não gostava do curso; lá só se falava da cultura indígena, obrigavam os cursistas a participarem das rezas e cantos. Considerava horrível o estudo em Língua Guarani, não entendia como algo importante. Mas, graças a essa formação, minha concepção de estudo mudou e deu sentido à trajetória acadêmica diferente, realizada mais tarde. A formação no Magistério Indígena foi realizada entre os anos de 1999 a 2002.

No decorrer das etapas do curso busquei participar em diversas atividades, enquanto atuava como professor na aldeia Taquaperi. O curso foi disponibilizando ferramentas para trabalhar na sala de aula com os alunos. Assim, o curso foi ocupando espaço e dando o sentido de ser um professor na aldeia, por isso me converti e procurei ingressar no espírito do curso. O *corpo docente*<sup>8</sup> que atuou no curso de magistério indígena, na primeira turma, era formado pelos melhores professores, que trabalhavam pedagogicamente com conceitos que abriam a minha visão e a de outros cursistas para entender e lutar pelos direitos indígenas, instrumentalizando os professores indígenas por meio da preparação didática e teórica, de leituras de conceitos e relatos de experiência e experimentos na aldeia.

Pedagogicamente, o curso espelhava a realidade de forma dinâmica e real; assim consegui compreender e repensar a realidade em que vivo, despertando meu interesse e questionamento para ser professor indígena diante do contexto atual.

A partir dessa formação, pouco a pouco busquei me desconstruir e me recompor com as novas bagagens de conhecimentos e valores que eu já tinha, mas estavam guardados há bastante tempo. Aos poucos senti a necessidade de me reorganizar como indígena e buscar ampliar mais ainda o meu saber, tanto indígena, quanto acadêmico e docente, saber quem sou eu e como é a história do meu povo.

A formação clareou muito o processo de construção de uma escola indígena, a educação escolar diferenciada na comunidade foi o início para a trajetória acadêmica que continua em mim, transformando-me em pessoa e profissional muito mais feliz.

Junto com essa formação, sem muita experiência e sem entender o funcionamento de uma estrutura escolar, me engajei na luta pela construção e implantação da escola na aldeia Taquaperi e na possibilidade de aproximar a escola da comunidade.

---

<sup>8</sup> Corpo docente: Judite Albuquerque, Eunice de Paula, Adir Casaro Nascimento, Marina Vinha, Antonio Brand, Veronice Lovato Rossato, Rosa Colman e Meire Adriana.

Na época, não era muito clara a educação escolar indígena para a Secretaria Municipal de Educação de Coronel Sapucaia, mas, mesmo assim, foi realizada pelos professores e lideranças locais, a reivindicação pela estrutura da escola, na aldeia Taquaperi. Ainda não pensávamos muito na questão pedagógica da escola, e isso foi um erro, por falta de maturidade de nossa parte.

Apoiávamo-nos muito no *Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (RCNEI)*<sup>9</sup>, mesmo sem entender muito, pois era o único instrumento mais claro que possibilitava uma ideia de como seria a escola indígena. Foi e é ainda uma ferramenta muito importante para a escola indígena.

A busca pela escola indígena na minha aldeia continua se fortalecendo e se concretizando pouco a pouco, embora com muitos erros e, no início, com pouco apoio da comunidade.

Lembro que no ano de 2002, quando divulgamos que a escola seria estruturada como Polo e que seria dirigida por professores indígenas, muitos pais indígenas tiraram seus filhos da escola da aldeia, colocando-os na Missão Caiuá ou levando-os para a cidade, onde havia maior número de professores não índios, pois alegavam que as crianças teriam que aprender mais a língua portuguesa, e que, com professores indígenas elas não aprenderiam a língua nacional.

Também naquele mesmo ano, na aldeia Taquaperi, com apoio da Prefeitura Municipal, a sala de aula da Missão Caiuá foi designada para ser extensão da escola Polo e, apesar de saber que não poderia proibir a livre escolha dos pais em escolher o lugar que quisessem para seus filhos estudarem, o município ordenou que as crianças indígenas fossem matriculadas todas na escola indígena.

Por meio da luta política para a implantação da escola indígena, a situação se modificou e reverteu muito rápida a evasão das crianças para fora da aldeia: muitos alunos voltaram a estudar na escola indígena, e a sala de aula da Missão Caiuá tornou-se extensão da escola Polo. Atualmente, em 2016, na Missão Caiuá já não tem mais alunos de Ensino Fundamental estudando, porque já foi construída outra escola Polo na aldeia, para onde se transferiram todos os alunos indígenas que estudavam na Missão.

