

The image features a white background with abstract geometric patterns in the corners. These patterns consist of several parallel, gray lines of varying lengths and orientations, creating a sense of depth and movement. The lines are arranged in a way that suggests a three-dimensional structure, possibly a stylized architectural element or a modern graphic design motif. The main text is centered in the middle of the page.

olhares indígenas contemporâneos

O CINEP

Fundado em 11 de novembro de 2005, o CINEP é uma associação civil, sem fins lucrativos, com sede em Brasília – DF.

A entidade foi criada para promover, apoiar e executar atividades de formação e qualificação direcionadas a lideranças, profissionais e universitários indígenas das diferentes regiões do país, com o objetivo de aprimorar e orientar a formação política e acadêmica para a luta desses povos do Brasil.

O CINEP também presta apoio técnico a entidades e organizações indígenas que possuem atuação nacional e regional. É o caso da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), Associação dos

Povos Indígenas da Região Sul (ARPINSUL), Articulação dos Povos Indígenas do Pantanal (ARPINPAN) e Aty Guasu (Guarani Kaiowá).

Faz parte do CINEP o Observatório de Direitos Indígenas (ODIN), que tem o objetivo de criar uma rede de advogados, bacharéis e acadêmicos indígenas do Direito de modo a fortalecer uma atuação mais autônoma na defesa dos direitos desses povos.

O ODIN pretende ser uma referência na observação do cumprimento e da violação dos direitos dos povos indígenas no Brasil, bem como no monitoramento das políticas públicas voltadas a esses povos. Além disso, o ODIN atua na formação complementar dos advogados indígenas, investindo em programas de atualização e especialização.

Para saber mais sobre o CINEP consulte
www.cinep.org.br

Conselho Diretor

Gersem José dos Santos Luciano (Diretor presidente), Maria Inês de Freitas (Diretora administrativa e financeira), Florêncio Almeida Vaz Filho (Diretor de projetos)

Secretário Executivo

Domingos Sávio Camico Agudelos

Conselho Fiscal

Francisca Novantino Pinto de Ângelo (titular), Maria Auxiliadora Cordeiro da Silva (titular), Sônia Bone de Souza Silva Santos Guajajara (titular), Timóteo da Silva Verá Potiguara (suplente), Elda Vasques Guarani (suplente).



SÉRIE

SABERES

INDÍGENAS

olhares indígenas contemporâneos

CENTRO INDÍGENA DE ESTUDOS E PESQUISAS

Brasília, julho de 2010

Organizadores

Gersem José dos Santos Luciano

Jô Cardoso de Oliveira

Maria Barroso Hoffmann

Criação de capa e projeto gráfico: Ribamar Fonseca (Supernova Design)

Editoração Eletrônica: Henrique Macedo (Supernova Design)

Revisão de textos: Alessandro Mendes (Azimute Comunicação)



Ficha Catalográfica

Sumário

- 6 **INTRODUÇÃO**
Gersem José dos Santos Luciano
Maria Barroso Hoffmann
- 18 **PERFORMANCES E EXPERIÊNCIAS DE ETNICIDADE:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TAPEBA**
Rita Gomes do Nascimento
- 62 **EXPRESSÃO FORMAL E ESCOPO DA CLASSIFICAÇÃO
LINGUÍSTICA DAS ENTIDADES NA CONCEPÇÃO DO MUNDO
DAS ENTIDADES NA CONCEPÇÃO DO MUNDO DOS BANÍWA
SOBRE A NATUREZA**
Edilson Martins Melgueiro
- 104 **POVOS INDÍGENAS E ETNOGÊNESES NA AMAZÔNIA**
Florêncio Almeida Vaz Filho
- 160 **POVOS INDÍGENAS, MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL**
Vilmar Martins Moura Guarany
- 182 **POVO KYIKATÊJÊ: SAGA DE RESISTÊNCIA E LUTA**
Rosani de Fatima Fernandes
- 204 **ESBOÇO DE UM PERFIL DO ESTUDANTE INDÍGENA
NO ENSINO SUPERIOR**
Centro Indígena de Estudos e Pesquisas - CINEP

INTRODUÇÃO

GERSEM BANIWA¹

MARIA BARROSO HOFFMANN²

1 Diretor-Presidente do CINEP, doutorando em Antropologia Social pela Universidade de Brasília – UnB.

2 Doutora em Antropologia Social pelo Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e pesquisadora do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento – LACED.

Atualmente, estima-se que existam no Brasil mais de 6.000 estudantes indígenas no ensino superior, dos quais pelo menos 100 estão na pós-graduação, mais de 40 já concluíram o mestrado e três, o doutorado. Tais dados indicam que já foram produzidos pelos menos 40 dissertações de mestrado e cinco teses de doutorado. No entanto, essas teses e dissertações não foram até hoje publicadas e divulgadas, mesmo sendo as pioneiras no Brasil, o que deveria despertar curiosidade e interesse por parte de editoras e de instituições parceiras e apoiadoras. É possível imaginar muitas razões para isso, uma das quais é a forte concorrência das produções de pesquisadores e assessores não indígenas sobre a temática indígena que continua dominando o mercado e o imaginário social. Ou seja, ainda impera no imaginário do povo brasileiro a visão de que são os brancos assessores que possuem os conhecimentos e as verdades sobre os povos indígenas.

Com o propósito de mudar esse cenário, o Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP) está lançando a *Série Saberes Indígenas*, sendo esta coletânea o primeiro volume da série, que traz a público a síntese de três dissertações de mestrado defendidas em 2008 e 2010 e de duas teses de doutorado defendidas em 2009 e 2010. Além disso, a coletânea traz ainda o resultado de uma pesquisa preliminar realizada por estudantes e pesquisadores indígenas da rede CINEP sobre o perfil dos estudantes indígenas no ensino superior. O projeto *Série Saberes Indígenas* faz parte de uma estratégia articulada do CINEP e da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) que inclui também a criação de um site e de uma revista semestral voltados prioritariamente ao tema do ensino superior indígena. Com isso pretende-se oferecer aos estudantes, pesquisadores e profissionais indígenas canais próprios de divulgação dos resultados de seus estudos e pesquisas e meios de comunicação próprios. Além disso, as iniciativas oferecem uma oportunidade aos pesquisadores, estudiosos e à opinião pública brasileira em geral de conhecer um pouco mais do mundo e da realidade indígena a partir do próprio olhar e do pensamento genuíno dos indígenas, escrito e publicado por eles mesmos.

Sabemos que as dissertações e teses produzidas por indígenas ainda são poucas e, em função disso, ainda não conseguem influenciar as políticas públicas, principalmente porque são poucos conhecidas, na medida em que encontram enormes dificuldades para serem publicadas e divulgadas. Ou seja, as produções não indígenas sobre os povos indígenas ainda continuam tendo a preferência dos leitores, da mídia, das editoras e,



consequentemente, dos gestores públicos. Ainda levaremos bom tempo para conseguir equilibrar as forças e colocar no mercado e na sociedade as produções acadêmicas dos indígenas. Há um campo aberto e promissor para as futuras produções indígenas, mas ainda precisamos romper as barreiras corporativas dos grupos de pesquisadores indigenistas, que ainda continuam dominando o cenário e o mercado, embora cada vez mais a sociedade e as instituições públicas e privadas mostrem sinais de valorização dos trabalhos indígenas. Não se trata de substituir uma pela outra, mas garantir espaços para todos na mesma medida e proporção.

Nesse sentido, a entrada dos indígenas na universidade faz parte de uma nova etapa no processo histórico das relações estabelecidas entre os povos indígenas e o Estado brasileiro. Afinal de contas, o projeto coletivo de formação de uma *inteligentsia* indígena é uma necessidade imprescindível para a gestão dos territórios indígenas, que hoje representam 13% do território nacional, e para a recuperação das desejadas autonomias indígenas.

Da relação tutelar construída ao longo do último século sob a orientação colonizadora ora do Estado, ora da Igreja, ora das ONGs resultaram os principais desafios enfrentados pelas lideranças e acadêmicos indígenas, cada um no seu campo de atuação, distantes ou divergentes entre si, mas enfrentando a mesma causa e efeito sem que se deem conta disso, pela própria forma como a nova tutela opera de modo consciente ou inconsciente pelos seus praticantes. Não é difícil perceber tal situação. Basta analisar o fato de que os interesses dos povos indígenas pelo ensino superior está relacionado à aspiração coletiva de enfrentar as condições de vida e marginalização, na medida em que veem a educação como uma ferramenta para promover suas próprias propostas de desenvolvimento, por meio do fortalecimento de seus conhecimentos originários, de suas instituições e do incremento de suas capacidades de negociação, pressão e intervenção dentro e fora de suas comunidades. Por que então, mesmo com os primeiros indígenas egressos das universidades com diferentes especialidades, estimados em pelo menos 500 indígenas, continuam a não haver sinais claros de mudanças concretas nas possibilidades ou oportunidades?

Mesmo com um número significativo de profissionais indígenas habilitados, as oportunidades e os espaços estratégicos no âmbito interno do movimento indígena e no âmbito das políticas públicas continuam sendo ocupadas por profissionais não

indígenas especialmente ligados às ONGs indigenistas, na maioria das vezes com apoio das próprias organizações indígenas. A justificativa é sempre que os indígenas não estão suficientemente preparados e qualificados para exercer tais tarefas, pois os cursos universitários não dão conta disso, o que pode ser verdade, mas que poderia ser complementado com cursos específicos, aliás, como fazem para suas equipes técnicas não indígenas que também saem das universidades com as mesmas deficiências na formação.

É natural que os indígenas egressos das universidades adotem posturas mais críticas a práticas tutelares viciadas e busquem provocar mudanças, e é isso que incomoda e ameaça lideranças indígenas, dirigentes e equipes não indígenas das ONGs. Afinal de contas, os indígenas formados nas universidades acumularam conhecimentos novos, que os capacitaram a uma visão crítica e transformadora, e ao retornarem para suas comunidades estarão sedentos de contribuir para as mudanças que precisam ser feitas pela comunidade para melhorar as condições de vidas das pessoas, questionando, enfrentando e denunciando muitas vezes práticas viciadas de corrupção e autoritarismo das velhas lideranças indígenas forjadas pela ideologia tutelar, paternalista e autoritária da prática indigenista da FUNAI.

Considerando as experiências concretas em curso no Brasil, o movimento indígena, que inclui os acadêmicos indígenas e o movimento indigenista, enfrenta desafios explícitos e implícitos comuns e incomuns. Antes disso, é importante registrar a conquista do direito de acesso ao ensino superior, o que por si só abre infinitas possibilidades e oportunidades de mudanças e melhorias na luta e na vida dos povos indígenas. Entretanto, os desafios ainda são muitos e sérios. O principal é como as comunidades e as organizações indígenas podem aproveitar o potencial dos emergentes acadêmicos indígenas. Sustento que, para dar o primeiro passo, é necessário romper a muralha tutelar e colonialista dos indigenistas não indígenas, na sua maioria, não indígenas assessores, que continuam tutores, porta-vozes e consultores para tratar de questões dos povos indígenas. Em segundo lugar, é necessário romper o dogmatismo e o autoritarismo da ciência acadêmica, para dar lugar ao diálogo de saberes diferentes, mas equivalentes.

Sem essas mudanças, os povos e organizações indígenas continuam retardando suas autonomias e protagonismos, pois continuam sob o domínio e tutela de não índios, e excluem e discriminam os próprios parentes indígenas formados. Da parte dos



acadêmicos indígenas, é necessário forçar mudanças no interior das academias, para que eles recebam formação adequada e desejável pelos estudantes e suas comunidades.

O modelo atual de oferta do ensino superior aos povos indígenas tem a relevância de elevar a autoestima dos jovens indígenas e de suas famílias e melhorar o patamar de diálogo entre os povos indígenas, a academia e o Estado. Mas também criam situações constrangedoras e desanimadoras aos estudantes, que sofrem múltiplas pressões: da política excludente e pragmática das universidades em seus conteúdos e metodologias adotados; de suas comunidades, pois não conseguem corresponder às suas expectativas e demandas pela inadequação dos cursos realizados; e ainda sofrem discriminação das organizações indígenas, que valorizam prioritariamente técnicos não indígenas em detrimento dos técnicos indígenas.

Por fim, não basta apenas inovar os instrumentos metodológicos e epistemológicos das ciências de um modo geral para que os estudantes indígenas não se distanciem dos processos societários dos seus povos, é necessário superar velhas práticas tutelares enraizadas nas nossas instituições, inclusive nas organizações indígenas e indigenistas. É por isso que nosso compromisso é pela autonomia e protagonismo radical dos povos indígenas, com todas as consequências e riscos que isso implica. Os textos reunidos nesta coletânea devem ser entendidos dentro dessa perspectiva.

O artigo de Rita Gomes do Nascimento recupera algumas das discussões da tese de doutorado em educação da autora, *Rituais de resistência: experiências pedagógicas Tapeba*, defendida em julho de 2009 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, permitindo compreender, entre outros aspectos, as razões da proeminência dos professores indígenas como mediadores políticos e representantes das comunidades indígenas junto à sociedade mais ampla. Isso se dá pela explicação da escola como espaço de performatização da resistência étnico-cultural, com papel chave no enfrentamento de situações adversas – particularmente do preconceito – nos processos de afirmação identitária dos Tapeba.

Recorrendo a um instrumental analítico multidisciplinar, que agrega contribuições das áreas de antropologia, educação e teatro, a autora privilegia noções como a de drama social, de Victor Turner, e de ato performativo, de Richard Shechner, bem como elementos da dramaturgia de Bertold Brecht e do teatro do oprimido de Augusto Boal, para abordar as dimensões de conflito e crise vivenciadas pelos Tapeba e o tratamento dado às mesmas na escola. Esta última é percebida, assim, como um espaço de produção

de significados sociais e de contestação nas arenas políticas e culturais e também como um agente com papel estruturante na luta contra situações de discriminação, dominação e opressão. Nesse quadro, diversos eventos do calendário escolar, como as Aulas Culturais, a caminhada do Dia do Índio, a Feira Cultural, os Jogos Indígenas Tapeba e a Festa da Carnaúba, são analisados como rituais pedagógicos de resistência.

Partindo de sua própria vivência como indígena e recuperando elementos de sua trajetória pessoal nas lutas pela afirmação dos direitos indígenas, a autora nos oferece um rico material de reflexão sobre os múltiplos percursos de formação dos intelectuais indígenas contemporâneos no Brasil, apontando para um caminho que, longe de negar as possibilidades de diálogo entre as tradições de conhecimento indígenas e não indígenas, se apropria de textos clássicos da literatura sociológica e antropológica para construir uma visão “desde dentro” do movimento indígena, recuperando não apenas elementos tradicionalmente associados ao nível da política, mas também sentimentos e vivências subjetivas de quem é indígena, estabelecendo assim um “diálogo intercultural” no sentido amplo do termo.

Edilson Martins Melgueira investiga em seu artigo os classificadores nominais da língua Baniwa, do Içana, buscando entrelaçar léxico, morfossintaxe e contexto discursivo, bem como refletir a maneira Aruák Baniwa de ver, sentir e organizar os elementos que constituem seu universo. O artigo apresenta um resumo da dissertação em linguística defendida pelo autor na Universidade de Brasília – UnB, em março de 2008, intitulada *Sobre a natureza, expressão formal e escopo da classificação linguística das entidades na concepção do mundo Baniwa*, realizada em português com tradução em nheengatú.

O texto situa o povo Baniwa dentro da região do Alto Rio Negro, discriminando os diversos grupos dialetais dentro dela (Tukáno, Makú, Yanomâmi e Aruák). São apresentados também aspectos históricos sobre o grupo e sua localização geográfica, partindo-se de uma distinção inicial entre os povos Baniwa e Kuripáko, muitas vezes apresentados por antropólogos, indígenas e outros pesquisadores com um único povo. Cabe registrar que as análises linguísticas sobre os Baniwa devem ser compreendidas, além de seu interesse científico intrínseco, dentro do contexto contemporâneo de afirmação da identidade étnica do grupo e da introdução de práticas escolares entre eles. Assim, se essas práticas foram iniciadas por missionários na década de 1920, dentro de uma perspectiva de catequização e assimilação, elas estão inseridas hoje em um quadro radicalmente distinto,



em que o Baníwa foi reconhecido como uma das quatro línguas oficiais do município de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas, ao lado do tukano, do nheengatu e do português. Na rede escolar do município, os Baníwa são alfabetizados em sua própria língua, incluindo-se o português a partir do ensino fundamental. A formação de linguistas indígenas adquire um papel estratégico nesse quadro, retirando os índios da posição de “informantes” a que estiveram relegados por décadas nas pesquisas de não índios, e colocando seu olhar e percepção no centro dos debates.

Nesse sentido, cabe ressaltar a menção no texto à experiência acadêmica e etnográfica do autor e à sua dupla inserção, de pesquisador e liderança indígena, e da criação de uma expectativa entre os Baníwa de um maior retorno da pesquisa para o grupo do que as pesquisas feitas por não índios. Se um comprometimento maior de estudiosos indígenas com seus grupos é uma expectativa razoável, isso não significa dizer que ocorra uma exclusão do diálogo com os saberes não índios. A dissertação de Edilson Baníwa se estruturou, assim, a partir de uma estreita interlocução com os principais estudos na área de linguística sobre os classificadores Baníwa, entre os quais os de Gerald Taylor, Marcos Antonio da Rocha Baltar, Henri Ramirez e Alexandra Aikhenvald, autores que vêm discutindo a natureza, função e escopo dos morfemas classificadores do Baníwa/Kuripáko.

Nos marcos das discussões com esses autores, Edilson Baníwa discorda das interpretações que consideram que a variabilidade no uso de classificadores no sistema do Baníwa/Kuripáko significa que ele seja menos gramaticalizado. A variabilidade verificada depende, além da forma, da posição e da função da entidade e de que característica desta última é tomada como mais saliente pelo falante no momento da enunciação. A variabilidade, assim, não significa que o sistema Baníwa não seja um sistema classificador. O autor conclui, entre outras coisas, que, na visão dos Baníwa e dos Kuripáko, as entidades são classificadas de acordo com a dependência/independência de sua existência no mundo; seu gênero, masculino ou feminino; e suas características físicas e funcionais. Analisando a ocorrência dos morfemas classificadores em diversas situações, considera que as opções de classificação nominal não são tão abertas quanto deixam supor alguns autores. Verificou-se ainda que as diferenças nos usos de classificadores não são decorrentes da origem clânica do falante, mas das variedades dialetais.