Fui o primeiro diretor da Escola Indígena Municipal Ñande Reko Arandu, da aldeia Taquaperi, no município de Coronel Sapucaia, entre 2003 e 2004. Era um espaço sem estrutura física, em 2002, sem corpo de professores experientes, sem currículo de formação adequado, e a escola ainda funcionava

---

<sup>9</sup> RCNEI, 1ª versão, 1998.

apenas com as quatro séries do Ensino Fundamental. Nas diversas vezes em que participava das reuniões de diretores na Secretaria de Educação do município, observava outros diretores com currículo melhor que o meu – que só tinha o Magistério médio – e os considerava figuras importantes, mas sofria muito preconceito por parte deles, porque eu não tinha formação de nível superior.

Penso que essa foi a porta de toda minha luta pela formação qualificada, na busca por transformar a escola indígena que almejamos, e na qualidade de ensino, de forma diferenciada. Desse momento em diante, sempre busquei participar de eventos na área de educação escolar e ingressar em diversas formações.

Ingressei no curso superior, na Licenciatura Intercultural *Teko Arandu*<sup>10</sup>, em 2006, na 1ª turma que iniciou o curso, na UFGD. O Trabalho de Conclusão de Curso foi sobre a “*Organização Social como Sustentabilidade na aldeia Taquaperi*”.

Quando cursava essa licenciatura, ainda funcionava como projeto na universidade, mas com a experiência, organização, insistência e solicitação do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá de de Mato Grosso do Sul<sup>11</sup>, aos poucos foi se tornando um curso integrado à Faculdade de Educação (FAED) na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Em 2009 teve a primeira turma formada, na qual eu também me formei na Área de Ciências da Natureza.

Ainda durante a formação em Licenciatura Indígena, em 2009 retornei para a direção da escola, que já estava com Ensino Fundamental completo, onde fiquei até 2011. Foram os anos em que conseguimos inserir no currículo da escola a alfabetização na língua Guarani, do 1º ao 3º anos iniciais. Até então, a Secretaria de Educação do Município de Coronel Sapucaia não aceitava colocar como ementa curricular, argumentando que isso dificultaria a aprendizagem dos alunos em língua portuguesa.

Também foi o período em que a escola começou a montar o calendário escolar a partir da realidade da comunidade. Pedagogicamente a escola passou a trabalhar na modalidade de projetos de ensino, mas também não era eficiente. Isso dificultou a organização da escola em termos de currículo,

---

<sup>10</sup> *Teko Arandu*: Primeiro Curso em graduação oferecido na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) em 2006, para formação continuada de professores indígenas Guarani Kaiowá no modelo de licenciatura intercultural, resultado da luta que iniciou na 1ª turma do Curso de Magistério Indígena Ara Vera.

<sup>11</sup> O Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá foi criado em 1991 e congrega todos os professores do Cone Sul de MS, com objetivo de lutar pelos direitos indígenas, especialmente no âmbito da educação escolar indígena.

por falta de experiência dos professores, tornando-se um ensino baseado no improviso, sem registro e sem um norte para a avaliação.

No final do ano de 2012, ingressei novamente numa formação continuada, na pós-graduação *Especialização Latu Senso Educação, diversidade e cultura indígena*, em São Leopoldo, Rio Grande do Sul, na Faculdade de Ensino Superior de Teologia (EST)<sup>12</sup>, na busca por compreender melhor o conceito de educação escolar indígena.

Esse espaço de aprendizagem me deixou mais maduro, com mais clareza e compreensão do conceito de escola indígena e de interculturalidade; foi um espaço de formação em que vivi, na prática, a diversidade cultural, uma experiência para entender como é possível ser igual e diferente na coletividade.

Nesta pós-graduação, escrevi, como monografia do curso, o *Conceito de Educação Escolar Indígena no âmbito da escola Nãnde Reko Arandu*. Fiz uma breve reflexão sobre escola diferenciada e as legislações que garantem essa diferença, e como isso ocorre na prática pedagógica no âmbito da escola. Meu objetivo foi investigar o sentido da escola específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, comparando essa interpretação ao que acontece no contexto escolar indígena.

Essa trajetória acadêmica foi uma espécie de aventura pessoal e acadêmica, como um desafio que aceitei pessoalmente. Muitas coisas ficaram em mim; essas experiências e aprendizagens agora constituem uma parte profissional e outra mais Guarani, espiritualmente.

No decorrer dessa trajetória me encantei com a pesquisa que, no Mestrado em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco, na linha de pesquisa 'Educação Intercultural e Educação Indígena', pude explorar mais por meio das orientações a abertura de novos entendimentos e bagagem de conhecimentos, como preparação para retornar à aldeia e, de fato, repensar a escola e a comunidade como um contexto importantíssimo.

Pude então descrever na minha dissertação de mestrado o mundo vasto que existe na cosmovisão do povo *Kaiowá*, composta de valores, elementos culturais, processos próprios de ensino e aprendizagem, bem como a inserção das crianças *Kaiowá* para manutenção, ressignificação e fortalecimento de identidade.

Em algumas visitas que fiz em minha pesquisa, os mais velhos começaram a contar seus problemas, iniciando conversas sobre doenças, sobre

<sup>12</sup> EST: Ensino Superior da Teologia, Universidade particular da igreja Luterana em São Leopoldo, Rio Grande do Sul, onde também está concentrada a instituição COMIN – Conselho Missionário Indígena –, que financiou o curso para formação de pessoas indígenas interessadas na Especialização em nível de Pós-Graduação.

desvalorização de plantas medicinais e sobre a realidade atual, como as coisas mudaram muito. Hoje posso orientar e ajudar os mais velhos a compreender melhor porque os objetos e tecnologias modernas são importantes e também qual é a desvantagem do uso dessas tecnologias.

Converso bastante sobre saúde, pois é um tema que interessa muito e sobre o qual os mais velhos vão contando nomes e lugares em que se encontravam as ervas medicinais. Isso vai despertando os saberes e as experiências que os sábios têm. Eles gostam muito de contar histórias, recordações boas das suas vidas e por onde andaram, sobre a participação em festas, cerimônias, alimentos, ervas medicinais, caças, tipos de animais que caçavam, lideranças da época, rezadores, tipos de lugares mais frequentados. Quando contam essas histórias não podem ser interrompidos, e eu ficava ouvindo e perguntando mais ainda sobre as coisas que queria saber, não só o que a pesquisa quer saber.

Eles consideram muito os jovens que se interessam em saber dessas coisas, eles sabem que estão ensinando, e quando uma pessoa pergunta, significa que quer aprender.

Quando uma criança, menino ou menina não quer ouvir essas histórias, os mais velhos ficam tristes e falam que as crianças não querem ouvi-los – *naiñe'ê renduséi chéve*. Por isso muitos avós e avôs abandonam seu ensinamento. Os mais velhos falam que, quando o pai ou a mãe são ainda muito jovens, vão se perdendo os ensinamentos, porque essas pessoas ainda não estão preparadas e maduras suficiente para ensinar seus filhos.

Infelizmente, as novas gerações não se dispõem a ouvir essas histórias, acham que não é tão importante e valorizam apenas o conhecimento externo, construído na escola e no espaço social.

O espaço escolar vai influenciando para que a criança que, antes, ouvia as histórias, não se interesse mais por ouvi-las. O conjunto da realidade que se encontra no espaço escolar, constituído de alunos e professores, pela força da implantação da cultura letrada por meio da escola, vai desvalorizando a oralidade do ensinamento. Os mais velhos também falam que a educação de verdade é ensinada na prática e na oralidade e não escrevendo sobre ela.

Por isso essa dissertação foi o início de uma grande aventura para mim, mas que pode ser início de viagem para outros pesquisadores, para ir além do entendimento que se assenta sobre o mundo dos Kaiowá.

Também atuo como membro e pesquisador indígena no Observatório da Educação Escolar Indígena, com Formação de Professores Indígenas *Nhandeva* e *Kaiowá* em Mato Grosso do Sul, vinculado à Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

O projeto tem como delimitação a etnia *Nhandeva* e *Kaiowá* de Mato Grosso do Sul, que compõem o Etnoterritório Cone Sul, em especial, as escolas indígenas que atendem a educação escolar básica nas terras indígenas dos municípios de Amambaí, Caarapó, Coronel Sapucaia, Japorã e Laguna Caarapã, em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Componho, com a Coordenadora Profa. Dra. Adir Casaro Nascimento, o grupo de docentes das instituições parceiras e professores indígenas das aldeias e municípios mencionados.

Por último, atuei, de 2014 até início de 2015, como professor na área de ciências, com alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, no período matutino. Trabalho com a metodologia da pesquisa e também com projeto de aula coletiva, na Escola Municipal Nande Reko Arandu, onde os ensinamentos ocorrem na oralidade e no coletivo, sem o uso de cadernos e lápis, com o objetivo de fortalecer os saberes na oralidade, por meio da escola.

Também represento o Movimento dos Professores *Nhandeva* e *Kaiowá* no Fórum Estadual e Nacional de Educação Escolar Indígena, através do qual fui indicado como Coordenador do Curso Normal Médio Ara Vera, de 2015 até início de 2016. Esta atuação me encheu de experiências, ao visitar escolas indígenas em diversos municípios do Cone Sul de Mato Grosso do Sul, fazendo-me entender e visualizar as diversas escolas em várias aldeias. Hoje também sou membro do Conselho Distrital de Saúde Indígena (CONDISI)<sup>13</sup> – onde atuo como presidente – Conselho Distrital de Saúde Indígena.