Florêncio Almeida Vaz Filho apresenta uma síntese de sua tese de doutorado em antropologia, defendida em março de 2010 na Universidade Federal da Bahia – UFBA,

intitulada *A emergência étnica de povos indígenas no baixo rio Tapajós, Amazônia*. O autor faz uma etnografia dos processos de mobilização étnica envolvendo cerca de 40 comunidades na região, que passaram a se identificar publicamente como indígenas a partir do final da década de 1990. O trabalho discute a utilização de termos como “emergência étnica”, “etnogênese”, “indígena”, “caboclo”, “comunidade tradicional” e “comunidade ribeirinha”, entre outros, a partir dos quais vai permitindo ao leitor acompanhar as disputas por legitimidade dos diversos atores envolvidos nos processos ligados à definição da identidade social e da propriedade da terra na região.

Vaz Filho vai puxando os fios que nos permitem compreender como se chegou à configuração atual das mobilizações étnicas na região, situando a questão dentro de processos de contato interétnico de longa duração, cuja gênese localiza-se no século XVII, quando da ocupação jesuítica da região. A partir daí, vai analisando momentos estratégicos de reconfiguração da fronteira étnica no Baixo Tapajós, em que se destacam a expulsão dos jesuítas e a implantação do Diretório dos Índios do período pombalino, na segunda metade do século XVIII, e o movimento Cabano, em meados do século XIX, entendido ao mesmo tempo como uma rebelião de populações indígenas, negras, brancas e pobres à dominação econômica, e como elemento chave da memória coletiva atual, que levou à autoidentificação de parte dos habitantes da região como indígenas.

A autoidentificação como indígenas é apresentada como estreitamente ligada à atuação dos movimentos de educação rural promovidos pela Igreja Católica na região a partir dos anos 1960, que levaram à organização de comunidades ribeirinhas, permitindo-nos, assim, identificar o atual processo de definição da fronteira étnica como dependente da intervenção de múltiplos atores, entre os quais emergem, além das populações locais, agentes religiosos, sindicalistas e, mais recentemente, atores governamentais, em que se destacam o IBAMA e seu antecessor, o IBDF, diretamente envolvidos na criação da FLONA Tapajós e da RESEX Tapajós-Arapiuns, e a FUNAI, envolvida com o processo de demarcação de uma terra indígena na região. Além de mostrar as clivagens e disputas entre esses atores quanto à forma de conceber os conflitos, nomear as populações e definir o território, o texto também se detém no papel estratégico desempenhado pelos estudos acadêmicos sobre a região no que diz respeito à legitimação da identidade de seus habitantes, apontando sobretudo para as tensões entre as categorias de “caboclo” e “indígena”.



O autor identifica ainda os principais diacríticos utilizados hoje pelas comunidades que se autoidentificam como indígenas, entre os quais localizam-se a pajelança, a crença nos encantados, a reciprocidade da *putáua* e o trabalho coletivo conhecido como *puxirum* como elementos centrais. Nesse quadro, o texto oferece um denso material comparativo sobretudo para a literatura produzida na década de 1990 voltada aos processos de etnogênese na região Nordeste do Brasil, enriquecendo substantivamente o material empírico relativo a esses processos e sugerindo novas possibilidades analíticas para o estudo da construção contemporânea das relações entre Estado, academia e povos indígenas.

Vilmar Martins Moura Guarany apresenta em seu artigo um extrato de sua dissertação de mestrado em Direito, defendida na Universidade Católica do Paraná em 2009, intitulada *Direito territorial guarani e as unidades de conservação*, realizando uma análise sobre a relação das áreas de meio ambiente e de direitos indígenas. Para isso, faz uma descrição dos principais instrumentos e acordos internacionais relacionados à definição do conceito de “desenvolvimento sustentável”, entre os quais o Relatório Brundtland, *Nosso Futuro Comum*, de 1987, e a Convenção da Diversidade Biológica (CDB), de 1992, destacando as perspectivas relativas à afirmação de direitos coletivos e intergeracionais. Aspectos da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1989, e da Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas da Organização das Nações Unidas, de 2006, também são analisados, apontando-se o sentido e a novidade da percepção dos povos indígenas como sujeitos de direito dentro dos Estados nacionais. O texto aborda ainda as transformações no quadro jurídico brasileiro que acompanharam essas perspectivas, detendo-se particularmente no exame do Estatuto do Índio atualmente em vigor e da Constituição Federal de 1988.

Rosani de Fatima Fernandes, que defendeu em maio de 2010 a dissertação de mestrado em Direito *Educação Escolar Kyikatejê: novos caminhos para aprender e ensinar*, na Universidade Federal do Pará – UFPA, apresenta em seu artigo um resumo do primeiro capítulo da mesma, tratando do processo de resistência e luta pela sobrevivência dos Gavião Kyikatejê, grupo pertencente ao povo Jê Timbira, desde sua transferência do atual estado do Maranhão até a constituição da Reserva Indígena Mãe Maria – RIMM, no estado do Pará. Diretamente afetados pela implantação de grandes projetos de extração mineral e de obras de infraestrutura econômica na área do Projeto Grande Carajás a partir da década de 1970, a recuperação da trajetória desse grupo remete não apenas aos embates travados com as empresas públicas e privadas

instaladas na região, mas também à dinâmica interétnica instaurada entre grupos indígenas distintos obrigados a um convívio forçado em reservas indígenas comuns, a partir das negociações com as agências governamentais encarregadas da gestão da política indigenista.

O texto detém-se particularmente na diáspora dos Kyikatejê conduzida pela FUNAI, que incluiu a instalação do grupo na Aldeia do Frade, em 1969, de onde foram convencidos a se mudar para a Reserva Indígena Mãe Maria – RIMM, para onde já tinham sido deslocados os Parkatêjê e os Akrãtikatêjê, outros dois grupos Gavião. Após um período em que quase foram dizimados em Mãe Maria, no local denominado Maguari, por falta de assistência dos órgãos oficiais, o grupo conseguiu uma relativa recuperação dentro da aldeia Ladeira Vermelha, naquela reserva, sendo forçado em seguida a se deslocar para a Aldeia do Trinta, pertencente aos Parkatejê, algo interpretado pelas lideranças Kyikatejê como uma estratégia do órgão indigenista para fortalecer a liderança do cacique Parkatêjê e facilitar as negociações dos empreendimentos econômicos hidrelétricos, ferroviários e rodoviários na RIMM.

O artigo descreve o processo de organização política dos Kyikatejê no início da década de 2000, no sentido de recuperarem sua autonomia em relação aos Parkatejê, livrando-se da condição subalterna em que foram colocados dentro da Aldeia dos Trinta, sobretudo no que diz respeito às atividades econômicas de coleta da castanha, e também dentro de uma dinâmica em que o fato de dominarem menos a língua portuguesa do que os outros dois grupos Gavião transformou-se em instrumento de inferiorização. O processo de formação de uma aldeia própria dos Kyikatejê em Mãe Maria tornou-se o principal objetivo do grupo, apesar das alianças firmadas entre os três povos Gavião dentro da reserva, relacionadas sobretudo aos casamentos e à nomeação das crianças. O texto destaca o fato de que a escola criada na aldeia Kyikatejê, utilizando a língua do grupo, veio a se tornar a escola mais procurada dentro da reserva pelos outros grupos, por considerarem melhores as condições de ensino e aprendizagem dentro dela. A escola é vista como um elemento que atua tanto na direção do reforço da identidade indígena, como quanto um instrumento que viabiliza a formação de quadros técnicos capacitados ao diálogo com os não indígenas.

Finalmente, o artigo que apresenta o perfil do estudante indígena na universidade, montado a partir de uma pesquisa promovida pelo CINEP com 481 acadêmicos indígenas, dentro de um universo estimado hoje em cerca de 6 mil estudantes indígenas



matriculados no ensino superior, permite avançar no delineamento de questões ainda pouco conhecidas e exploradas, tendo em vista a novidade das políticas públicas voltadas a esse segmento da educação indígena, iniciadas somente na virada do milênio, por meio da criação de cursos de 3º grau para a formação de professores indígenas e da implantação de políticas de ação afirmativa e outros mecanismos visando fomentar o acesso de indígenas aos cursos superiores universais. Ainda que assumindo um caráter exploratório, a pesquisa, que abrangeu estudantes matriculados em todas as regiões do país, oferece um quadro bastante rico sobre os problemas, expectativas e possibilidades criadas dentro de um processo que até pouco tempo era visto, mesmo em circuitos indígenas e indigenistas, de forma preconceituosa e equivocada, como um veículo de fragilização das identidades indígenas. Os textos do presente livro parecem falar por si mesmos nesse contexto, demonstrando de forma contundente a profundidade desse equívoco e a riqueza de possibilidades abertas quando se consegue ultrapassá-lo.

PERFORMANCES E EXPERIÊNCIAS DE ETNICIDADE: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TAPEBA¹

RITA GOMES DO NASCIMENTO²

1 Este texto é uma versão resumida de algumas das discussões realizadas em minha tese de doutorado, intitulada *Rituais de resistência: experiências pedagógicas tapeba*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em julho de 2009, sob a orientação da professora doutora Rosália de Fátima e Silva. A tese foi vencedora do Concurso Nacional de Monografias sob o tema *Educação para a Diversidade e Cidadania*, no eixo Educação Escolar Indígena, promovido pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)/Ministério da Educação (MEC) em 2009.

2 Rita Gomes do Nascimento, etnia Potiguara, de Crateús (CE), graduada em Pedagogia, especialista em gestão escolar, possui mestrado e doutorado em educação na UFRN. Atualmente é funcionária pública, lotada na equipe de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação do Ceará; conselheira do Conselho Nacional de Educação da Câmara da Educação Básica (CNE-CEB) e membro do Colegiado de Culturas Indígenas no Ministério da Cultura – Secretária da Identidade e Diversidade.

O tema do preconceito, entre os grupos indígenas, é recorrente nos discursos e ações sociais³, seja na luta pela demarcação de seus territórios, seja na busca pela instituição de um projeto de educação escolar diferenciada. Gerador de uma situação conflituosa, ora discriminando os indivíduos apontados como índios, ora, em sentido inverso, lhes negando tal condição, o preconceito matiza os dramas sociais vivenciados por esses grupos.

No Ceará, o combate ao preconceito étnico-cultural figura como uma das principais bandeiras no conjunto de reivindicações postas pelo movimento indígena. Particularmente em relação aos Tapeba, grupo étnico que habita o município de Caucaia, região metropolitana de Fortaleza, o preconceito apresenta-se como elemento fundante nas narrativas constituidoras de suas identidades étnicas, balizando muitas das ações sociais do grupo, com destaque para a criação das suas escolas diferenciadas.

Dentre o universo das ações engendradas por esses atores, tomo como unidade de investigação algumas práticas educativas desenvolvidas nas escolas diferenciadas Tapeba, observando as manipulações táticas e estratégicas do tema do preconceito em suas pedagogias⁴.

Para tanto, utilizo as noções de ritual e performance na descrição e análise dessas práticas, compreendidas pelas Aulas Culturais, Caminhada do Dia do Índio Tapeba, Feira Cultural, Jogos Indígenas Tapeba e Festa da Carnaúba. Nesse sentido, entendo as ações educativas descritas como unidades de experiências significativas – no sentido de constituição e atribuição de significados – no processo de afirmação da identidade étnica Tapeba.

Expressando, dentre outros aspectos, suas experiências vivenciadas na interação com os regionais, marcada por símbolos de estigma, a ritualização de suas práticas pedagógicas, como respostas e modos de enfrentamento das situações de preconceito,

3 Empreguei esta noção com base no pensamento weberiano, no qual as ações sociais dos indivíduos são compreendidas como subjetivamente motivadas pelos valores tradicionais do grupo ou por algum tipo de “afinidade eletiva” (WEBER, 1983).

4 Entendo que a ressemantização dos símbolos de preconceito realizada pelos Tapeba no educativo pode ser interpretada como ações táticas e estratégicas, no sentido atribuído por Certeau (1999). As táticas, segundo ele, são “modos de fazer” que resultam em decisão, ato ou maneira de aproveitar a ocasião. As estratégias, por sua vez, pressupõem objetivos, cálculos e “um lugar” que serviria de base para “uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” (CERTEAU, 1999, p.46).



pode ser lida, segundo minha proposta de análise, como atos performáticos. Isso significa dizer que tais práticas implicam transmissão ou transferência de saberes sociais, memória e sentido de identidade por meio de ações reiteradas (TAYLOR, 2003, p.18).

Acredito que nesse processo de ressemantização de símbolos de estigma, os Tapeba performam uma nova relação de alteridade com os regionais e a sociedade nacional, não apenas pela afirmação de sua distintividade etnocultural, mas, sobretudo, por meio dos aspectos criativos dessa afirmação engendrados no movimento por escolas diferenciadas.

Sendo assim, interessei-me pela interpretação dos modos do fazer pedagógico Tapeba, indagando como as suas ações pedagógico-rituais se constituem em atos de enfrentamento das situações de preconceito. Instigada por tal questão mobilizadora, percebi que essas ações no educativo poderiam ser interpretadas como rituais de resistência étnico-cultural, acionados tática e estrategicamente pelos Tapeba.

Em função talvez da condição de implicada, por pertencer a um grupo étnico – Potiguara de Crateús, localizado no sertão do Ceará –, minhas reflexões foram conduzidas prioritariamente para o alcance político-simbólico de tais atos de resistência e enfrentamento de situações adversas, algo muito caro aos grupos étnicos em seus processos de afirmação identitária.

Essa perspectiva êmica chama ainda a atenção para o emprego de um “olhar compartilhado” na feitura desse trabalho e para a clara assunção de que também faço parte desse cenário. Sendo assim, a inter-relação das experiências e interpretações de uma pesquisadora nativa, também acionada como estratégia de “autoridade etnográfica”, pode suscitar, no âmbito dos debates contemporâneos, discussões a respeito da relevância tanto dos diálogos interculturais na produção do conhecimento quanto da construção epistêmica de novas metodologias.

Tendo em mente tais questionamentos, utilizei, no artesanato do trabalho⁵, técnicas de pesquisa como a observação participante e a realização de entrevistas abertas, tendo como resultado, dentre outros aspectos, o acesso aos cadernos de alunos e diários de classe dos professores, valiosos instrumentos na produção do trabalho.

5 Adoto a imagem de artesanato intelectual por acreditar, conforme Mills (1965; 2009), que ela põe em evidência, dentre outros aspectos, a natureza criativa do labor artesanal, bem como a “dimensão existencial na formação do pesquisador”, lembrando, dessa forma, que vida e trabalho são indissociáveis para o artesão intelectual (CASTRO, 2009, p.13-4) ao lançar mão de sua “imaginação sociológica”.

É oportuno lembrar ainda, parafraseando Turner (1986), que a pesquisa social está profundamente enraizada nas experiências subjetiva e social do pesquisador. Desse modo, conforme já sugerido, a opção pelo tema de pesquisa e sua abordagem teórico-metodológica ligou-se a minhas experiências (pessoais, étnicas, acadêmicas e profissionais), expressando (e ao mesmo tempo formando) o “lugar” sócio-histórico-cultural de que falo.

Pode-se dizer que tal lugar, definido pela incompletude e abertura, confunde-se com o próprio ato narrativo. Sendo assim, entendo a escrita da tese, enquanto ato performático, tanto como a expressão de minhas experiências quanto como um momento privilegiado na construção desse lugar.

A investigação das experiências de etnicidade Tapeba no educativo, com destaque para o que chamo de ações rituais de resistência, então, reflete também aspectos de minha trajetória de vida, evocando imagens de experiências passadas, ao mesmo tempo em que as delinea em um novo contexto significativo. A adoção de uma linguagem teatral na investigação desses aspectos, por exemplo, encontra-se associada às minhas experiências de militância religiosa na diocese de Crateús, iniciadas ainda na década de 1980. Naquela época tentava-se construir localmente uma igreja popular e libertadora assentada em uma pedagogia eclesial popular e participativa, seguindo os ensinamentos do bispo Dom Antonio Batista Fragoso⁶.

Almejava-se, segundo uma perspectiva manifestamente progressista, uma tradução do evangelho para a realidade social que estivesse ao alcance da compreensão de todos. Visando atingir esse objetivo, um dos muitos recursos didáticos utilizados era o teatro. Assim, tal qual a dramaturgia de Brecht e o teatro do oprimido de Boal, a igreja de Crateús pregava a necessidade de uma leitura da

6 Antonio Batista Fragoso foi bispo da Diocese de Crateús por 34 anos, de 1964 a 1998. Nascido no dia 10 de dezembro de 1920, no sítio do Riacho Verde, na Paraíba, faleceu no dia 12 de agosto de 2006, na capital paraibana, aos 85 anos. Defensor dos princípios da Teologia da Libertação, Dom Fragoso enfrentou resistência dos setores mais conservadores da Igreja Católica e das autoridades militares. Destacou-se e ganhou projeção internacional pelo trabalho pastoral junto aos pobres e trabalhadores rurais, constituindo-se em importante figura na organização das ações das CEBS em Crateús. Participou, ao lado do padre Alfredinho, da fundação da Irmandade do Servo Sofredor (ISSO), da concepção de uma proposta de igreja popular e libertadora. Sobre Dom Fragoso e suas experiências religiosas populares e libertadoras, ver FRAGOSO et alii (2005); MONTENEGRO (2004).



realidade que promovesse a conscientização das desigualdades sociais presentes numa relação definida pela existência de opressores e oprimidos. Seria favorecido a estes últimos, desse modo, o reconhecimento de que eram filhos de Deus capazes de lutarem pela reversão de toda forma de opressão, numa atualização da máxima brechtiana da transformação social pela arte.