Neste trabalho também faço uma reflexão em relação à escola e reconhecimento que é muito importante que os professores *Nhandeva* e *Kaiowá* assumam a postura de ser professor(a) da comunidade e da escola. O professor da escola, geralmente, é aquele que somente vai para escola e trabalha apenas com alunos, mas não participa das reuniões e não orienta a comunidade quando esta precisa. Os professores precisam se apropriar da escola e também serem reconhecidos pela comunidade, pelo apoio e orientações que apresentam para a população.

Hoje, tenho orgulho de ser chamado de professor em diversas aldeias em que eu transito me sinto muito seguro nesse reconhecimento. No entanto, nessa trajetória percorrida até o mestrado, consegui entender e, com muita segurança, faço reflexões sobre a construção de escola em diversas aldeias do povo *Kaiowá*.

---

<sup>13</sup> CONDISI: Conselho Distrital de Saúde Indígena de Mato Grosso do Sul, onde estão 36 membros representantes de 7 etnias, Guarani Kaiowá, Guarani Nhandeva, Terena, Ofaié, Guató, Kinikinau, Kadwéu. Nele sou membro do Conselho e Vice-Presidente.

É necessário que, hoje, a escola seja compreendida na sua dimensão e complexidade por professores, lideranças, jovens e pela própria comunidade, porque só será Educação Escolar Indígena quando existir uma clareza do significado em relação à escola para a comunidade. Com isso abre-se uma porta, um novo caminho de retorno da comunidade para casa, para o entendimento da sua identidade, para valorização de seus saberes e também para terem a noção e a abertura no sentido de compreender que já não estamos sós, que existem outras sociedades, as quais devem ser compreendidas e respeitadas e sermos respeitados por elas.

A escola, então, se transforma num território de defesa, de retomada de consciência sobre os valores culturais e interculturais, num espaço de estranhamentos e de compreensão. A escola precisa, por meio das boas ideias, potencializar os saberes e apresentar inúmeros caminhos para a nova geração transitar na interculturalidade, sem deixar os valores ancestrais.

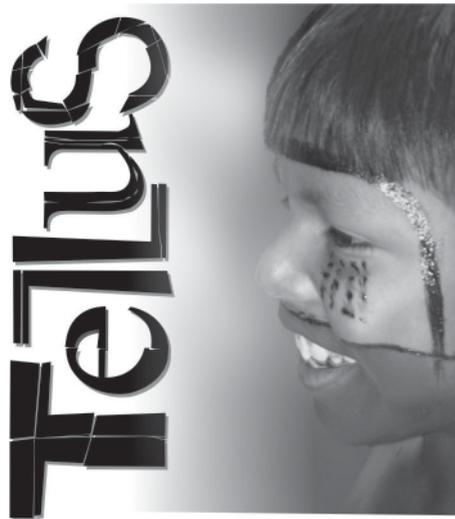
Respeito muito a escola como instituição importante que é, que criou em mim a negação da minha identidade, mas me fez entender, novamente, aquilo que, de fato, tenho de valor cultural. A escola é o caminho, hoje, do retorno dos *Kaiowá* para o entendimento de valores e da cosmovisão do nosso povo. Muitos saberes ficaram guardados pelos mais velhos, mas, por meio da pesquisa, tudo isso está retornando, pouco a pouco, à escola. A escola também é espaço para compreender melhor o significado de outras culturas e de suas tecnologias.

O espaço da escola influencia na construção da identidade. Neste sentido, trago o pensamento do grande escritor que tem me sacudido por meio da sua escrita, apontando que os conceitos e definições também influenciam na mudança de um ser humano.

Assim, entendo que o cenário do contexto atual e as identidades constituídas nas gerações são resultados de mudanças que já ocorreram e ainda ocorrem constantemente, a partir das informações, materialização dos valores, das resistências e potencialização dos conhecimentos indígenas por meio do saber externo. Devemos ter a consciência de que essa identidade atual teve a sua trajetória de resistências e negociações, e resultou no saber que se visualiza como não tradicional, mas também não totalmente externo. É um saber que está preparado para dialogar com dois conhecimentos. Isso a escola tem fortalecido, mesmo informalmente, por meio de professores trabalhando a oralidade.

**Recebido em 14 de outubro de 2016**

**Aprovado para publicação em 28 de novembro de 2016**



iconografia

# O olhar das crianças bororo sobre a cultura: desenhos infantis e representação

## *The bororo children's look at culture: children's drawings and representation*

Carla Fabiana Costa Calarge<sup>1</sup>

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v17i32.466>

**Resumo:** O objetivo deste trabalho é refletir sobre a representação bororo a partir da análise iconográfica de desenhos produzidos pelas crianças indígenas. O contexto de desenvolvimento das atividades foram as oficinas de produção de conteúdo da exposição “Boe Nure Imi” ou “Io Sono Bororo” que aconteceu em outubro de 2004, em Gênova, na Itália. Os materiais fazem parte do Acervo Documental do Museu das Culturas Dom Bosco e são relevantes pelos vários aspectos da cultura bororo e pelas representações simbólicas presentes nos desenhos. Partimos do pressuposto de que a criança tem papel ativo na sociedade, construindo significados, relações a partir do contexto em que se insere.

**Palavras-chave:** povos indígenas; bororo; infância indígena; desenho; identidade.

**Abstract:** The objective of this work is to reflect on Bororo representation from the iconographic analysis of drawings produced by indigenous children. The context for the development of the activities was the production of content for the exhibition “Boe Nure Imi” or “Io Sono Bororo” occurred in October 2004 in Génova, Italy. This drawings have been maintained in Museu das Culturas Dom Bosco and are relevant for the study of Bororo culture and the their symbolic representations in the present. We start from the assumption that the child has an active role in society, constructing meanings, relationships from the context in which they are inserted.

**Key words:** indigenous peoples, bororo, indigenous childhood, drawing, identity.

#### Sobre a autora:

Graduada em Ciências Sociais pela UFMS e em Comunicação Social pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Mestre em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt), com área de concentração em Antropologia Sociocultural da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Atualmente é professora da UCDB e responsável pela Coleção de Etnologia do Museu das Culturas Dom Bosco. **E-mail:** [carla.calarge@gmail.com](mailto:carla.calarge@gmail.com)

<sup>1</sup> Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

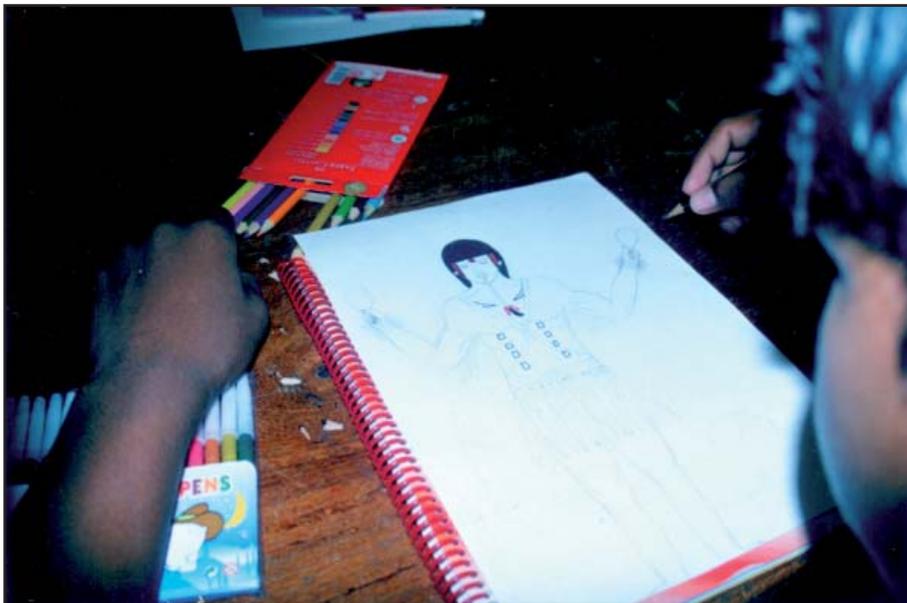
O objetivo deste trabalho é refletir sobre a representação bororo a partir da análise iconográfica de desenhos produzidos pelas crianças indígenas. Os desenhos infantis têm sido usados nas pesquisas antropológicas como referências para investigação sobre as suas representações. Clarice Cohn (2009) nos diz que a criança tem papel ativo na sociedade, interage com os adultos e outras crianças, constrói relações e representações, mais ainda, na perspectiva da cultura como um sistema simbólico, as crianças são sujeitos que formulam um sentido ao contexto em que estão inseridas.

Sabemos hoje que a criança é de fato um sujeito, ator social, que se distingue do adulto psíquica, cognitiva e afetivamente. A partir dessa perspectiva, supera-se a ideia da criança como um adulto em miniatura, um ser incompleto, em formação (POLESE; PÁDUA, 2014).

Os desenhos aqui apresentados compõem parte da coleção documental do Museu das Culturas Dom Bosco e foram desenvolvidos na ocasião da Exposição “Io Sono Bororo”. A autora participou das oficinas de confecção desses desenhos em Meruri, em 2004, e reencontra essas peças no Museu das Culturas Dom Bosco, agora, no papel de antropóloga responsável pela coleção etnográfica bororo. Despertou seu interesse a riqueza de detalhes dos materiais, o cuidado estético empreendido pelas crianças e as várias representações do contexto social em que estavam inseridas naquela ocasião.