É a partir dessa premissa que proponho uma leitura das práticas pedagógicas dos Tapeba como atos de performance, acreditando, sobretudo, na força política do teatro enquanto “uma arma muito eficiente” na apreensão de novas perspectivas de relações de poder (BOAL, 2005, p.11). Nesse sentido, as experiências educativas dos Tapeba, por um lado, e as minhas experiências no movimento das Comunidades Eclesiais de Base em Crateús, por outro, se apresentaram como estratégias de criação de situações de *communitas*, conforme formulação de Turner (1986) a respeito do teatro e outros gêneros *liminóides* como suscitadores de tais experiências.

Nessa direção, vale lembrar que o termo performance, situado entre as searas do conhecimento científico e artístico, coloca em primeiro plano as ideias de ação, relação e reflexividade. Percebida, ainda, em seus aspectos de complementaridade e inacabamento, a ideia de performance, como procuro demonstrar, se constituiu em valioso instrumento analítico na descrição e interpretação das práticas pedagógico-rituais dos Tapeba. Busquei evidenciar, assim, o seu aspecto comunicativo no processo simbólico-político de construção de referências identitárias, o que acredito tornar tais indivíduos aptos a desempenharem os papéis sociais demandados por seu grupo étnico.

Pensando e apresentando a si próprios como protagonistas de um enredo que encena seus dramas e conflitos intersocietários, os Tapeba demonstram, consoante as ideias de Schechner (2003), que o ato performático está ligado a ser, fazer, mostrar-se fazendo, ao mesmo tempo em que explica as ações demonstradas. Nesse processo marcado pela ação, interação e reflexividade (ou estranhamento), a trama das experiências coletivas do grupo, criando a sua situação étnica, aponta para o preconceito como reflexo de sua exclusão sócio-histórico-cultural.

Nessa perspectiva, a ideia de “drama social” emergiu como outro importante instrumento analítico na interpretação do significado dos papéis e ações sociais dos Tapeba, demonstrando de que forma suas experiências coletivas poderiam

se manifestar por meio da teatralização e representação⁷ (DUVIGNAUD, 1983; GOFFMAN, 1999).

Ao privilegiar as dimensões de conflito e crise na orientação das ações sociais dos Tapeba, ocasionadas por situações de estigma, preconceito ou discriminação, a ideia de drama social foi empregada com o intuito de referenciar “unidades do processo não harmônico ou desarmônico, surgidas em situações de conflito” (TURNER, 1974b, p.37). É oportuno lembrar que, importante referência para se pensar os rituais nos momentos de crise, os escritos de Turner (1986; 1974a; 1974b; 1982; 1987; 2005) constituíram-se em bons guias na exploração dos significados das ações desses sujeitos.

Sendo assim, compreendo que, na dramatização da vida social, os rituais se definem como expressões simbólico-práticas das respostas coletivas dadas para os dilemas, conflitos e crises vivenciados pelo grupo. A observação das ações e representações teatrais – concebidas como instauradoras de momentos liminares que potencializam a transformação, a mudança ou a subversão de uma ordem social estigmatizante –, me pareceu constituir-se em um recurso metodológico privilegiado na análise dos rituais e dramas na escola.

O emprego de uma abordagem “ritual” para pensar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas diferenciadas Tapeba pode se ligar a uma análise crítica da escola tal como a sugerida por McLaren (1991). Percebida como produtora de significados sociais, a escola aparece tanto como um lugar de contestação na arena política e cultural, quanto uma poderosa agente na luta contra as situações de discriminação, dominação e opressão. Nesse cenário, o professor passa a ser visto como um “intelectual transformador” capaz de promover a articulação e a criação de práticas discursivas e materiais, geradoras de emancipação em contextos particulares (GIROUX, 1997).

Com efeito, os debates contemporâneos sobre a educação escolar têm lembrado a necessidade de se pensar o contexto sociopolítico no qual está inserida a escola, chamando a atenção para as manifestações de grupos culturais que reclamam suas identidades diferenciadas. É dessa forma que são balizados, nas pesquisas pedagógicas,

7 Ao longo do texto, as palavras encenação, representação, teatralização ou dramatização são usadas como metáforas na interpretação das ações sociais Tapeba, logo não sendo entendidas em seu sentido literal. Instrumentos poderosos na produção de inteligibilidade, as metáforas, quando usadas literalmente, engessam a análise e perdem seu poder explicativo (PEIRANO, 2006, p.13).



os usos recentes de termos como diversidade cultural, etnias, diferenças, subjetividades, alteridades etc. Além disso, esses debates enfatizam o questionamento das relações assimétricas de poder na denúncia dos aspectos de dominação presentes na realidade socioeducacional.

Diante desse cenário, torna-se oportuno dizer que o presente trabalho aproxima-se das perspectivas socioeducacionais que concebem a escola como o lugar de aberturas e contradições e que, por isso mesmo, possibilita a realização da crítica das condições de desigualdade social. Consoante o pensamento gramsciano a respeito da educação, entendo que, por meio de sua relação orgânica com a cultura, pode ser construída uma prática social transformadora, com a formação de consciências críticas instituidoras de uma nova relação de hegemonia (GRAMSCI, 1995). Desse modo, a ideia de intelectual transformador (GIROUX, 1997), evocada acima, baseada na noção de intelectual orgânico proposta por Gramsci, faz alusão ao papel de mediador realizado pelos professores índios entre sociedades indígenas e não indígenas, no “processo de construção de novas estratégias de negociação de direitos e intermediação de conflitos” (ALVES, 2002, p.21).

Pensando na escola como cenário e palco principal de atuação desses atores, local privilegiado na construção dos seus papéis sociais, adoto, também, a ideia de ritual enquanto evento político e “parte das distribuições objetificadas do capital cultural (...) da escola” (McLaren, 1991, p.30). As práticas pedagógicas Tapeba, partindo dessa ideia, podem ser vistas como importantes mecanismos na criação dos intelectuais “organizadores da cultura”, segundo modelo sugerido por Gramsci (1995). Ao pensar as mediações culturais e políticas que subjazem a esse processo, busco demonstrar de que forma experiências pedagógicas se desenrolam em meio a interações sociais dotadas de intencionalidades educativas transformadoras.

Mas, conforme as sugestões dadas por McLaren (1991) a respeito de uma concepção crítica de escola, há que se pensar também nas ideias de ritualização e disciplinarização dos corpos na escola. Emerge aqui outro aspecto que dá novo relevo à dimensão ritual na interpretação de ambientes escolares, uma vez que, segundo essa mesma perspectiva, pode-se colocar em primeiro plano o tema da “domesticação” do corpo e da subjetividade.

No entanto, para o caso das experiências escolares situadas no contexto de uma educação diferenciada, a orientação semântica das ações rituais não está ligada à

homogeneização de saberes, práticas ou condutas, pautando-se, em sentido contrário, nos princípios da interculturalidade, na afirmação das diferenças etno-históricas de diversos grupos sociais. Ganha destaque, então, a ideia do corpo como matriz de significados sociais ou objeto de significação social, fonte de símbolos e objeto de pensamento.

Por fim, torna-se mister anunciar os meus principais interlocutores e personagens desse enredo, formados por professores e lideranças Tapeba da Escola Índios Tapeba, Escola do Trilho e Escola da Capoeira. Na Escola Índios Tapeba, esses personagens são Weibe, liderança e diretor; Nildo, então coordenador pedagógico, e a professora Leidiane, da classe de aceleração e de 5ª e 6ª séries. Na escola do Trilho, os professores Chiquinho e Beth e a diretora Iolanda. Na escola da Capoeira, a liderança Vandim.

Em sua construção são referenciados ainda, os líderes da comunidade Lagoa 2, Dourado e Dona Raimunda, e Ivonilde, da comunidade do Trilho. Contribuem também, com suas presenças e produções didáticas, os alunos de duas das três escolas observadas, importantes protagonistas na pesquisa e nesta sua apresentação. Da Escola Índios Tapeba destaco Kássia, aluna do 6º ano.

O presente relato foi dividido em três momentos: no primeiro apresento uma breve descrição das situações étnico-histórico-culturais de preconceito enquanto elementos estruturantes dos dramas sociais Tapeba, observando o modo como eles se narram e são narrados pelos outros. No segundo momento, busco descrever como as experiências de preconceito vivenciadas pelos Tapeba são convertidas em mito fundador no processo de construção de suas escolas. Na terceira e última parte, descrevo o que chamo de rituais pedagógicos de resistência: as Aulas Culturais, a Caminhada do Dia do Índio Tapeba, a Feira Cultural, os Jogos Indígenas Tapeba e a Festa da Carnaúba. A observação de tais práticas, categorizadas como rituais ordinários (as Aulas Culturais) e extracotidianos (os restantes), aponta, conforme demonstram as ideias de Turner, para a dimensão criativa da ação ritual.

Os Tapeba e as situações de preconceito

“Nós, índios no Ceará, estamos sendo *preconceituados*”. Desse modo desabafa Dourado, líder Tapeba, representante da Associação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), perante o público presente na solenidade de



abertura da exposição *Índios: os primeiros brasileiros*, no Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, em Fortaleza⁸.

Em sua fala, o líder Tapeba faz referência às situações de preconceito e discriminação vivenciadas pelas populações indígenas no Ceará, chamando a atenção para a importância da realização de eventos, a exemplo da exposição, que colaborem com a desconstrução da imagem das populações indígenas como ora pertencentes a um passado remoto, ora como sociedades das “perdas e ausências culturais” (OLIVEIRA FILHO, 2004).

Um dos principais modos pelos quais essas populações são “preconceituadas” está ligado às versões oficiais da história nacional que, assentadas numa perspectiva assimilacionista e integracionista, instituíram a imagem das perdas e ausências. Tal condição, conforme anunciado acima, é extensiva a grande parte dos índios no Nordeste, constituindo-se na principal justificativa para a não demarcação de seus territórios, como demonstra o caso dos Tapeba.

Entendo que as situações de preconceito vivenciadas e experienciadas pelos Tapeba se constituem nos elementos estruturantes dos seus dramas sociais, de acordo com a abordagem turneriana dos processos rituais. Nesta, as crises ou conflitos individuais ou coletivos, possuidores de uma sequência ou estrutura, podem ser resolvidos “por meio de rituais ricos em simbolismo e férteis em significado” (TURNER, 1974a, p.27). Nesse sentido, as situações de preconceito, suscitadores das ações ritual-pedagógicas dos Tapeba, tornam-se “focos de interação” (TURNER, 2005, p.52) e meio simbólico-político de resolução de seus dramas sociais.

Além disso, empregando uma linguagem dramatúrgica, observo as situações de preconceito como as estruturas básicas que fazem evoluir a trama narrativa Tapeba. Essas situações são capazes ainda de envolver o público por meio das tensões provocadas – dadas pela expressão das situações de preconceito –, permitindo torná-lo também participante do espetáculo (FO, 2004, p.147). Pensando dessa forma, acredito

8 Exposição itinerante que percorreu diferentes estados do Nordeste, apresentada em Fortaleza no período de 20 de setembro a 30 de dezembro de 2007 sob a curadoria de João Pacheco de Oliveira Filho, professor e antropólogo do Museu Nacional (UFRJ), com a representação iconográfica dos índios “coloniais” e apresentação de imagens contemporâneas de populações indígenas no Nordeste, por meio de objetos, fotografias, vídeos etc.

dar ênfase à dimensão reflexiva dos atos comunicativos que caracterizariam, de modo fundamental, as formas de expressão das experiências (TURNER; BRUNER, 1986).

Apresento, a seguir, os protagonistas indígenas de um “drama étnico” narrado por eles mesmos, por outros e por mim, que, por meio de um processo dialógico, dado tanto na narração de suas vivências e experiências quanto na pesquisa de suas origens históricas, criam a si mesmos ao mesmo tempo em que são criados pelos outros.

Atualmente a maioria dos Tapeba reside em Caucaia, um dos treze municípios que compõem a Região Metropolitana de Fortaleza (RMF), localizado no sentido oeste da capital cearense, distando desta 16 quilômetros. Caucaia desponta, com uma área territorial de 1.227,9 km², como o maior município da RMF e o terceiro mais populoso do estado, contando com 250.479 habitantes, segundo dados do censo de 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Os serviços de saúde, educação, saneamento básico e transporte da cidade são, via de regra, ineficientes para o atendimento das populações que ali residem. Agravando ainda mais a precariedade das condições de vida de seus moradores, há os prejuízos ambientais, decorrentes da perda da biodiversidade local, principalmente nos manguezais, do aterramento da foz do Rio Ceará, onde moram os Tapeba das Pontes, e da especulação imobiliária nas regiões litorâneas, reflexo de um turismo predatório. Esse quadro favorece o surgimento de diversos conflitos sociais, nos quais também estão inseridos os Tapeba⁹.

“Dentro de nossa comunidade a carência é muito forte. As pessoas não têm emprego fixo, acesso a uma boa alimentação, à saúde [...]” Dessa forma descreve o professor e líder Weibe a situação socioeconômica de seu povo, orientada, basicamente, para as práticas extrativistas e sazonais, como o artesanato, feito, principalmente, com fibras vegetais da região – com destaque para a palha da carnaúba –; a fabricação de carvão vegetal; a venda de frutas e plantas ornamentais; a pesca artesanal de crustáceos e o trabalho na agricultura como diaristas e arrendatários. Dentre suas atividades, destaca-se ainda o comércio ambulante, os pequenos serviços e o trabalho assalariado de professores, agentes de saúde e auxiliares de serviços gerais (vigilantes, merendeiras, zeladores) nas escolas e postos de saúde (NASCIMENTO, 2006).

9 Sobre o assunto consultar o sítio eletrônico do observatório das metrópoles da UFRJ, no endereço seguinte: <http://www.observatoriodasmetrosoles.ufrj.br/como_anda/como_anda_RM_fortaleza.pdf>



Os Tapeba ocupam uma área de 4.767 hectares, distribuída entre as margens do Rio Ceará, bairros da cidade, sítios ou outras localidades rurais do município, estando espacialmente “misturados” com os outros habitantes. A presença dos Tapeba na região – que remonta ao período de ocupação colonial do espaço com a criação de um aldeamento missionário em meados do século XVIII – é caracterizada pela recorrência de conflitos ligados a situações de preconceito. Tais situações marcam, decisivamente, a trajetória histórica do grupo, apresentando-se, na memória dos índios, como cenas que colocam em primeiro plano as relações de poder entre os regionais e as suas comunidades.

Contando a história: um enredo encenado na escola

O relato apresentado a seguir foi criado nas aulas culturais pela professora Leidiane e os alunos do sexto e sétimo anos da Escola Índios Tapeba em 2007. A primeira apresentação pública do relato, performado num jogral, se deu por ocasião da VII Feira Cultural realizada em agosto daquele mesmo ano.

Será principalmente com as informações históricas trazidas pelos trabalhos de Hênyo Trindade Barretto Filho – pesquisador na década de 80 e perito na reelaboração do laudo antropológico de 2002 para demarcação da Terra Indígena Tapeba – que os autores e atores do jogral irão dialogar.

Origem do povo Tapeba

Grupo 1: Estamos hoje num momento de harmonia
Para contar a todos vocês a origem de nossa etnia.

Todos: “Terra da Santa”, “Terra dos Índios”, “Memória Aborígine”

Grupo 2: Tapebas, Tapebanos e Pernas de Pau de Caucaia.

Grupo 3: Em 1603, no estado do Ceará, havia 22 etnias.
Entre elas se encontravam os povos que nos originaram.

Grupo 4: Quem eram esses povos vou agora lhe falar: Potiguara,
Tremembé, Cariri e Jucá.

A junção foi importante pra nosso nome formar e a etimologia da palavra vamos agora explicar:

Grupo 5: Itapeava (de ita é “pedra”; e peva é “plano”, “chato”):
“Pedra plana”, “pedra chata”, “pedra polida”.

Grupo 6: Esses povos meus amigos viviam felizes com a natureza.
Pois não cansavam de ver no meio de nossa terra tanta riqueza e beleza.

Grupo 7: Habitávamos em sítios rurais, povoados, vilas, bairros do perímetro urbano e manguezais.

Grupo 8: Os portugueses foram invadindo e longo se apossando de nossa grande nação.
Negando nossa existência, língua e tradição.

Todos: “A terra não tinha dono, os donos era nós. Nós fazia o que queria” (sic)

Grupo 9: Foi aí que aconteceu uma das maiores guerras da história do Ceará.

Grupo 10: Para quem não sabe vou lhe falar.

Muitos de nossos parentes sempre seguiram a lutar.

Morreram e derramaram sangue para a terra tentar salvar.

Grupo 11: No meio dessa fuga quatro povos se encontraram.
E juntos conseguiram chegar a esse belo lugar.

Grupo 12: Tapeba foi o nome escolhido por causa de uma pedra chata.
Que no meio da Lagoa sempre nos encantou.

Grupo 13: Digo a todos vocês que a nossa luta continua.
E hoje estamos aqui para homenagear nossos antepassados.
E as quatro etnias que nos originaram.

Grupo 14: Obrigado deus Tupã por estar sempre presente.
E sempre nos dando força pra seguir com nossa gente.

**Todos: “A terra não tinha dono, os donos era nós, nós fazia o que queria”
“Terra da Santa”, “Terra dos Índios”, “Memória Aborígene”! (sic)**



“Contar a história dos Tapeba” significa para eles representar os momentos dramáticos da formação e constituição de suas comunidades, buscando destacar, dentre outros objetivos, a ancestralidade da presença indígena no local. Nesse processo, a escola diferenciada é tomada como espaço e tempo privilegiado de reelaborações culturais, uma vez que promove o encontro entre os saberes da tradição e os conhecimentos históricos disciplinarmente formalizados.

Utilizadas como estratégia discursiva (BOURDIEU, 2004) para a sua autoafirmação na luta simbólica de construção e (re)organização da realidade social, as expressões evocadas em suas narrativas refletem, de fato, importantes aspectos da história e situação étnica Tapeba, evidenciando o processo de constituição do grupo.

Sabendo que, por meio de tais atos performáticos, os índios não apenas refletem sobre as suas experiências, mas as recriam no momento mesmo que as expressam, é visto, desse modo, um processo de (auto)recriação histórica e cultural. Além disso, como sugere Bruner (1986, p.17) “as histórias são claramente reflexivas, pois elas invertem a ordem normal”, fazendo com que o cotidiano seja “transformado em extraordinário pela narração”.

O modo pelo qual eles se narram, portanto, articulando, numa *musical relation* (TURNER, 1982), o seu passado e presente, serve para definir, para eles e para os outros, as fronteiras do ser Tapeba. Na demarcação desses limites, ou seja, na construção das experiências Tapeba, as imagens e situações evocadas são, com efeito, revividas pelos *performers* e público, definindo não apenas os contornos de sua história passada, mas também as experiências e situações do presente.

O conjunto dessas imagens compõe o quadro situacional que, por sua vez, configura o palco onde os dramas sociais do grupo são narrados e encenados. Tal palco é representado pelo que denomino situação territorial Tapeba, a partir da qual enfoco as ações e reações no que diz respeito às garantias dos seus direitos territoriais. Essa situação, de acordo com Oliveira (2008), termina “consumindo a energia de gerações e comprometendo gravemente o meio ambiente que lhes é destinado”.

Nesse sentido, vale destacar que, no cenário das relações sociais travadas no processo de territorialização Tapeba, há a criação de *campos de poder*, compreendidos, no sentido bourdieuniano, como

as relações de força entre as posições sociais que garantem aos seus ocupantes um quantum suficiente de força social – ou capital – de modo a

que eles tenham a possibilidade de entrar nas lutas pelo monopólio do poder, entre as quais possuem uma dimensão capital as que têm por finalidade a definição da forma legítima do poder (BOURDIEU, 2004, p.28-29).

Pensar a realidade social de forma relacional implica considerar a noção de campo de poder como privilegiado recurso analítico na compreensão das relações de força presentes no horizonte das experiências étnicas Tapeba. Chamando a atenção para o jogo político de relações de força tecidas nesse cenário, destacam-se tanto a defesa política dos interesses dos fazendeiros e empresários da região, quanto as estratégias e táticas empregadas pelos Tapeba na busca do seu reconhecimento como sujeitos de direito, por meio de representações que constroem suas imagens positivas.

Mas, nesse cenário de disputas pelo “poder do campo”, uma vez que se trata da demarcação e regularização do território indígena, os conflitos são acirrados, constituindo-se em um drama, geralmente de natureza “traumática” para os povos indígenas. Seguindo as sugestões de Taylor (2000; 2002) a respeito da ligação entre performance e trauma¹⁰, sobretudo nos eventos e manifestações políticas, acredito que as performances pedagógico-rituais dos Tapeba também assumem essa conotação de protesto, tornando visíveis seus traumas e dramas.

O trauma, segundo essa abordagem, é caracterizado pela sua reiteração, tal como a concepção schechneriana de performance, definida como um repertório de comportamentos repetidos, estruturando as experiências presentes dos indivíduos e grupos. Para esse autor, a performance, enquanto comportamentos restaurados ou reiterados, é marcada, emoldurada ou acentuada, separada do simples viver, significando, “nunca pela primeira vez, sempre pela segunda ou enésima vez: comportamento duas vezes exercido” (SCHECHNER, 2003, p.34-5). Sob essa perspectiva, afirma ainda Taylor (2000) que “a través de la ‘performance’ se transmite la memoria colectiva”, operando, dessa forma, “como un transmisor de la memoria traumática, y a la vez su re-escenificación”.

A reação dos opositores ao processo demarcatório na configuração da situação territorial Tapeba se fez presente, dentre outras formas, pela negação da identidade

10 Nos protestos políticos como os das mães e avós da Praça de Maio, H.I.J.O.S (filhos pela identidade e pela justiça, contra o esquecimento e o silêncio) na Argentina, o trauma é usado enquanto modo de ativismo político. (TAYLOR, 2002).



étnica do grupo. Ameaçando realizar exames de sangue com o fito de comprovar a descendência ou pertencimento indígena, eles passam a promover, nesse período, uma campanha de negação da sua diferença sociocultural. Afirmam, com isso, não haver índios Tapeba no local, mas apenas alguns caboclos, conhecidos pela alcunha de “pernas de pau”.

Além disso, as reações de oposição são mostradas também em atos arbitrários, como, por exemplo, o cercamento de lagoas de uso comum tanto dos Tapeba quanto de regionais, loteamento dos terrenos por não índios, venda de imóveis, proibição dos índios usufruírem dos manguezais, do leito do Rio Ceará etc. Tais práticas ainda são uma constante na vida do grupo, conforme pode ser percebido nas notícias veiculadas pelos jornais locais.¹¹

No entanto, no jogo político vivenciado pelos Tapeba, caracterizando sua luta constante por direitos sociais, algumas conquistas merecem ser destacadas. Como exemplo, pode-se citar a criação das escolas diferenciadas, o direito a uma atenção sanitária específica, a criação de organizações indígenas, além do acesso a lagoas e manguezais, bem como a ampliação do território delimitado por meio dos processos de retomadas de terra.

“A gente percebendo que tem direito, a gente vai lutar por aquilo”. É dessa forma que Weibe se refere à história recente do grupo, evidenciando que as conquistas são resultantes da ativa participação e engajamento dos Tapeba no movimento indígena local e nacional. Tais conquistas constituem-se em referências privilegiadas na construção de conteúdos curriculares das suas escolas diferenciadas.

No tocante a essas conquistas, é importante citar a implantação de um Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI), no Ceará, localizado em Fortaleza. Como resultado da luta dos povos indígenas e dos atores e agências indigenistas atuantes nesse setor, esse modelo de assistência à saúde foi implantado considerando-se a participação social na elaboração de políticas públicas em decorrência das conferências nacionais de saúde no âmbito da Reforma Sanitária implementada na década de 1990 (ATHIAS; MACHADO, 2001).

11 “Fazendeiro é acusado de cercar lagoa”, disponível em: <<http://www.opovo.com.br/opovo/ceara/671286.html>>

Essas formas de participação são marcadas pelo desejo dos indígenas de exercer o controle social dos projetos e programas sociais que lhes são destinados, visando, dentre outros objetivos, suplantar a condição estigmatizante de tutela que tem caracterizado historicamente a política indigenista oficial. Nesse sentido, buscando fortalecer a luta de organização social dos diversos grupos étnicos cearenses e criar espaços de poder junto às agências responsáveis pelas políticas públicas sanitárias, o movimento indígena criou, em 2003, a Coordenação dos Povos Indígenas no Ceará (COPICE). Inicialmente, assumiu a coordenação geral da entidade o professor Tremembé Fernando Marciano, substituído em 2007 pela liderança Nailto Tapeba.

Desse modo, construindo suas experiências de etnicidade no campo das lutas político-simbólicas, os Tapeba protagonizam importantes cenas do movimento social indígena no estado com a destacada presença de suas lideranças e a criação de diferentes organizações políticas. Nesse processo, ganha relevo os professores ao figurarem também como importantes lideranças.

Além dos personagens tradicionais, como a presença de um cacique e dois pajés, observa-se, na configuração sociopolítica do grupo, a criação da Associação das Comunidades Indígenas Tapeba (ACITA); da Associação dos Professores Indígenas Tapeba (APROINT) e da Associação Indígena Tapeba de Cultura e Esporte (AINTACE). Merece destaque também a participação das lideranças Tapeba na APOINME, na Comissão Nacional de Políticas Indigenistas (CNPI), na Comissão de Educação Escolar Indígena do MEC, na Organização dos Professores Indígenas no Ceará (OPRINCE), além do já citado cargo de coordenador geral da COPICE. Vale ressaltar o fato de que os professores Tapeba estão à frente da coordenação de muitas dessas organizações (ACITA, AINTACE, OPRINCE), bem como participam nos conselhos de saúde e de merenda escolar do estado.

Como exemplo das transformações alcançadas nas relações intersocietárias do grupo, representando a conquista de direitos de cidadania, a professora Leidiane diz que “hoje, a gente pode entrar em qualquer repartição e ser ouvido”. É dessa forma que os Tapeba, percebendo a possibilidade de mudanças nas situações estigmatizantes experienciadas em sua trajetória histórica, passam a empregar, como conteúdos curriculares de suas escolas diferenciadas, o ensino dos direitos indígenas com o propósito de promover uma maior organização e mobilização políticas de suas comunidades.



Sob o signo do preconceito: a criação das escolas diferenciadas Tapeba

A explicação corrente, dada pelos Tapeba, para a criação das primeiras escolas indígenas em suas comunidades está ligada a relatos de situações paradigmáticas de preconceito vivenciadas pelo grupo. Tal qual um mito, as histórias que narram a criação dessas escolas não apenas referenciam sua origem remota, mas, sobretudo, expressam os dilemas Tapeba no presente. Nesse sentido, embora acredite, conforme Eliade (1992, p.85), que o mito seja “sempre a narração de uma criação”, contando como algo “começou a ser”, compreendo que ele também sempre representa a realidade social do grupo que o enuncia.

Tal aspecto, dadas as recorrentes situações de preconceito a que estão submetidos os diversos grupos indígenas cearenses, ajuda a entender porque há uma homogeneidade nos discursos a respeito da criação das escolas diferenciadas. Partindo do exemplo dado pelos Tapeba, observo ainda que as reivindicações locais por escolas diferenciadas caminharam *pari passu* com a visibilidade pública do movimento de emergência étnica e, por conseguinte, da busca de conquista da terra pelos grupos indígenas que ascendem ao cenário político do estado na década de 1980.

Vale lembrar, nesse sentido, que, ainda em 1987, em um abaixo-assinado destinado às autoridades políticas responsáveis pelo reconhecimento do território indígena, os Tapeba solicitaram “terra pra nós morar e plantar, um posto de saúde e uma escola para os índios”(sic). Essa situação pode ser tomada como exemplo de um quadro etnopolítico mais amplo, conforme sugestões de Kahn e Franchetto (1994, p.07) a respeito da relação entre os processos de reconquista das terras indígenas e a demanda por escolas. Partindo dessa afirmação, observo, em todo o contexto da América Latina, que as lutas por terra e educação têm se constituído nas principais reivindicações do movimento indígena.

Lutas por escolas

A luta por escolas entre os Tapeba foi empreendida, de início, com o apoio da Pastoral Indigenista da Arquidiocese de Fortaleza, objetivando suscitar, nesses sujeitos, a autopercepção de suas diferenças frente aos regionais e o sentimento de pertença a uma comunidade. A diferença de tais coletivos humanos, então, é apresentada por

meio de descontinuidades culturais que caracterizariam a população como Tapeba. Esse momento inicial das experiências educativas etnicamente orientadas foi marcado pela emergência de muitas dificuldades de ordem financeira e didática.

Em todo o Ceará, os primeiros professores indígenas lecionavam de forma gratuita; as escolas funcionavam em locais improvisados; os materiais didáticos eram bastante precários. O depoimento da liderança Ivonilde, da comunidade do Trilho, é emblemático dessa situação “[...] investimos nessa escola, corremos atrás de papel, os meninos escrevendo na perna, a gente botava uma tábua lá na mangueira, que ainda hoje tem essa mangueira lá, e foi quando a gente deu início a essa escola”.

Nas histórias contadas pelos Tapeba que narram a criação de suas escolas aparece a figura de um jovem índio, aluno de uma escola não indígena do distrito de Capuan¹², que teria sido discriminado por sua fisionomia pela diretora e os outros alunos. Contam que, pelo fato do garoto usar cabelos compridos, ele era perseguido na escola, sendo alvo de constantes situações de preconceito. Sob a ameaça da diretora de cortar-lhe o cabelo com uma faca, com a ajuda dos seus colegas de classe, o jovem decidiu abandonar a escola.

O drama da discriminação e do preconceito sofridos pelo jovem índio, história cuja veracidade os Tapeba fazem questão de atestar, dizendo ter ela ocorrido com o filho da líder Ivonilde, da comunidade do Trilho, teria motivado a criação das primeiras escolas Tapeba. Esta criação teria se dado a partir do momento em que o aluno desistiu de frequentar a escola não indígena, conforme se pode observar em um depoimento da própria Ivonilde, transcrito por Aires (2000, p. 74):

[...] a partir desse momento, quando ele começou a querer não andar na escola, foi que a gente começou a querer usar essa escola diferenciada. A gente começou debaixo daquela mangueira, da mangueira a gente fez uma palhoça aqui [...] Na época que a gente começou a trabalhar, que eu comecei a participar das reunião (sic), comecei a entender um pouco a história, e daí foi que a gente começou com essa escola diferenciada.

12 Localidade pertencente ao município de Caucaia, reivindicada e ocupada pelos Tapeba como parte de seu território.



Que era pra que lá fora ele não tivesse preconceito, mesmo que eles dissessem alguma coisa sobre a roupa, sobre o calçado, porque eles iam com a chinela de um jeito, outra do outro, eles não sentiam nenhum preconceito de voltar pra trás sem querer estudar.

A imagem não domesticada de um sujeito incivilizado, constringido a submeter-se às normas da escola, representa, de um modo paradigmático, na narrativa de origem da escola indígena, as situações de preconceito vivenciadas cotidianamente pelos Tapeba. Dados os “sinais de primitividade” percebidos no índio na escola do branco, com sua presença incomodando e ameaçando a “normalidade” do cotidiano escolar, são expostos alguns dos motivos presentes nos conflitos que caracterizam as relações entre os Tapeba e os regionais. Em outro depoimento, Ivonilde apresenta a fala da diretora dirigindo-se ao aluno indígena que resistia ao corte de cabelo: “Você quer bem ser índio! Aqui não existe índio, o que existe é negro, caboclo, afavelado, bacurim”. E complementa: “Isto é o significado de índio para ela.”

Desde o início de sua criação, na década de 80, até hoje, as escolas indígenas no Ceará enfrentam problemas relacionados à sua aceitação ou legitimação. Sua inserção num contexto de etnogênese¹³ reflete os conflitos inerentes às interações sociais decorrentes desse processo. Sendo assim, num cenário de disputas, a escola procura afirmar sua legitimidade entre os atores internos (índios) e externos (não índios). Se em algumas comunidades os professores, juntamente com a proposta de uma escola indígena, têm desfrutado de respaldo e apoio internos desde o início, em outras, isso ainda está sendo conquistado gradualmente. Entre os Pitaguary, por exemplo, as escolas funcionavam apenas como reforço educativo para os estudantes indígenas matriculados nas outras instituições de ensino. Já entre os Jenipapo-Kanindé, os professores indígenas dividiam a docência com os professores brancos.

Exemplo da situação adversa do panorama educacional Tapeba, suas escolas se encontram nas mais variadas condições de funcionamento, estrutura física e organização: há algumas funcionando em cabanas improvisadas devido aos processos

13 Barreto Filho (2004, p. 94) define etnogênese como o processo de formação, manutenção e dinâmica de uma fronteira socialmente efetiva e de uma identidade categórica.

de retomadas (Sobradinho¹⁴, Vila dos Cacos, Capoeira), em pequenos prédios cedidos pela família do professor (escola do Capuan), alugados pelo município (Abá Tapeba, NEDI Abá Tapeba e Avô Batista de Matos), construídos pela comunidade em parcerias com instituições não governamentais de apoio aos índios (Trilho, Jardim do Amor, Conrado Teixeira, Narcisio Ferreira Matos); construído pelo estado, via SEDUC (Índios Tapeba) e em prédios doados pelo município (Maria Silva do Nascimento – Lameirão).

Ao terem suas atividades iniciadas, geralmente, em lugares não adequados, de acordo com os padrões de estrutura física exigidos pelos sistemas educacionais, a exemplo das normas do Conselho Estadual de Educação (CEC)¹⁵, muitas escolas indígenas ainda hoje se caracterizam pela precariedade de suas instalações. Torna-se oportuno dizer a esse respeito que as histórias de fundação das escolas Tapeba seguem, quase sempre, a mesma trajetória. Exemplo dessa situação, a escola da comunidade do Trilho, conforme já anunciado na fala da liderança Ivonilde, começou seu funcionamento debaixo de uma mangueira, construindo, posteriormente, com recursos angariados pela comunidade, um pequeno prédio. A despeito dos padrões arquitetônicos e sanitários exigidos pelo CEC, as comunidades indígenas, como procuro demonstrar, têm levado adiante seus projetos de escola.

No que diz respeito à organização das doze escolas Tapeba¹⁶, oito são assistidas pela Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 01), órgão descentralizado da SEDUC com atuação nos municípios de Aquiraz, Caucaia, Eusébio, Guaiúba, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape e Pacatuba. Das quatro restantes, três recebem o apoio da secretaria municipal de Educação e uma funciona somente com o apoio da comunidade, não sendo, por esse motivo, contabilizada no censo educacional.

14 Escola com funcionamento não autorizado pelos órgãos de educação até 2007, ano da coleta desses dados.

15 Tais normas determinam a necessidade de alguns itens para que a instituição de ensino seja credenciada e seus cursos autorizados e reconhecidos. Sobre o assunto ver a Resolução Nº 372/2002 do CEC.

16 É oportuno chamar a atenção para a dificuldade do trabalho com dados estatísticos no contexto escolar indígena, uma vez que são recorrentes as divergências entre os dados das agências oficiais e os coletados em campo pelo pesquisador. Na confecção dos primeiros é levado em conta o vínculo institucional enquanto que nos segundos são consideradas as respostas dadas pelos interlocutores, segundo uma lógica diversa da institucional, englobando professores que não possuem vínculo empregatício com o estado ou município, além de escolas não reconhecidas pela Secretaria de Educação Básica do Ceará ou secretarias de educação municipais.



Segundo dados da SEDUC de 2008, a maioria dos professores Tapeba possui formação de nível médio em magistério indígena completo, havendo ainda os que estão cursando o magistério indígena, o ensino superior fora das aldeias e aqueles que cursaram o superior completo em um curso específico para formação de professor indígena realizado na Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). Quanto à formação no ensino superior, em outubro de 2008, o MEC, por meio do Programa de Apoio a Formação e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), aprovou o desenvolvimento de um curso de Licenciatura Intercultural a ser implementado em 2009 numa parceria do movimento indígena, sobretudo a OPRINCE, e da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Neste curso, participarão 80 professores pertencentes aos diversos grupos étnicos, dentre eles alguns Tapeba.