Importante mencionar que a exposição mencionada foi produzida para o Museu Delle Culture Del Mondo – Castello D’ Albertis de Gênova, o tema “Io Sono Bororo” (Eu sou Bororo). O objetivo dos curadores era representar a situação atual do povo bororo em uma dinâmica multimídia, com peças tradicionais, elementos de uso cotidiano e depoimentos em audiovisual.

Das várias discussões do grupo sobre o que expor e como expor, demandou-se a realização de oficinas tanto para a produção de novas peças, como para a contextualização da vida e da cultura material bororo em Meruri, gravação de depoimentos em audiovisual, entre outros. Nesses dias, enquanto realizavam-se as oficinas de confecção dos adornos pelos adultos, as crianças desenhavam em uma das mesas do Centro de Cultura Bororo, anexo à Missão Salesiana; em outros momentos, transitavam pelos espaços do Centro de Cultura, participando como coadjuvantes das oficinas.



**Figura 1** - Oficina de desenho

Fonte: Elaborada pela autora

Por esses e outros motivos, as oficinas de desenho se mostraram uma experiência interessante, havia um intenso trânsito de significados, de um lado o universo das crianças se revelava, nos vários elementos percebidos por elas no cotidiano da aldeia, sua identidade, nas representações dicotômicas presentes nos desenhos, mas também novos significados eram desenvolvidos a partir da proximidade delas com os demais membros da comunidade na produção das peças da exposição.

Para além do contexto em que os objetos foram confeccionados, é importante refletir sobre as representações que se evidenciam nos materiais e justificar a seleção deles. No acervo do Museu das Culturas Dom Bosco, estão documentados 23 desenhos que dividimos aqui, para fins metodológicos, entre objetos que representam cenas relacionadas aos rituais da cultura bororo e outras que apresentam elementos da situação atual do grupo. Escolhemos as imagens do segundo grupo porque elas evidenciam a percepção dessas crianças sobre seu contexto, trazendo elementos contrastantes e até mesmo inusitados.

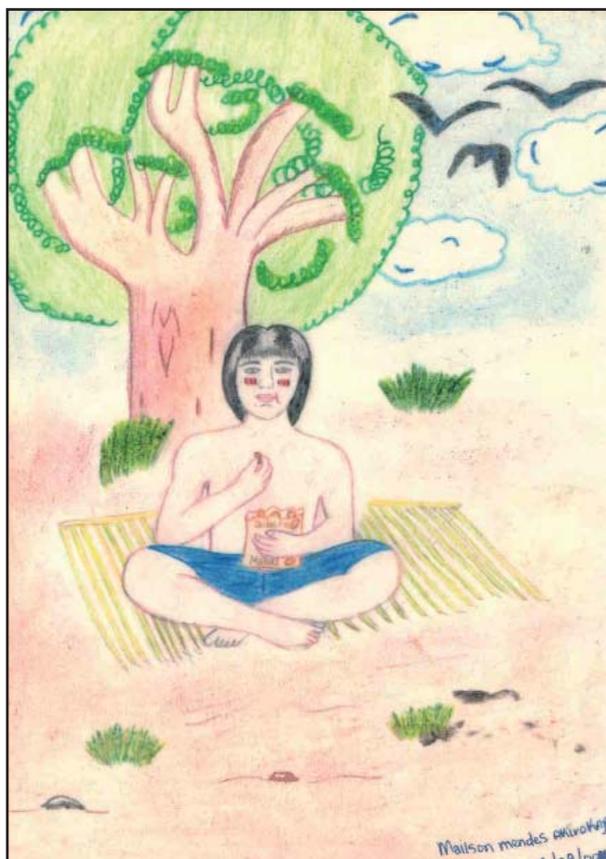
Para a autora, os desenhos aqui apresentados evidenciam mais do que o universo infantil, eles nos trazem a perspectiva da vida na aldeia, no contexto atual de convivência em relação à sociedade envolvente. Chama-nos a

atenção a recorrente presença dos elementos marcadores da diversidade étnica, se tomarmos como referência outros desenhos produzidos por crianças não indígenas, seja ele a casa ao fundo, a aldeia, uma esteira.