Não obstante os problemas estruturais apresentados pelas escolas diferenciadas Tapeba, elas parecem adotar como uma das principais estratégias para o seu fortalecimento a aproximação com a luta pela terra. Sendo assim, num quadro de ações que visam promover uma maior visibilidade da unidade de reivindicações do movimento indígena, as estratégias político-territoriais das retomadas figuram também enquanto destacadas ações pedagógicas, como procurei demonstrar em outro texto (NASCIMENTO, 2009).

Nesse quadro, tem sido posto em primeiro plano a função social das experiências escolares dos índios, sugerindo a imagem da escola como o “lugar dos direitos” (NASCIMENTO, 2006), a exemplo do que demonstram os eventos ritual-pedagógicos apresentados a seguir.

Unidades de experiências significativas: os rituais pedagógicos de resistência

A Feira Cultural, os Jogos Indígenas, a Caminhada do Dia do Índio Tapeba e a Festa da Carnaúba constituem-se nos eventos extracotidianos, caracterizados pelo aspecto performático de apresentação de suas identidades e culturas para eles próprios e os regionais. As Aulas Culturais, por sua vez, ocorrem ordinariamente no âmbito da sala de aula, marcando, uma vez por semana, o calendário diferenciado da escola dos índios.

Os primeiros são realizados nos Pau-Branco, às margens da Lagoa dos Tapeba, na localidade de Capuan, na Lagoa 2, local denominado de “terreiro sagrado” por seu valor histórico, ligado ao processo de reorganização etnocultural Tapeba. É simbolicamente

marcado, desse modo, nas narrativas e memória dos mais velhos, como o lugar de origem do grupo em Caucaia.

Na rala e seca vegetação do terreiro sagrado, formada especialmente de caatingas, carrascos e capoeiras, que desenham uma paisagem geográfica característica das épocas de estiagem, são construídas ocas representando cada escola. Tais ocas são construções feitas de barro, madeira e cobertas com a palha da carnaúba. Nelas estão expostos alguns artesanatos como colares, pulseiras, bolsas, vestimentas usadas em rituais e comidas regionais. Esses objetos, confeccionados, sobretudo, por professores e artesãos da comunidade, representam, para os Tapeba, a expressão material e simbólica da sua cultura.

As Aulas Culturais, compondo o que chamo de rituais ordinários, têm como cenário a escola e palco a sala de aula. São nesses espaços e cotidiano escolar que são construídos e ensaiados os enredos encenados nos “Pau-Branco”. Apresentada como o principal elemento diferencial da proposta educacional indígena, essa prática pedagógica ocorre, de um modo geral, uma vez por semana. Como poderá ser percebido adiante, nas Aulas Culturais são construídos os conteúdos que dão forma às “performances espetaculares” dos professores, alunos e lideranças Tapeba.

Entendidas como atos performáticos, tais práticas pedagógicas instituem o que chamo de momentos ou eventos rituais, expressando e, ao mesmo tempo, formando experiências. Assim, haveria em tais atos a comunicação e estruturação da experiência, conforme modelo dado pelo círculo hermenêutico de Dilthey, no qual “a experiência estrutura as expressões e as expressões estruturam a experiência” (HARTMANN, 2005, p.126).

Isto significa dizer que as performances pedagógicas desses docentes instauram situações nas quais os significados dos seus símbolos identitários são negociados e atualizados no momento mesmo de sua produção. Dando forma e significado às vivências e experiências interculturais dos índios, os “rituais pedagógicos” podem ser interpretados, desse modo, como atos comunicativos. Uma das ideias recorrentes nos chamados estudos de performance é a caracterização de sua dimensão comunicativa, expressando ou (in)formando experiências¹⁷.

17 Sobre o assunto ver, sobretudo, Hartmann (2005;2007), Taylor (2003), Schechner (2003), Muller (2000).



Ao tomar tais eventos como unidades de experiência, acredito referenciar sua importância no processo de constituição da identidade étnica Tapeba. O diálogo, a interação e a reflexividade – característicos das práticas e eventos performáticos –, aliados ao aspecto socializador do fenômeno educativo, mostram a importância das práticas pedagógicas analisadas no processo formativo e afirmativo de suas identidades.

Aulas Culturais

Nos discursos, tanto de professores quanto de lideranças indígenas, as Aulas Culturais são apresentadas como atividades que ilustram uma das principais diferenças entre a sua escola e a dos não índios. Essas atividades consistem no ensino do que seria a “cultura indígena”, visando a sua reprodução e ressignificação. De um modo geral, são realizadas pelos próprios professores, embora inicialmente tenham surgido como um espaço de celebração dos vínculos entre a escola e a comunidade, esta última representada pelas lideranças e “os mais velhos”. Ritualizando saberes tradicionais, essas práticas pedagógicas visam a socialização dos conhecimentos intergeracionais.

As Aulas Culturais, realizadas semanalmente, são rituais pedagógicos que integram o currículo das escolas diferenciadas. Este processo de ensino/aprendizagem é centrado nas experiências histórico-culturais definidoras do grupo étnico. Por meio delas, são ensinados e aprendidos os saberes práticos e de cunho mais “teórico”, como confecção artesanal de objetos – produzidos com sementes, palhas e barro –, prática da dança do toré, pinturas corporais, narrativas constituintes das imagens e autoimagens do grupo e, ainda, outros conteúdos ligados à cultura tradicional e aos direitos sociais específicos dos índios.

Arte e Cultura ou Cultura Indígena é como se denominam tais práticas que, realizados sob a forma de disciplinas, marcam a “diferença” na proposta curricular das escolas diferenciadas. Cada escola possui sua maneira de implementá-la, algumas de modo mais sistemático que outras. Mesmo numa única escola Tapeba percebi haver diferenças na sua execução. Geralmente, responsabilidade do professor, a sua condução depende do grau de engajamento deste no movimento indígena. De qualquer modo, o conteúdo das Aulas Culturais é um dos fatores potenciais de tensões entre lideranças

mais antigas e os professores. No que se refere ao ponto de vista das primeiras, esse é o principal conteúdo das escolas indígenas e o que efetivamente as diferenciaria das escolas “convencionais”.

Dessa forma, o que os atores sociais envolvidos diretamente com a educação escolar indígena pretendem com o ensino de Arte e Cultura ou Cultura Indígena está ligado à imagem da escola diferenciada como “o lugar da cultura”. Nela os docentes são representados como “agentes responsáveis pelo fortalecimento e dinamização da cultura indígena” (NASCIMENTO, 2006). Assim, a “cultura indígena” seria elaborada e resignificada de acordo com os seus anseios coletivos. Ademais, o estudo de tais conteúdos está ligado ao processo de (re)produção das experiências que estruturam ou corporificam os saberes selecionados pela escola e a comunidade, como fundantes na formação sociocultural do grupo.

Enquanto conteúdos que expressam e criam as experiências no educativo, as Aulas Culturais dão significado às práticas socioculturais dos seus atores, chamando a atenção para a função social da escola diferenciada. Assim, ao participar decisivamente de um processo de criação cultural por meio de atos que performam suas vivências e experiências, conferindo-lhes significado, professores, alunos e lideranças indígenas demonstram o alcance das práticas pedagógico-rituais de suas escolas. Concebidas, privilegiadamente, como unidades de experiência significativa, tais práticas e ações refletem, criticamente, o sentido dos dramas vivenciados pelo grupo, permitindo, assim, ressignificá-los.

Nessa atividade percebo haver alguns elementos constituidores de um ensino organizado pelos próprios atores da sala de aula (alunos e professores), como o planejamento prévio, a divisão de tarefas e a valorização dos conhecimentos experienciais dos alunos. Tal atitude denota uma concepção de ensino mais participativo, fundado na co-gestão, numa relação professor/aluno mais democrática etc.

Percebo, assim, que a escola diferenciada não se faz apenas na elaboração de um “grande discurso” de engajamento e implicação da escola, descrita pela sua vinculação aos princípios do movimento indígena e de suas comunidades. Ela é feita também nos pequenos elementos que compõem o cotidiano escolar, por meio da adoção de práticas metodológicas respeitosas dos saberes dos alunos, planejando conjuntamente os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e em atividades extraclasse.



Caminhada do Dia do Índio Tapeba

A caminhada do Dia do Índio Tapeba, performance político-cultural realizada no dia 03 de outubro, parte da praça da Paróquia de Santo Antonio, no distrito de Capuan, com destino ao terreiro sagrado dos Tapeba, localizado na Lagoa 2.

A caminhada é celebrada em homenagem ao aniversário de morte da liderança Tapeba Vitor Teixeira Matos, ocorrida em 1984. Vitor era genro de José Alves dos Reis, o cacique “Zé Zabel Perna de Pau”, importante personagem na recente trajetória histórica do grupo. O cacique Zé Zabel é considerado pelos Tapeba como uma das maiores lideranças que o grupo já teve. O termo “Perna de Pau” é uma das denominações atribuídas aos indivíduos identificados e que também se reconhecem como Tapeba.

É possível afirmar que o Dia do Índio Tapeba tenha sido criado numa “dialética de manifestação” ou “estratégia de manifestação” instituída entre este grupo e a Equipe Arquidiocesana de Fortaleza. Tal manifestação possui “um lugar determinante na imposição de percepções e de categorias que estão em jogo nas lutas pela identidade” (BARRETO FILHO, 1992, p. 402). Assim, é por meio dela que se busca criar uma unidade entre os índios sob o sentido de comunidade, fundada na figuração de laços sociais entre pessoas que estão fora da “boa sociedade” (ELIAS, 2000). Foi por meio desse processo que os Tapeba reativaram os laços com seus parentes, representando-se, assim, como um grupo étnico-sócio-cultural particular.

Inicialmente, tal data era celebrada com missas e visitas ao túmulo do líder Vitor Tapeba. Entretanto, nos últimos cinco anos, tais atos de celebração foram substituídos por uma caminhada organizada pelas escolas Tapeba. Dessa forma, o cunho político das celebrações ganha novos contornos, ao constituir-se também como canal de expressão dos problemas enfrentados pelas escolas diferenciadas. Nesse sentido, conforme depoimento da professora Iolanda, diretora da Escola da Comunidade do Trilho, a caminhada se apresenta como:

o dia de mostrar pra sociedade não índia que existe as escolas Tapeba. Naquele dia os índios vão lá, mostram mesmo que resistem, que existem as escolas. Muita gente tem a mania de dizer: “ah! Porque as escolas dos índios não têm alunos”. Naquele dia que a gente mostra realmente que tem aluno, que a gente trabalha o artesanato com eles [...] Enfim, naquele dia é um dia

muito importante, assim pra gente enquanto Tapeba. É um dia que a gente sai mesmo pra mostrar a resistência do povo (sic).

A caminhada tem por objetivo, então, evidenciar alguns aspectos importantes dos dramas vivenciados pelo grupo frente aos regionais. Ao referenciar a existência da escola e a resistência do povo, esse depoimento sugere que a existência dos índios enquanto atores políticos também é construída pela “resistência na escola”. Mostrando, performativamente, a resistência do povo pela sua presença na escola, a caminhada simboliza um modo particular de enfrentamento de situações de preconceito. Assim, servindo a um duplo propósito, demonstrar a existência tanto de alunos na escola indígena quanto dos próprios índios, tal ato político-pedagógico assume destacada importância no processo de implementação dos projetos de escola e sociedade propostos pelos Tapeba

Também chamada pelos índios como marcha ou desfile, essa prática também enfatiza a necessidade de mostrar as atividades realizadas nas escolas diferenciadas, pondo em evidência seus alunos e a organização sociopolítica do grupo. Desse modo, os Tapeba entendem que precisam fazer-se conhecer por meio de atos públicos que evidenciem, simultaneamente, sua existência e resistência, conforme relação sugerida na fala da professora. Assim, os índios tornam públicos os dramas associados à sua condição étnico-cultural diferenciada. Por isso são referenciadas, sobremaneira, situações de exclusão, discriminação e preconceito.

Evidenciando, mais uma vez, a estreita relação entre expressão e experiência, a caminhada, em seu significado manifestamente político, então, serve para tornar público o posicionamento dos índios e de suas escolas frente aos modos de interação de suas comunidades com o Estado. Desse modo, na denúncia das situações de omissão ou opressão sofridas pelo grupo, seja na morosidade das ações políticas, seja nos conflitos de interesse ou situações de preconceito, os alunos, professores e lideranças Tapeba, simultaneamente, expressam e criam as condições de militância no movimento social indígena. Com isso, é posto em evidência, dentre outras coisas, o papel social da escola diferenciada que, implicada no conjunto das demandas sociopolíticas dos índios, constitui-se num importante mecanismo de mobilização comunitária.

Os Tapeba, durante a caminhada, ocupam a praça e ruas do distrito de Capuan, buscando performar, por meio de gestos e palavras “ritualizados”, sua própria autorização para existir. É como se procurassem comunicar à população local e aos



que vêm de outras localidades a necessidade de presenciar o **ser**, o **fazer** e o **mostrar-se fazendo** Tapeba, ações ligadas ao ato de se fazer performance. De acordo com formulação proposta por Schechner (2003), o **ser**, categoria filosófica ligada à existência em si mesma, pode ser ativo ou estático, material ou espiritual, referenciando, no caso Tapeba, a sua existência enquanto coletividade. Já o **fazer** e **mostrar-se fazendo** são descritos como ações que estão sempre num *continuum*, dizendo respeito à dimensão processual da construção de suas identidades por meio de ações sociais semelhantes às da caminhada.

A caminhada assume ainda, ao lado do posicionamento político dos índios e de suas escolas, o caráter de um deslocamento ritual, caracterizado por gestos que ajudam a delimitar as fronteiras simbólicas de sua identidade e território. De um modo geral, o evento contém uma mistura de gestos típicos das paradas militares e de desfiles carnavalescos. Cada escola, dividida em pelotões, apresenta, como anunciado, os temas ligados aos dramas sociais dos Tapeba. Em 2007, representaram os trabalhadores da lavoura, da extração da palha da carnaúba, vendedores de frutas, apresentando, ainda, temas como o meio ambiente, a paz, os trajes tradicionais e o esporte com seus troféus e medalhas, simbolizando os bons desempenhos alcançados pelos Tapeba nos Jogos Indígenas Estaduais do mesmo ano.

Tempo e espaço de negociação: a Feira Cultural

A Feira Cultural consiste na exposição e comercialização de artefatos concebidos como conteúdos culturais. Uma parte deles, destinada apenas para a exposição, é composta de trabalhos feitos nas salas de aula por professores e alunos. Dentre essas diversas produções – que interpreto como construções “textuais”, segundo proposta analítica sugerida por Geertz (1989) –, destaco as maquetes, cartilhas, cartazes, desenhos, fotografias e apresentações artístico-culturais de cada escola (danças, dramatizações teatrais, jograis, canções coreografadas) que narram temas da situação Tapeba, tais como as retomadas, crença nos Pajés, direitos indígenas, brincadeiras tradicionais, problemas relacionados ao meio ambiente e história de suas origens.

As apresentações artístico-culturais se constituem também em importantes destaques na programação da Feira, evidenciando um marcante envolvimento dos atores principais e do público. Entre os protagonistas ganham relevo os alunos, nos

seus reiterados esforços para se fazerem ouvir, na sincronia de gestos realizados, na ocupação do espaço cênico, no entrosamento com o público etc. Com isso, se observa a função educativa das artes, sublinhando-se ainda a existência de uma reflexividade inerente aos eventos artístico-perfomáticos que expressam certa compreensão e interpretação das condições de existência no mundo, situando os indivíduos na sua interação com os outros.

Os demais produtos exibidos, voltados para a comercialização, são constituídos por produção artesanal coletiva ou individual. Assim, são vendidos adornos (colares, brincos e anéis), comidas (baião de dois, peixe, salada de frutas, bolos, sucos, milho verde, caldos, farofas), bebidas tradicionais (mocaroró e acuiambá), objetos artísticos de artesãos locais e ainda outros produzidos pelos alunos em oficinas pedagógicas ofertadas pelos artistas das comunidades em parceria com a escola. Nas ocas, representativas das escolas Tapeba, e demais espaços do terreiro sagrado, são performados, expostos e vendidos os produtos da cultura material e simbólica Tapeba que objetivam “contar a história” do grupo e seus dramas.

Com efeito, a realização da Feira Cultural representa mais do que uma mera oportunidade para os Tapeba comercializarem seus produtos, revelando-se como tempo e espaço privilegiados para uma interação negociada. Assim, na promoção desse evento, eles vivenciam também uma situação dramática ou “dramatúrgica”, no sentido turneriano de drama social, que exemplifica como atores e enredos são relacionalmente construídos. O que significa dizer que, semelhante ao ocorrido nas relações interétnicas cotidianas, em um mesmo tempo e lugar ritual, diferentes alteridades negociam as suas presenças. Noutro sentido, a Feira serve ainda como espaço para um maior estreitamento das trocas intercomunitárias, promovendo um importante compartilhamento de experiências entre as escolas diferenciadas do grupo.

Por meio desse exemplo, observo que a Feira pode ser interpretada como um fenômeno ao mesmo tempo econômico, lúdico, moral e estético e um lugar de intensa sociabilidade (WALDEC, 2000) entre os Tapeba e os visitantes. Tal qual um fato social total maussiano, enquanto um fenômeno que sintetiza diferentes dimensões da vida social do grupo, a Feira Cultural está ligada ao processo de estabelecimento de “uma diplomacia” entre os índios e os regionais. Nela são definidos claramente os espaços de atuação de cada um, lembrando os princípios de reciprocidade que deveriam nortear as trocas – simbólicas e materiais – interculturais.



Corpo e ritual: os Jogos

Nesta apresentação da função sociopolítica da escola diferenciada e das ações educativas dos índios, materializadas nos artefatos culturais expostos, há ainda o momento em que os processos de identificação, trocas simbólico-culturais e aproximações se dão por meio do jogo. Desse modo, a partir de 2002, os professores Tapeba decidiram classificar e apresentar um conjunto de atividades artísticas, lúdicas e esportivas praticadas em suas comunidades dentro de um movimento corporal denominado de Jogos Indígenas Tapeba. Num processo criativo de produção de significados, os Tapeba, ao inventariarem essas diversas práticas e técnicas corporais¹⁸, tanto as consideradas específicas do grupo, quanto as de outros grupos sociais (indígenas ou não), buscaram evocar as principais “marcas” de expressão de sua cultura.

Durante os dias em que ocorre esse evento, são vistas, além das práticas e técnicas corporais classificadas em modalidades esportivizadas (natação, queda de braço, arremesso de lança, cabo de força, atletismo, corrida com a tora, resistência ao fôlego, “briga de galo”, arco e flecha e futebol), outras manifestações, tais como cozinhar, dançar, comer, beber, andar, saltar, escalar, dormir, amamentar, pintar-se e variados outros modos de ornamentação (trajes tradicionais, colares, cocares, lanças, arcos, flechas, cachimbos etc.), concebidos, conjuntamente, como importantes expressões culturais do grupo. Nesses exemplos da arte de utilização do corpo humano, segundo proposta maussiana, predominam os fatos de educação, entendidos estes últimos de forma sobreposta à mera imitação (MAUSS, 2005).

Assim, ligadas às formas tradicionais de socialização, tais técnicas corporais constituem-se em canais privilegiados de expressão de significados, valores e “marcas” culturais. Essa forma de expressão, compondo o que Monteiro (2006) chama de cultura de movimento indígena, é acionada pelos índios como um importante conteúdo cultural no processo de construção de sua condição étnica. Entendida como o conjunto de práticas

18 No campo da antropologia, a noção de técnicas corporais é proposta por Mauss em estudo pioneiro de 1934, entendendo-a, em termos gerais, como “as maneiras pelas quais os homens, de sociedade a sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seu corpo” (MAUSS, 2005, p. 401).

corporais formado pelas danças, jogos, lutas, pinturas e ornamentos corporais, a cultura de movimento indígena compreende um todo social produzido pelas culturas que nele se identificam (MONTEIRO, 2006, p.14). Ligada ao processo de construção e reconstrução de um conjunto de técnicas do corpo, síntese de significações sociais, cosmológicas, psicológicas e cognitivas dos saberes tradicionais do grupo, a ideia de cultura de movimento põe também em evidência um processo simbólico-material de resistência.

No desempenho dessas práticas, buscam demonstrar para si mesmos e para os outros que, na construção de sua indianidade, fazem a corrida da tora, usam o arco e flecha, arremessam lanças, competem no cabo de força, na resistência ao fôlego, na queda de braço, no atletismo, jogam futebol, nadam etc. Ou seja, por meio dessas atividades esportivizadas, os Tapeba expressam determinados significados voltados, prioritariamente, para os principais interesses presentes do grupo, tais como o sentido político-coletivista de apresentação das suas culturas aos brancos. Nesse sentido, os Jogos, enquanto um espetáculo “para branco ver” (VIANNA, 2000), configuram-se como tempo e lugar, por excelência, da expressão, da **educação pelo corpo**, servindo aos propósitos interculturais da comunicação e da trocas de experiências.

Desse modo, os Jogos Indígenas Tapeba, vistos como performances culturais que apresentam e representam a cultura de movimento do grupo, constituem-se em importantes elementos que, potencialmente, ritualizam diferentes formas de resistência. Eleitos, pelas escolas indígenas, como lugar e espaço pedagógico por suas funções de transmissão de saberes e experiências, os Jogos começam a se configurar como conteúdos formais dos currículos diferenciados, construídos por meio de suas práticas de ensino. Tais currículos, na realidade, vêm sendo construídos a partir das significações sociais de conteúdos culturais importantes para os diferentes processos de resistência do grupo. Nesse sentido, as práticas pedagógicas e os currículos dos Tapeba se inscrevem dentro do que Giroux (1987) chama de “pedagogia da possibilidade” ao conceber a escola como espaço de lutas, contestações e conflitos.

Os Jogos Indígenas, então, apesar de ocorrerem dentro da programação da Feira Cultural, ocupam lugar de destaque para os próprios Tapeba. O público visitante, principalmente das escolas “de fora”, demonstra maior interesse na visita às ocas, quase não assistindo às competições esportivas. Já os Tapeba, divididos entre competidores e torcedores, demonstram grande envolvimento nesse evento.



Nesse momento, escola e comunidade se confundem, uma vez que entre atores e espectadores não há distâncias ou descontinuidades culturais demarcadas, diferente do que ocorre na visitação à Feira, quando se percebe uma maior distinção entre índios (professores, alunos, lideranças e demais membros das comunidades) e não índios (regionais e visitantes das escolas não diferenciadas). Compreende-se, então, que, tacitamente, é estabelecida a divisão entre participante e público, seguindo uma determinada ordem de interesses: a exposição dos artefatos indígenas na Feira Cultural para “os de fora” e a realização dos Jogos Indígenas para “os de dentro”. Assim, demarcando fronteiras simbólicas entre indígenas e não indígenas, os eventos delimitam os espaços de atuação tanto dos diferentes atores quanto da audiência.

Festa da Carnaúba

A festa em louvor à carnaúba é um ritual realizado pelos Tapeba no dia 20 de outubro, no palco do terreiro sagrado dos Pau-Branco. Os atores que encenam a festa se dividem em anfitriões (lideranças, professores, alunos, demais membros das comunidades locais) e convidados (parentes indígenas e pessoas não índias). A celebração ocorre em um cenário permanente, constituído pelas ocas, os “Pau-branco” e a lagoa, locais que, como descrito na consideração das demais práticas ritual-pedagógicas dos Tapeba, são reservados para a realização dos eventos rituais do grupo. Nesse espaço cênico, ornamentado com artesanatos, sobretudo aqueles que fazem referência à carnaúba, o palco é preparado para a apresentação das diferentes atividades promovidas pelas escolas, como desfiles de trajes indígenas, números artísticos, falas das lideranças e o ritual sagrado em memória da “árvore mãe”.

Seguindo as pistas de interpretação sugeridas por Goffman (1999, p.29), o desempenho desses papéis assumidos pelos Tapeba em seus eventos rituais podem ser entendidos como uma atividade que, caracterizada pela presença contínua de tais indivíduos num dado local, acaba por exercer influências sobre um grupo particular de observadores. Ou seja, as representações dos índios na Festa da Carnaúba ocorrem por meio de um processo interativo entre público e atores, no qual são reafirmados expressivamente os valores morais da comunidade, “rejuvenescendo” cerimonialmente um jeito de ser e estar no mundo.

A Festa da Carnaúba, marcando a época da colheita da sua palha, constitui-se em um “rito estacional” ou fixado pelo calendário. Tais ritos, como indica Turner (1974a), são realizados em momentos bem assinalados dentro de um ciclo produtivo anual, atestando a passagem da escassez para a abundância ou da fartura para escassez. A comemoração, segundo alguns depoimentos, é bastante antiga, remontando-se a uma celebração realizada pelos ancestrais em louvor a uma grande colheita. Apresentando-se como uma espécie de referência mítica para os Tapeba pensarem a origem dos festejos, a celebração dos ancestrais simboliza a ligação do grupo com o local, lembrando que este foi o lugar de morada dos antigos.

A carnaúba, desse modo simbolizando a ligação do grupo com a terra, é tomada como elemento de identificação coletiva dos índios. Celebrando a sua condição de autoctonia em torno da “árvore mãe”, buscam demonstrar sua ancestralidade no local fazendo referência aos usos tradicionais da carnaúba. Dessa forma, na busca de um símbolo que os associasse ao lugar, os Tapeba elegeram a carnaubeira.

Nesse contexto em que buscam se apresentar como uma comunidade, os índios criam (e recriam) os símbolos que os identificam coletivamente. Dona Raimunda, 62 anos, dando exemplos desse processo, explica a importância da carnaúba para os índios, ao narrar a “invenção” recente da festa, durante entrevista realizada em agosto de 2006, em sua casa.

Um dia estava uma roda de amigos tentando descobrir alguma coisa das pessoas mais antigas e aquilo que realmente representasse alguma coisa pra o índio. Nesta roda descobriram que a coisa mais importante que a gente tinha era a carnaúba. Porque a carnaúba servia para fazer nossas casas, banco pra se sentar e, antigamente, até cama se fazia com o talo da carnaúba [...] Nessa roda foi decidido que daquele dia em diante cada um ia cuidar da carnaúba. Era pra não deixar destruir demais, porque estavam cortando carnaúba pra vender assim [...] Aí, daquele dia em diante, era pra todo mundo cuidar da carnaúba. Ela é que nem uma mãe, uma mãe grande, tudo dela é aproveitado. E daí por diante foi decidido que todos os anos iriam fazer a Festa da Carnaúba.



Assim, procurando algo que os representasse, os Tapeba elegeram a carnaúba como símbolo do grupo, apropriando-se de um emblema já tido como representativo da cultura cearense. Daquele momento em diante, decidiram cuidar “da coisa mais importante que tinham”, celebrando a sua presença no lugar. Desse modo, além da rememoração (e, por conseguinte, da recriação) das tradições do grupo, o relato faz referência à não demarcação do território Tapeba, uma vez que, a despeito de sua importância para os índios, “estavam cortando carnaúba para vender assim”. Ao expressar a necessidade de não destruir a “árvore mãe”, é sugerido que, estando nos limites do seu território, a planta seria preservada.

Ao referenciar os usos da carnaúba de “antigamente” e chamar a atenção para a ancestral ocupação do lugar, Dona Raimunda lembra que a carnaúba e seu cultivo também simbolizam o processo étnico-cultural de construção de fronteiras. Sendo assim, na construção de casas e fabricação de bancos e camas, os Tapeba imprimem as suas marcas nos usos da palmeira em sua interação com os regionais, haja vista que a carnaúba figura como símbolo cultural do estado. Sabendo que as relações étnicas se constroem, de forma contrastiva, por meio de semelhanças e diferenças, a referência à carnaúba ajuda a esclarecer o modo como o grupo estabelece as fronteiras do ser Tapeba. Dessa forma, ao pensar a fronteira como delimitadora de modos específicos de comunicação entre grupos e não como seu isolamento, torna-se claro o sentido político da escolha da carnaúba como elemento simbólico de celebração e identificação étnica do grupo.

Na reinvenção recente da festa, as primeiras celebrações se resumiam à realização da dança do Toré em torno de uma fogueira em homenagem à carnaúba. Posteriormente, ao ser incorporada à programação da Feira Cultural, foi incrementada com a introdução de diversas atividades artísticas promovidas pelas escolas Tapeba, constituindo-se, a partir de então, em dia letivo. A participação das escolas na promoção da festa representou um novo momento no processo simbólico de afirmação étnica dos índios, por um lado, recriando ou enfatizando símbolos identitários do grupo e, por outro, dando um caráter letivo e redimensionando os festejos. Em anos anteriores, a festa marcava o final da programação da Feira Cultural, sendo realizada apenas na noite do seu encerramento. Em 2007, no entanto, com a antecipação da Feira para o mês de agosto, foi realizada em separado, com atividades que se prolongaram durante todo o dia e a noite.

Como já sugeri, as performances atuais da Festa da Carnaúba, englobando as danças, os cantos, as falas e os gestos, fazem lembrar as origens dos Tapeba, ligando-

os aos seus antepassados. Os vínculos são representados em expressões como “os antigos moravam em casas de palha” ou “tudo era feito da carnaúba”. Nesse processo manifesto de reativação dos laços dos Tapeba com os seus ancestrais, os festejos evidenciam, mais uma vez, a importância das práticas rituais na orientação de suas vivências coletivas. A festa constrói, então, a ponte entre o passado e o presente na afirmação de suas identidades étnicas, informando os valores e comportamentos ligados a um **ser Tapeba** na delimitação das fronteiras étnicas entre eles e os regionais. Nesse sentido, não se deve esquecer que tal processo também demarca simbolicamente o território do grupo.

Os pontos altos da festa são a apresentação do Ritual da Carnaúba e a fala dos mais velhos a respeito da relação vital dos Tapeba com a sua “árvore mãe”. Tal ritual consiste em uma ciranda de danças com cantos e orações. Tem como personagens centrais as lideranças indígenas que, na condução do rito, invocam as forças espirituais, conclamando os parentes a fortalecerem a luta de organização política do seu povo. O ritual, desse modo, reveste-se de referências religiosas e políticas. Isso explicita a relação do sagrado com questões ligadas à materialidade social dos indígenas, não se constituindo, como se sabe, num espaço à parte de sua vida em comunidade. Pelo contrário, o momento ritual, como uma importante unidade significativa de experiência, institui os elementos simbólicos norteadores de suas vivências e identificações coletivas.

Considerações finais

Busquei colocar em primeiro plano, a partir da descrição e da interpretação de algumas práticas pedagógicas Tapeba, a existência de um sentido de resistência étnica e cultural a orientar o conjunto das ações sociais dos professores, alunos e lideranças indígenas. Sendo assim, face às situações de preconceito vivenciadas por suas comunidades, observei que os Tapeba lançam mão, em suas experiências recentes no educativo, de táticas e estratégias voltadas, de modo prioritário, à superação dos símbolos de estigma associados historicamente a eles em suas relações intersocietárias.

Foi desse modo que suas ações pedagógicas, lidas por meio das ideias de ritual e performance, assumiram um importante papel na investigação dos modos pelos quais um grupo étnico busca afirmar positivamente a sua distintividade histórico-cultural.



Acredito, nesse sentido, que professores, alunos e lideranças, por meio de atos reiterados que dramatizam suas experiências coletivas, buscam construir a imagem de sujeitos de direitos, em contraposição à ideia de “objetos de preconceito”. Para tanto, parti do pressuposto de que tais práticas expressariam tanto os dramas sociais vivenciados pelo grupo em sua interação com os regionais, quanto os dilemas que caracterizam a relação entre a escola diferenciada e o sistema de educação local e nacional.

Seguindo as sugestões de Goffman (1999, p.36) a respeito de uma abordagem dramaturgica do social, as atividades pedagógicas do grupo foram interpretadas enquanto realizações dramáticas, demonstrando que em seus processos de interação os Tapeba acentuavam “fatos confirmatórios que, sem isso, poderiam permanecer despercebidos ou obscuros”. Assim, a forma como mobilizam essas práticas educativas está ligada à necessidade de expressão dos seus sinais étnico-afirmativos, conforme analisado, frente às situações de preconceito por eles vivenciadas. Compreende-se, então, por que um dos principais objetivos das práticas rituais ou eventos pedagógicos consiste na exibição, para “os de fora”, do que seria a escola diferenciada e, por analogia, a cultura Tapeba.

Associado a essa ideia, o emprego da noção de drama social turneriano visou lembrar que, segundo a lógica processual dos ritos e ações performáticas, os Tapeba reconstróem e ressignificam nessas práticas suas experiências de etnicidade. É por meio da problematização da ideia de experiências vividas (Erlebnis) que Victor Turner (1986,1982) pensa o drama social, lembrando a dimensão coletiva dessas experiências, o que equivale dizer que, segundo os ensinamentos das antropologias da performance e da experiência, é a ideia do coletivo que preside a expressão das experiências dos sujeitos pesquisados.

Diante do exposto, penso que os atos pedagógicos descritos propõem, para os próprios Tapeba, os regionais e os órgãos indigenistas governamentais e não governamentais, o repensar de uma situação étnica. Protagonizando cenas de “subversão” de uma condição inferiorizada ou marginalizada, os Tapeba constroem, em suas escolas diferenciadas, novas experiências de etnicidade, tendo como mote o tema do preconceito. É nesse sentido que, surgidas como formas culturais que compartilham das características de inversão simbólica, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas suas escolas foram interpretadas, conforme minha proposta de tese, como rituais de resistência.

Nesse sentido, pensar ritualmente as práticas pedagógicas Tapeba significou pensar o processo de constituição de identidades coletivas e suas representações. O conjunto dessas ações educativas, ritualmente semantizadas como atos políticos, aponta para a construção de modelos de escola e de sociedade específicas. Vale lembrar que esse sentido das ações educativas Tapeba é performado no princípio comunitário que orienta a sua construção e organização, associando a escola diferenciada ao conjunto de demandas levantadas pelo movimento indígena.

Pensando no aspecto criativo das ações dos indivíduos na construção de seus papéis sociais, manifesto nos momentos e lugares rituais, entendo que as práticas educativas Tapeba, enquanto atos de performance, expressam e ao mesmo tempo completam suas experiências étnicas. Em sua descrição e análise privilegiei, então, as condições de interação e reflexividade, buscando demonstrar que tais práticas “[...] no sólo ocuparon la función de ser un lente privilegiado para entender los procesos sociales, sino que son ellas mismas parte esencial en dichos procesos” (CANEVARO, 2006, p.18).

Fazendo passar os dramas intersocietários Tapeba “da virtualidade à atualidade”, as performances pedagógico-rituais concretizam um desejo de realização. Penso que essas práticas educativas, visando representar as experiências de etnicidade Tapeba no espaço escolar, marcam decisivamente essas experiências.

Observei, nesse sentido, que suas performances produzem as crenças na existência do grupo étnico, de um modo geral, e das práticas pedagógicas diferenciadas, de modo particular. Compreendo, dessa forma, que as performances, ao fazerem crenças, criam a realidade social encenada, conforme ensinamentos de Schechner (2003). Com efeito, é assim que, na espetacularização de conteúdos, os Tapeba socializam valores e conhecimentos constituintes do seu modo de ser. Por meio desses atos rituais constroem possibilidades de criação e recriação de formas de comunicação e expressão das experiências do grupo, produzidas no contexto privilegiadamente dramático de reemergências étnicas.

Conforme busquei demonstrar, os enredos encenados nos tempos e espaços rituais orientam as suas relações interétnicas cotidianas. É dessa forma que acredito ser o fenômeno educativo mobilizado pelos índios ao associar, por exemplo, a escola diferenciada às principais bandeiras do seu movimento social. Sob tal perspectiva, colocando em evidência as existências e resistências das comunidades



indígenas, a proposta de uma educação diferenciada, ligada à problemática da terra e da construção e afirmação da identidade étnica, figura como destacado projeto etnopolítico.