**Figura 2** – Mulher indígena comendo biscoito

Fonte: Arquivo do Museu das Culturas Dom Bosco



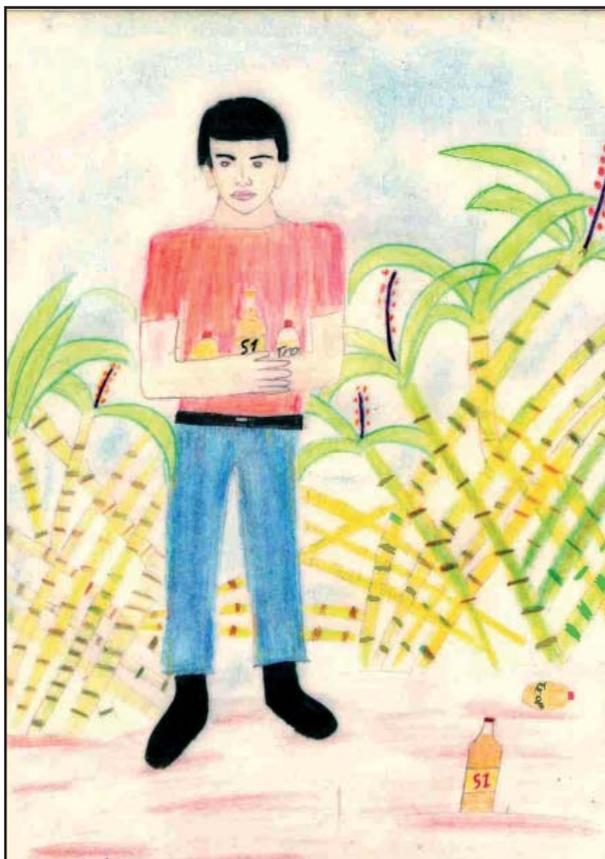
**Figura 3** – Menino indígena comendo biscoito

Fonte: Arquivo do Museu das Culturas Dom Bosco

O impacto da colonização sobre a cultura bororo incutiu hábitos inovadores em relação à cultura tradicional, as figuras 1 e 2, do mesmo autor, apresentam o consumo de alimentos industrializados, mais especificamente as bolachas. As etnografias mostram que, tradicionalmente, os Bororo possuíam dieta abundante em animais e plantas que estavam presentes na área de assentamento do grupo. A região *orarimogodoge* (das plagas dos peixes pintados), por exemplo, é farta em peixes, mamíferos, répteis e aves<sup>2</sup>. As gorduras eram obtidas dos peixes, como o pacu. A dieta compunha-se ainda de frutos e sementes oleaginosas como o coco e o pequi, que em geral são consumidos crus.

<sup>2</sup> Os alimentos mencionados são fontes proteicas que fornecem albumina que, sabe-se, está também presente na clara do ovo. Esses alimentos são fundamentais na dieta humana porque são responsáveis pela constituição do plasma sanguíneo.

A inserção de alimentos industrializados desencadeia tanto questões dietéticas, que acabam por desencadear doenças crônicas e outros problemas de saúde, como denuncia o problema territorial.



**Figura 4** - Homem com várias garrafas de cachaça

Fonte: Arquivo do Museu das Culturas Dom Bosco



**Figura 5** – Homem consumindo cachaça

Fonte: Arquivo do Museu das Culturas Dom Bosco

É sabido que o fornecimento de álcool aos indígenas foi utilizado largamente como meio de “pacificação”, isso porque esse recurso desarmava os indígenas que se deixavam facilmente dominar depois de estarem dependentes. Essa é uma realidade vivenciada entre os indígenas, não apenas da etnia bororo; e, ao mesmo tempo, não afeta significativamente a população. Chama a atenção nos desenhos o cenário em que estão ambientados, as personagens não estão na aldeia, eles estão “próximos” ao mato, uma condição de marginalidade. A prática do alcoolismo é percebida então como algo “clandestino” que não se desenvolve junto aos demais.

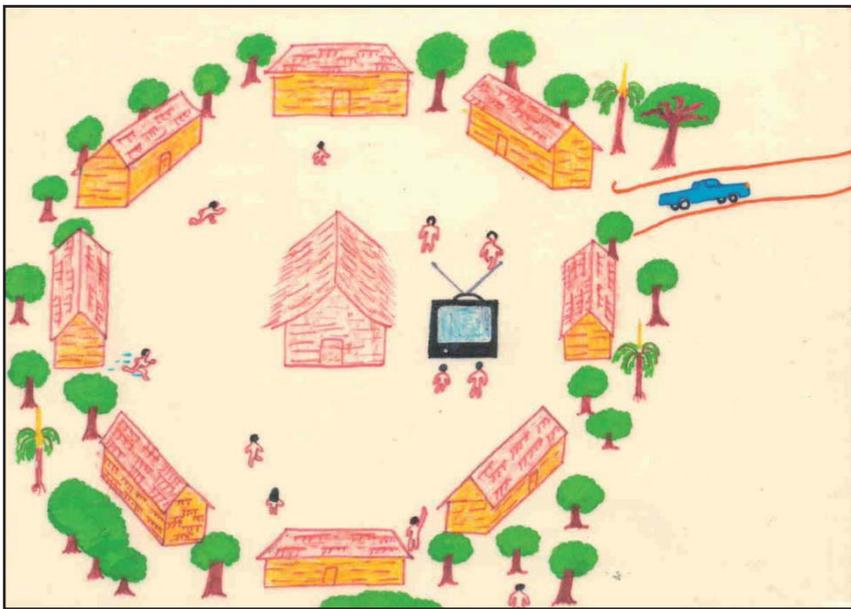
É importante lembrar que o consumo de álcool está presente em muitas sociedades, mas que, nesse contexto, “beber” é tornado um problema (SOUZA, 2006). Isso porque a forma de beber passa a trazer impactos negativos para a vida do indivíduo, para sua família e para a comunidade. Ou seja, os desenhos evidenciam um significado cultural negativo para a utilização das bebidas alcoólicas, e essa é uma pauta recorrente no cotidiano indígena.