Por meio do caso Tapeba, tentei demonstrar que as escolas diferenciadas têm ajudado a reescrever a história indígena no estado, sob uma perspectiva alternativa à da estigmatização, promovendo a posituação das imagens de alteridade ao ressemantizar os símbolos de preconceito associados aos índios. Reflexo da maior organização e participação desses grupos no cenário político, as imagens construídas na escola são acionadas enquanto destacados instrumentos de luta pelo movimento social dos índios.

Perguntando como os símbolos cotidianos de estigma, nos momentos performático-rituais de afirmação identitária Tapeba, eram traduzidos em elementos de enfrentamento das situações de preconceito, lembrava de minhas ações de militância religiosa na diocese de Crateús, orientadas pelos ensinamentos de Dom Frago, defensor de uma pedagogia eclesial popular e participativa. Foi pensando nisso, por exemplo, que busquei observar o modo pelo qual as práticas pedagógico-rituais afirmativas expressavam os dramas sociais vivenciados pelos Tapeba.

Por fim, torna-se oportuno dizer que a “experiência etnográfica” de aproximação interpretativa com as práticas pedagógico-rituais dos Tapeba serviu para inscrever e apresentar, de um modo particular, a minha implicação na problemática investigada. Conforme anunciado na introdução, as diferentes experiências de pesquisa me remeteram a diversos momentos de minha trajetória de vida que constituem a minha própria experiência de etnicidade. É desse modo que, na descrição e análise de tais práticas, confrontadas às minhas experiências étnicas, foram se delineando os diferentes alcances semânticos do tema do preconceito no conjunto das ações sociais do grupo, apontando, finalmente, para a sua caracterização como atos de resistência, destacando-se, sobremaneira, seus aspectos criativos.

Referências bibliográficas

AIRES, Joubert Max Maranhão P. **A escola entre os índios Tapeba: o currículo num contexto de etnogênese**. 2000. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFC, Fortaleza.

ALVES, Jean Paraizo. Novos atores e novas cidadanias: o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue. In: MARFAN, Marilda Almeida (org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação indígena**. Brasília: MEC/SEF, 2002. p.20-24.

ATHIAS, Renato; MACHADO, Marina. A saúde indígena no processo de implantação dos Distritos Sanitários: temas críticos e propostas para um diálogo interdisciplinar. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 17(2):425-431, mar-abr, 2001.

BARRETTO FILHO, Hênio Trindade. Invenção ou renascimento? Gênese de uma sociedade indígena contemporânea no Nordeste. In OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de (org). **A viagem da Volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. Rio de Janeiro: Contra Capa/Laced, 2004. p.93-137.

BARRETTO FILHO, Hênio Trindade. **Tapebas, Tapebanos e Pernas-De-Pau: etnogênese como processo social e luta simbólica**. 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional/UFRJ, Rio de Janeiro.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, 1). O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov: p.197-221.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 3reimp. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 7ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC; SEF, 1998.

BRUNER, Edward M. Experience and its expressions. In: TURNER, Victor; BRUNER, Edward M. (Org.). **The Anthropology of experience**. Urbana, Chicago: University of Illinois Press, 1986. p.3-30.



- CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CANEVARO, Santiago. Performance, teatralidad y corporalidades en disputa. Actuación de identidades en jóvenes migrantes de Buenos Aires. **E-misferica**. Noviembre, 2006. Disponível em: <http://www.hemisphericinstitute.org/journal/3.2/eng/en32_pg_canevaro.html>.
- CARVALHO, José Jorge de. O olhar etnográfico e a voz subalterna. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 7, n. 15, p. 107-147, jul./dez. 2001.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1 artes de fazer. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras/Secretaria Municipal de Cultura/FAPESP, 1992.
- DUVIGNAUD, Jean. **Festas e civilizações**. Fortaleza: edições Universidade Federal do Ceará, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983[1973].
- ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**: a essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Coleção Tópicos).
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- FO, Dario. **Manual mínimo do ator**. 3ed. São Paulo: Senac SP, 2004.
- FRAGOSO, Dom Antônio Batista et all. **Igreja de Crateús (1964-1998)**: uma experiência popular e libertadora. São Paulo: Loyola, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 19ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
- GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo Cortez, 2001. (p.93-124)

- GIROUX, Henry. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987 (coleção polêmicas do nosso tempo, 20).
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: ARTMED, 1997.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 8ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GOFFMAN, Erving. **Les rites d'interaction**. Paris: Les Editions de Minuit, 1974.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Questões de nossa época; v.5)
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- HARTMANN, Luciana. As narrativas pessoais e a constituição dos contadores de causos como sujeitos. In FISCHMAN, Fernando; HARTMANN, Luciana (orgs). **Donos da Palavra: autoria, performance e experiência em narrativas orais na América do Sul**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007. p.95-129.
- HARTMANN, Luciana. Performance e experiência nas narrativas orais da fronteira entre Argentina, Brasil e Uruguai. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 24, p. 125-153, jul./dez. 2005.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. 7ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- KAHN, Marina; FRANCHETTO, Bruna. Educação Indígena no Brasil: conquistas e desafios. **Em Aberto**, Brasília: MEC / INEP, ano XIV, n.63, p.5-9, jul./set.1994.
- KAUFMANN, Jean-Claude. **L'entretien compréhensif**. Paris: Nathan, 1996.
- MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2005. Sexta parte, p.399-422: As técnicas do corpo.
- McLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.



MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. (Nova biblioteca de Ciências Sociais).

MONTEIRO, Joelma Cristina Parente. **Ritual e esportivização da cultura de movimento indígena**. 2006. Tese (doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN, Natal.

MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, tapuias e historiadores**: estudos de história indígena e do indigenismo. 2001. Tese apresentada para o concurso de Livre Docência, área de etnologia, Unicamp, Campinas.

MONTENEGRO, Antônio Torres. Arquiteto da memória: uma memória de Crateús. In: GOMES, Angela de Castro (Organizadora). **Escrita de Si, Escrita da História**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2004. pp. 309-333.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. **Educação escolar dos índios**: consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN, Natal.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. Ritual e Performance: a escola índios Tapeba e a ressemantização dos símbolos de preconceito. In: GRACINDO, Regina Vinhaes et al (orgs.) **Educação como exercício de diversidade**: estudos em campos de desigualdades socioeducacionais. vol.2. Brasília: Líber Livros, 2007. Parte 4: Educação escolar indígena. p.171-191.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. **“O nosso governo”**: os Ticuna e o regime tutelar. São Paulo: Marco Zero; Brasília: MCT/CNPq, 1988.

OLIVEIRA FILHO. João Pacheco de. **Ensaio em Antropologia Histórica**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

OLIVEIRA FILHO. João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de (org). **A viagem da Volta**: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. 2ed. Rio de Janeiro: Contra Capa/Laced, 2004. p.13-42

PEIRANO, Mariza. **Temas ou Teorias?** O estatuto das noções de ritual e de performance. **Campos**, Curitiba, 7(2):9-16, 2006.

PINHEIRO, Francisco José. Mundos em confrontos: povos nativos e europeus na disputa pelo território. In: SOUSA, Simone (org). **Uma nova história do Ceará**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2000. p.17-55.

PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. De ignorados a reconhecidos: a “virada” dos povos indígenas no Ceará. In: PINHEIRO, Joceny (org). **Ceará, terra da luz, terra dos índios: história, presença e perspectiva**. Fortaleza: MPF / FUNAI / IPHAN, 2002, p.27-36.

PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. **Documentos para a história indígena no Nordeste: Ceará**, Rio Grande do Norte e Sergipe. São Paulo: NHII / USP / FAPESP, 1994.

PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. **Fontes inéditas para a história indígena do Ceará**. Cadernos de Ciências Sociais, n.20, NEPES/Mestrado em Sociologia, UFC, Fortaleza, 1992.

PUNTONI, Pedro. **A guerra dos bárbaros: povos indígenas e a colonização do sertão nordeste do Brasil, 1650-1720**. São Paulo: Hucitec/Edusp/FAPESP, 2002.

SAHLINS, Marshall. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um objeto em via de extinção (Parte I). **Mana**. 3(1), p.71-43, 1997a.

SAHLINS, Marshall. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um objeto em via de extinção (Parte II). **Mana**. 3(2), p.103-50, 1997b.

SAHLINS, Marshall. **Como pensam os nativos: sobre o Capitão Cook, por exemplo**. São Paulo: EDUSP, 2001.

SCHNECHNER, Richard. O que é performance? **O Percevejo**. Rio de Janeiro, UNIRIO, ano 11, n.12, p.25-50, 2003.

SCHERER, Joanna. Documento fotográfico: fotografias como dado primário na pesquisa antropológica. **Cadernos de Antropologia e Imagem**, Rio de Janeiro: UFRJ, volume 3, 1996. p, 69-83.



- SILVA, Rosália de Fátima e. Compreender a entrevista compreensiva. **Educação em Questão**, v. 26, p. 31-50, 2006.
- SIMMEL, Georg. Conflito e estrutura de grupo. In: FILHO, Evaristo Moraes (org.). **Simmel**. São Paulo: Ática, 1983. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 34).
- TAYLOR, Diana. "You Are Here": The DNA of Performance. In: **The Drama Review** 46, 1 (T 173). New York University and the Massachusetts Institute of Technology: Spring, 2002.
- TAYLOR, Diana. **El espectáculo de la memoria**: trauma, performance e política, 2000. Disponível em http://hemi.nyu.edu/cuaderno/politicalperformance2004/totalitarianism/WEBSITE/texts/espectaculo_de_la_memoria.htm
- TAYLOR, Diana. Hacia una definición de performance. **O Percevejo**. Rio de Janeiro, UNRIO, ano 11, n.12, p.17-24, 2003.
- TURNER, Victor W. Dewey, Dilthey, and drama: an essay in the anthropology of experience. In: TURNER, Victor; BRUNER, Edward M. (Org.). **The Anthropology of experience**. Urbana, Chicago: University of Illinois Press, 1986. p.33-44.
- TURNER, Victor W. **Dramas, fields, and metaphors**: symbolic action in human society. Ithaca: Cornell University Press, 1974b.
- TURNER, Victor W. **Floresta de símbolos**: aspectos do ritual Ndembu. Niterói: EdUFF, 2005[1967].
- TURNER, Victor W. **From ritual to Theatre**. New York: PAJ Publications, 1982.
- TURNER, Victor W. **O Processo Ritual**: estrutura e antiestrutura. Petrópolis: Vozes, 1974a.
- TURNER, Victor W. **The Anthropology of performance**. New York: PAJ Publications, 1987.
- TURNER, Victor W; BRUNER, Edward M. (Org.). **The Anthropology of experience**. Urbana, Chicago: University of Illinois Press, 1986.
- VALLE, Carlos Guilherme do. Experiência e semântica entre os Tremembé do Ceará. In: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de (org). **A viagem da Volta**: etnicidade, política e

reelaboração cultural no Nordeste indígena. 2ed. Rio de Janeiro: Contra Capa/Laced, 2004. p.281-341.

VIANNA, Fernando Fedola de Luiz Brito. **Jogos e esportes**. 2000. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org>>.

WALDEC, Guacira. A exposição ou “quando vai ser a feira?”.In VELHO, Gilberto (et al) **Cultura Material: identidades e processos sociais**. Rio de Janeiro: Funarte /CNFCP, 2000, p.75-84

WEBER, Max. **Economia y sociedad**. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.



EXPRESSÃO FORMAL E ESCOPO DA CLASSIFICAÇÃO LINGUÍSTICA DAS ENTIDADES NA CONCEPÇÃO DO MUNDO DOS BANÍWA SOBRE A NATUREZA¹

EDILSON MARTINS MELGUEIRO²

1 Este artigo é um resumo de minha Dissertação de Mestrado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Línguas, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília – UnB, entre o período de março de 2007 a março de 2009. Ela foi escrita em português, com o mesmo título desse artigo, e em nheengatú com o título *Maye ta Baniwa ita ta museruka ta nheenga rupi maã aikwewa ta ruaki rupi*, sendo composta de cinco partes ou capítulos, como chamamos na linguagem acadêmica. Agradeço ao Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP) a oportunidade de publicá-lo, em um momento em que a divulgação dos trabalhos científicos e acadêmicos de indígenas ainda é um grande desafio.

2 Edilson Martins Melgueiro, liderança e professor indígena do povo Baniwa, graduado em Letras pela Universidade Federal do Amazonas, Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília - UnB. Endereço eletrônico: edilbaniwa@yahoo.com.br

Em minha dissertação de mestrado, intitulada *Expressão formal e escopo da classificação linguística das entidades na concepção do mundo dos Baniwa*, investigamos os classificadores nominais dessa língua, tendo em vista contribuir para o aprofundamento do conhecimento linguístico desse importante aspecto da sua gramática. A proposta deste estudo surgiu da necessidade dos professores Baniwa entenderem a estrutura de sua língua nativa, em uma perspectiva linguística. A maioria dos estudiosos que têm focalizado o tema “classificadores nominais” na língua Baniwa não tem dado ênfase ao conhecimento científico acumulado sobre a natureza e as especificidades do sistema de classificação nominal dessa língua. Em suas respectivas descrições sobre o tema, frequentemente não observam as contribuições dos estudos tipológicos existentes na literatura pertinente sobre línguas amazônicas e alguns ignoram trabalhos precedentes, embora difiram uns dos outros em detalhes, às vezes mínimos. Outros pesquisadores detectam problemas nos sistemas de classificadores do Baniwa. A escolha do tema da minha dissertação de mestrado fundamentou-se no fato de que, além de entrelaçar léxico, morfossintaxe e contexto discursivo, também reflete um olhar Aruák Baniwa de ver, sentir e organizar os elementos que constituem o universo. A escolha fundamentou-se também no fato de eu ser conhecedor nativo da língua Baniwa, professor de línguas na região do Alto Rio Negro e preocupado com a formação linguística de meus parentes Baniwa e demais parentes.

1 Informações gerais sobre o povo Baniwa e sua localização

No capítulo I, reunimos informações sobre o povo Baniwa e sua língua, sobre a localização do município e sobre a diversidade cultural e linguística na região do Alto Rio Negro. Fizemos também um breve histórico do povo Baniwa. Tecemos também alguns comentários sobre a educação relativa aos Baniwa. Finalmente, discorreremos sobre trabalhos linguísticos realizados sobre a língua Baniwa e fizemos algumas reflexões sobre as implicações do presente trabalho para o seu autor, que, como a maioria dos indígenas do Brasil, vive entre os dois mundos, o Baniwa e o dos brancos.

O estudo desenvolveu-se mediante a leitura de bibliografia relevante sobre classificadores em diferentes línguas, principalmente sobre classificadores em línguas amazônicas e particularmente sobre o Baniwa. Os primeiros dados analisados foram aqueles contidos nos estudos de Taylor (1991), Baltar (1995), Ramírez (2005) e



Aikhenvald (2007). Os estudos relativos ao sistema de classificadores da língua Baniwa e os dados neles contidos, assim como a literatura consultada sobre classificadores em diferentes línguas, foram todos fundamentais para que levantássemos hipóteses sobre a natureza, escopo e características semânticas do sistema de classificadores do Baniwa. Essas hipóteses foram posteriormente testadas por meio de dados de primeira mão, coletados durante três viagens de campo a comunidades Baniwa: em São Gabriel da Cachoeira e em Tunuí Cachoeira (médio Içana), em maio de 2008, e em Assunção (baixo Içana), em janeiro e fevereiro de 2007, em maio de 2008 e em outubro de 2008.

1.1 Breves observações sobre os Baniwa e os Kuripáko

Em alguns autores, como citado por Wright (2005), a palavra “Içana” refere-se a um dos afluentes do Rio Negro e as palavras “manibas, banibas ou baniwas” referem-se aos povos que ali vivem. Essas palavras, segundo os mais velhos, foram dadas pelos portugueses que primeiro chegaram à região, mas eles não sabem informar de onde elas foram colhidas. Uma coisa é certa, o rio Içana é chamado **Iniãli** pelos Baniwa. Até o momento, falta um termo consensual para designar o povo Baniwa, sua língua e cultura. É preciso recorrer à mitologia, com a ajuda dos mais antigos, para encontrar palavras adequadas, como **Medzeniákonai** – *aqueles que sugiram da água*. Cito aqui a monografia do aluno André Gregório, da Escola Pamaáli (2006), em que trata das histórias contadas pelos pajés sobre a criação do mundo, embora não as analise com cuidado e preocupação com o termo usado originalmente pelos Baniwa para se identificarem em relação aos outros. Mas pode-se perceber que o criador Nhianpírikuli, ao criar o mundo e, em seguida o homem, fez sair um primeiro casal chamado Walli e Nhianpírikuli, pegando, em seguida, o cigarro, soprando-o neles e dizendo-lhes: “Vocês serão Waliperi-Dakeenai”. Depois deixou o médio Iniãli como local na terra para eles viverem. Assim, a medida que foram surgindo outras pessoas, Nhianpírikuli foi distribuindo terras no alto, médio e baixo Iniãli para que elas vivessem. Durante a criação, em nenhum momento se percebe que sai um povo com o nome “Baniwa” dado por Nhianpírikuli. E, dessa forma, é fundamental que se conheça melhor a história cultural e, sobretudo, linguística desse povo. Até agora, os estudos realizados por antropólogos, linguistas e outros pesquisadores usam e escrevem o termo Baniwa-Curripaco. Eu usarei os termos

Baniwa e **Kuripáko**, pois, para nós, Baniwa, o Kuripáko é outro povo. E relembro que para o rio Içana o nome original é **Iniãli**.

Os Baniwa e os Kuripáko pertencem à grande família linguística Aruák (ou Arawák) e, para alguns, seriam parte do ramo Maipúre dessa família. Habitam a região do Alto Negro, no noroeste da Amazônia Brasileira. Sua população atual está estimada em 4.220 pessoas, distribuídas em 94 aldeias (ISA/FOIRN, 1997), nas áreas ribeirinhas dos rios Iniãli e Aiari e do Rio Negro.