Outro desenho que nos chama a atenção é a Figura 5. Apesar da organização circular tradicional não estar presente em várias áreas de assentamento atuais – por exemplo, Meruri, Sangradouro/Kudoro Jari e Jarudori –, ele é o modelo ideal para a representação da sociedade bororo e seu universo. É

importante rememorar essa organização e perceber vários de seus elementos presentes no desenho, além da televisão e da caminhonete. A televisão já é parte do cotidiano da grande maioria das famílias bororo de Meruri.

No modelo ideal da aldeia, a oeste, fora do círculo de casas fica um terreno circular também chamado *aijemuga* que se liga ao pátio em frente à casa dos homens chamado *bororo* (no desenho, é onde vemos presente a televisão). É este caminho que é chamado *aijerea* ou *aroee-rea*, termo traduzido por “caminho das almas” (VIERTLER, 1976, p. 22). A casa tradicional é retangular, coberta e cercada por folhas de babaçu trançadas.

Também vemos na figura personagens que parecem estar vivendo o cotidiano, o que pode simbolizar essa relação entre a televisão e o cotidiano da aldeia. Tradicionalmente, a maior parte do cotidiano se desenvolve no pátio, onde os bororo se relacionam, cozinham e trabalham.



**Figura 6** – Representação da Aldeia tradicional, o carro e a televisão

Fonte: Arquivo do Museu das Culturas Dom Bosco

As figuras 6 e 7 também trazem elementos dessa relação com a tecnologia, e o que chama a atenção em ambas é a inscrição em língua bororo. Na primeira imagem, “Boe Nure Imi” significa “Eu sou Bororo” e na segunda “Boe Ero”. *Ero* tem sentido de esperteza, capacidade. Chama a atenção a

manifestação identitária nos desenhos, a pintura no rosto e a preocupação de marcar a distinção.



**Figura 7** – Jovem com CD

Fonte: Arquivo do Museu das Culturas Dom Bosco



**Figura 8** – Computador

Fonte: Arquivo do Museu das Culturas Dom Bosco

Importante lembrar que as atividades de desenho realizadas pelas crianças foram desenvolvidas no contexto de produção de materiais para a exposição italiana, já mencionada. Os significados que emergem ao leitor falam de como as crianças bororo se representam e vários elementos que demarcam a sua distinção enquanto grupo étnico. Por isso é importante relativizarmos nossa análise lembrando o texto de Spivak (2010) que resgata dois sentidos para o termo “representação”. O primeiro sentido de “falar por” e o segundo de afirmação do sujeito.

Nesse sentido, a partir do nosso lugar, analisamos imagens que, de certo modo, acabam descontextualizadas pelo tempo e pelo espaço em que se encontram, por outro lado, as reflexões contribuem para a construção dos elementos que documentam a coleção etnográfica no Museu das Culturas Dom Bosco. As imagens falam muito por si, elas representam o próprio sentido

de afirmação desses sujeitos, que, apesar de jovens, encontram-se completamente imersos nas relações estabelecidas na sociedade em que vivem, possuem olhares particulares e carregados de significados.

## **Referências**

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

POLESE, Nathalia Cunha; PÁDUA, Karla Cunha. As culturas infantis na diversidade dos contextos: um estudo da criança na Aldeia Canuanã. *Revista Tellus*, Campo Grande, ano 14, n. 27, p. 129-147, jul./dez. 2014.

SOUZA, Maximiliano Loiola Ponte de; GARNELO, Luíza. Desconstruindo o alcoolismo: notas a partir da construção do objeto de pesquisa no contexto indígena. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 279-292, abr./jun. 2006.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

VIERTLER, Renate Brigitte. *As aldeias bororo: alguns aspectos da sua organização social*. São Paulo: Fundo de Pesquisas do Museu Paulista da Universidade de São Paulo, 1976. (Coleção Museu Paulista, Série Etnologia, v. 2).

**Recebido em 10 de janeiro de 2017**

**Aprovado para publicação em 20 de março de 2017**