Tal como outros povos indígenas do Alto Rio Negro, sua organização social está baseada em unidades de descendência patrilinear e patrilocal, as quais obedecem à disposição hierárquica dos *sibs* - o *sib* congregaria os descendentes de um único ancestral -, que organizam internamente essa sociedade (WRIGHT, 2005). Eles empregam também critérios linguísticos para a demarcação de identidade, o que facilita o reconhecimento das relações de parentesco e o estabelecimento de laços de solidariedade, alianças e trocas matrimoniais. Recentemente, o Estado brasileiro obrigou os Baniwa e os Kuripáko a se organizarem por meio de associações para “melhor dialogar” com o governo e reivindicar seus direitos. Na região, existem 12 associações indígenas.

Os Baniwa e os Kuripáko do Iniãli praticam a agricultura e a pesca, que constituem os principais recursos alimentares disponíveis. Além disso, são excelentes artesãos e fabricantes de raladores de mandioca feitos de madeira e pontas de quartzo, que são distribuídos em toda a região, por meio de trocas interétnicas e de comerciantes. Apesar do longo contato com as sociedades nacionais brasileira, colombiana e venezuelana, esse povo preserva suas tradições e limita, sempre que possível, as intrusões do processo civilizatório ocidental em suas aldeias. Eles possuem muitos saberes míticos que orientam sua organização social, bem como as atividades da vida cotidiana, e garantem a reprodução da sociedade. Os principais agentes de cura são os xamãs, os conhecedores de plantas medicinais e os donos de cânticos, um tipo de especialista que trabalha com cânticos religiosos nos rituais de cura, de passagem etc. Atualmente, existem também as equipes de saúde (os brancos), que trabalham na região em parceria com esses conhecedores tradicionais de saúde. O estímulo ao uso da medicina tradicional entre as gerações mais jovens – em particular, pelos agentes indígenas de saúde - continua vivo e forte.

A cosmologia é importante para entender a origem dos Baniwa e dos Kuripáko. As principais “pessoas” no mundo Baniwa e Kuripáko, segundo o Pajé Manduca e José, um dos mais respeitados do Ayarí, são: *Nhiãperikuli*, herói criador da humanidade;



Amaru, a primeira mulher, associada às ferramentas fabricadas pelos brancos, ao calor e às doenças febris; *Kuwai*, filho de *Nhiãperikuli* e *Amaru*, um ser dotado de poderes mágicos construtivos e destrutivos, mas também responsável pelas músicas, que depois foram passados aos homens por *Dzuli*, que também passou o conhecimento das plantas medicinais, dos tabacos e do paricá, e que é um dos irmãos de *Nhiãperikuli*. Uns dos principais símbolos da iniciação masculina são os chamados *Kalidzamã*: são “algos” mágicos que, segundo o mito, surgiram de uma palmeira que cresceu sobre as cinzas de *Kuwai*, após este ter sido atirado em uma fogueira por seu pai. Esses se tornaram símbolos da vida, da morte e das regras da sociabilidade humana na cultura *Baniwa*.

A guerra entre os missionários católicos e os protestantes pelas almas dos *Baniwa* e dos *Kuripáko*, segundo Robin M. Wright em seu livro *História do Indígena e do Indigenismo no Alto Rio Negro* (WRIGHT 2005, p. 238), deu-se desde o início da década de 1950 até meados da de 1960, tendo trazido vários resultados negativos culturalmente, socialmente e linguisticamente. Atualmente, ainda há missões no Rio *Iniali*, como a de *Assunção*, mantida pelos salesianos, e quatro outras mantidas pelas Missões Novas Tribos, as quais são *Boa Vista* (foz do *Iniãli*), *Tunuí* (no médio *Iniãli*), *São Joaquim* e *Jerusalém*, localizadas no alto *Iniãli* entre os *Kuripáko*.

A educação tradicional *Baniwa* e *Kuripáko* acontece por intermédio do ver, ouvir e praticar. Com pai, mãe, tio, tia e irmão mais velho, as crianças vão aprendendo. A educação mais formal é dada pelos pais e avós paternos. Os conselhos educativos são repassados às crianças no dia a dia, nas atividades cotidianas, como na pesca, na caça, na roça, na maloca, em momentos de festas e rituais e em outros lugares. Ou ainda em uma cerimônia de *Kalidzamã*. Atualmente, muitos desses saberes são complementados nas “escolas” junto com outros saberes não *Baniwa*, pelos professores *Baniwa*. Hoje a alfabetização é feita na língua *Baniwa* e, a partir do ensino fundamental, é adotado o Português. As escolas fundamentais e do ensino médio, a gestão e os projetos políticos pedagógicos (PPPs) foram e estão sendo construídos pelos próprios *Baniwa*.

A entrada dos missionários, na década de 1920, pode ser entendida como início da “educação escolar” pelos brancos. No rio *Içana*, os primeiros a entrarem foram os missionários protestantes, dentre os quais destaca-se *Sofia Muller*, ensinando a ler e a escrever.

A língua *Baniwa* já possui uma escrita e estudos gramaticais propostos por alguns linguistas, dentre os quais *Gerald Taylor* (1991) e *Henri Ramirez* (2005).

1.2 Localização do Município

No alto e médio rio Negro há uma grande riqueza cultural e linguística, sendo ali faladas atualmente 20 línguas de quatro grandes famílias linguísticas: Tukáno oriental, Aruák, Makú e Yanomámi. Frequentemente, os índios da região falam várias línguas indígenas, além do Português e do Espanhol. Algumas etnias deixaram de usar suas línguas de origem e adotaram outras línguas indígenas, como, por exemplo, os Tariána do Uaupés, que hoje usam o Tukáno, e os Baré, que falam o Nheengatu.

1.3 Diversidade cultural e linguística na região do Alto Rio Negro

Família linguística Tukáno Oriental

Grupo étnico	Grupos dialetais	Área de ocupação
Tukáno (em sua língua se chama <i>Ye'pã-masã</i> ou <i>Daséa</i>)	Aproximadamente 30 subdivisões	Rios Tiquié, Papurí, alto e baixo Rio Negro, São Gabriel da Cachoeira
Dessáno (em sua língua se chama <i>Umuko-masã</i>)	Aproximadamente 30 subdivisões	Rio Tiquié e afluentes, Cucura, Umarí, Castanha; rio Papurí e afluentes, rio Uaupés e São Gabriel da Cachoeira
Wanána (em sua língua se chama <i>Kótiria</i>)	Há informações de 25 divisões entre eles	Médio Uaupés (cachoeira de Arara e Mitú), alto Uaupés (Arara e Taracué)
Bará		Cabeceiras do rio Tiquié, alto igarapé Inambu (afluente do Papurí), alto Colorado e Lobo (afluentes do Pirá-Paraná)
Kubéo (em sua língua <i>Kubéwa</i> ou <i>Pamiwa</i>)	Estão divididos em aproximadamente 30 <i>sibs</i> com nomes próprios	Três povoados no alto Uaupés e alguns no alto Aiari
Karapanã (em sua língua <i>Mutea-masã</i> ou <i>Ukopinôpõna</i>)	É composto por cerca de 8 subdivisões, que provavelmente deixaram descendentes	Dispersos em alguns povoados nos rios Tiquié e Negro



Grupo étnico	Grupos dialetais	Área de ocupação
Makúna (em sua língua <i>Yebamasã</i>)	Estão divididos em cerca de 12 <i>sibs</i>	Rio Tiquié: alto Castanha e Igarapé da Onça, e no alto Tiquié
Siriáno (em sua língua <i>Síriamasã</i>)	Cerca de 7 subdivisões internas	Dispersos nos rios Uaupés e Negro
Tatúyo (em sua língua <i>Umerekopinõ</i>)	Cerca de 8 subdivisões internas	Colômbia. No Brasil encontram-se mulheres casadas com várias etnias
Taiwáno	Cerca 8 subdivisões internas	Colômbia: Pirá-Paraná e Cananarí (afluentes do Apapóris)
Yurutí (em sua língua <i>Yutabopinõ</i>)		Alto Paca (afluente do Papurí) e caños Yi e Tui e áreas vizinhas do Uaupés, onde os igarapés desaguam em território colombiano
Barasána (em sua língua <i>Hanera</i>)	Registram-se 36 subdivisões nomeadas	Colômbia

Família linguística Makú

Grupo étnico	Grupos dialetais	Área de ocupação
Húpda	Divide-se em 3 grupos dialetais	Alto e médio rio Tiquié, Uaupés (Igarapé Japú), sudoeste de Yawaraté e médio Papurí
Yuhúpde	Tem 3 dialetos	Afluentes ao sul do rio Tiquié, Apapóris e afluentes Traíra, Castanho e Veneno, e igarapé Samaúma
Dâw	Não apresenta divisões dialetais	Rio Negro nas proximidades de São Gabriel da Cachoeira, margem oposta
Nadâb	Tem 4 dialetos	Rio Jurubaxi, rio Uneiuxi, Paraná Boáboá e rio Téa

Família linguística Yanomámi

Grupo étnico	Grupos dialetais	Área de ocupação
Yanomámi		Bacias do rio Padaurí, Marauíá, Inambu, Cauburí (ao norte do rio Negro)

Família linguística Aruák

Grupo étnico	Grupos dialetais	Área de ocupação
Baniwa (<i>Walimani</i> ou <i>Wakuenai</i>)	Organiza-se em fratrias (os <i>Waliperidakenai</i> e os <i>Dzauwinai</i>). Cada fratria consiste em 4 ou 5 <i>sibs</i>	Rio Içana até Matapi-Cachoeira, Rio Negro, São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel, Barcelos
Kuripáko	Dois <i>sibs</i>	Alto Rio Içana acima de Matapi Cachoeira
Baré		Calha do Rio Negro desde o Canal de Caciquiare (Venezuela) até o médio Rio Negro (Brasil), baixo Xié e baixo Içana
Werekéna		Rio Xié e Alto Rio Negro (Colômbia e Venezuela)
Tariáno (<i>Taliáseri</i>)		Médio Uaupés, baixo Papuri e alto Aiari

De duas famílias linguísticas, a Tukáno Oriental e a Aruák, três línguas indígenas foram cooficializadas no município de São Gabriel da Cachoeira (AM), pela Lei Nº 145 de 11 de Dezembro de 2002 da Câmara Municipal, o Baniwa, o Nheengatu e o Tukano.

1.4 Experiência acadêmica e etnográfica

Para mim, foi uma nova experiência positiva, no entanto nada fácil, pois, além de ser pesquisador, às vezes fazia o papel de “assessor”, ou seja, eu era muito consultado em outros assuntos, pois era visto não somente como um pesquisador, mas também como liderança indígena Baniwa.



Na prática, não tive constrangimentos ou dificuldades para o trabalho com as lideranças indígenas tradicionais, professores e lideranças indígenas não tradicionais, ou seja, de organizações indígenas, pois foram altamente receptivas, francas e sempre disponíveis para um diálogo. No entanto, percebi que os professores da língua Baniwa com os quais eu trabalhei tiveram dificuldade de entender melhor os objetivos do trabalho, embora tenha tentado explicar várias vezes. Ouvi alguns cochichos de algumas pessoas assim: “esse parente está fazendo o que muitos brancos já fizeram com a gente, vem pesquisar nós; tomara que tenha um retorno para nós (sic)”.

Já esperava isso, portanto, tentei ser o mais criativo e simples, mergulhando na cultura, para que meus instrumentos teóricos da Linguística pudessem estar o mais próximo possível nos momentos de diálogo com meus professores Baniwa. Tentei diminuir o risco em que incorre a pessoa que está querendo saber algo, muitas vezes já tendo as perguntas certas, baseadas em sua maioria na estrutura lexical e morfológica da língua portuguesa ou de outras línguas e que podem deixar o interlocutor com dificuldade para contribuir para aquele que está buscando aprender e entender sobre a língua, isto é, o pesquisador. O contato com algumas obras de Linguística sobre os Baniwa e Kuripáko, como já dizia o Luciano (2005, 13), “(...) merece destaque pela pouca importância que representa para os próprios Baniwa, uma vez que sua grande maioria é totalmente inacessível aos índios, e de difícil compreensão”, sobretudo quando se quer aplicar na prática entre os professores e as lideranças e nas escolas indígenas Baniwa. Por essa razão desconfiavam do meu trabalho.

1.5 É importante a pós-graduação para os indígenas ou os indígenas são importantes na pós-graduação?

Essa pergunta e a resposta a ela são em geral ainda bastante relativas e variadas entre os indígenas. Mas, para mim, a cada dia que passa ambas são importantes para nossa sobrevivência. A pós-graduação é importante para os indígenas, porque o domínio maior de novos conceitos e estratégias da sociedade nacional e mundial, tanto políticos como técnicos e científicos, é condição para que o movimento indígena continue avançando na defesa e na garantia dos direitos e interesses indígenas, de modo que esses sejam respeitados e observados na formulação de políticas.

E, por sua vez, os indígenas são importantes na pós-graduação, para obter novos conhecimentos ocidentais, que poderão possibilitar novos diálogos técnicos e científicos com a sociedade envolvente, possibilitando lutar com mais qualidade junto a suas comunidades e organizações indígenas em defesa dos povos indígenas. Além de fomentar novas discussões para acesso dos indígenas às pós-graduações, como no caso de Programa de Pós-Graduação em Linguística da UnB, via o LALI (Laboratório de Línguas Indígenas).

2 Classificação nominal nas línguas amazônicas

Nesta seção resumimos as principais ideias sobre classificadores em línguas Amazônicas, com vistas a sistematizar as características que os autores desses estudos definiram como sendo próprias dessas línguas. Foram essas as ideias que adotamos no nosso estudo. Em nossa dissertação comparamos os resultados da sistematização realizada nesses estudos com os resultados da análise que realizamos a partir de dados coletados em campo junto a falantes Baniwa, para, então, deprender dessa comparação contribuições para uma caracterização tipológica e funcional mais adequada dos classificadores na língua Baniwa. Os autores estudados foram: Derbyshire e Payne (1990), Grinevald e Seifart (2005) e observações feitas por linguistas sobre classificadores de línguas Tukano como: Tatuyo: Gomez-Imbert (2007), Tukano: Chacon (2008)³.

A principal conclusão a que chegamos é a de que não há consenso entre os diferentes linguistas que têm descrito classificadores em línguas amazônicas, embora importantes passos tenham sido dados para o conhecimento dos diferentes sistemas. Os linguistas concordam parcialmente uns com os outros, mas tendem a divergir em pontos importantes. De toda forma, somos da opinião de que as características dos sistemas de classificadores de línguas amazônicas propostas por Derbyshire e Payne (1990) continuam plenamente válidas e consideramos os trabalhos de Grinevald, tanto os individuais quanto os realizados em colaboração com Seifart, igualmente importantes para a discussão e conhecimento dos sistemas classificatórios das línguas amazônicas. Os estudos que abordam características tipológicas dos sistemas classificatórios

3 Para saber em detalhes o que cada autor discute sugiro ler as páginas 36 a 47 da dissertação.



de línguas amazônicas compartilham a ideia de que esses sistemas diferem dos encontrados em línguas de outros continentes, embora sejam identificadas algumas semelhanças entre eles.

Dos trabalhos consultados extraímos as seguintes características dos sistemas classificatórios de nomes das línguas amazônicas:

- os sistemas de classificadores das línguas amazônicas não podem ser rotulados como sendo de nenhum dos tipos conhecidos até a década de 80 do século passado;
- os sistemas de classificadores das línguas amazônicas são sistemas complexos;
- servem frequentemente a funções anafóricas do discurso;
- fazem referência à *matéria* (animado versus inanimado), à *forma* (longo, chato, redondo etc.), à *consistência* (flexível, rígido), ao *tamanho* (grande, médio e pequeno) e à *função* (veículo, instrumento, casa);
- não são totalmente independentes de outros sistemas que coexistem nas línguas amazônicas;
- são frequentemente (mas não necessariamente) obrigatórios em expressões de quantidade e são normalmente palavras separadas;
- o sistema de concordância constitui um sistema paradigmático e gramatical fechado e realiza-se morfologicamente por meio de afixos ou clíticos, que expressam concordância de classe com um núcleo nominal, mas nem sempre ocorrem com o nome;
- são sistemas associados a línguas aglutinantes;
- nos sistemas em que classificadores são incorporados ao verbo, esses classificadores são itens lexicais que sinalizam uma característica da entidade referida por um sintagma nominal associado, tratando-se normalmente de um sujeito intransitivo não ativo ou de um objeto de verbo transitivo;

- os classificadores têm função importante no sistema referencial, servindo funções anafóricas ou outras funções relacionadas;
- os classificadores têm clara origem lexical;
- os sistemas de classificadores amazônicos e os das línguas congo-nigerianas compartilham uma característica essencial, que é a de marcadores de classificação nominal em um único sistema, em oposição a um sistema múltiplo de classificadores;
- são sistemas mais ou menos gramaticalizados.

3 Considerações sobre os principais trabalhos já realizados sobre classificadores em Baniwa e em Kuripáko.

Nesta seção, resumimos as contribuições que julgamos fundamentais para a compreensão dos sistemas de classificação nominal encontrados em Baniwa e em Kuripáko, trazidas por cada um dos principais trabalhos realizados sobre o assunto nessas línguas. O nosso objetivo é o de focalizar o progresso dos estudos sobre esse tema tão arraigado na gramática do Baniwa. Para tanto, elencamos cronologicamente as contribuições que representam as diferentes visões que cada autor tem com respeito ao sistema classificatório do Baniwa, mas também do Kuripáko, já que as duas são variedades pouco diferenciadas de uma mesma língua Aruák, e apontamos em que pontos essas contribuições convergem e divergem. A consideração da variedade Kuripáko só foi possível porque falantes dessa variedade, ou dessa língua, colaboraram com dados durante a nossa pesquisa.

3.1 Os principais estudos sobre classificadores em Baniwa

Há quatro estudos principais sobre classificadores em Baniwa e Kuripáko. Em ordem cronológica, o primeiro deles é o trabalho intitulado *Introdução à Língua Baniwa do Içana*, de autoria de Gerald Taylor (1991). O segundo é uma dissertação de mestrado intitulada *Sistema de classificação do Baniwa do Içana-Hohodene, língua Aruak do Norte – Rio Negro*, de autoria de Marcos Antônio Rocha Baltar (1995). O terceiro é *Uma gramática do Baniwa do Içana*, de autoria de Henri Ramírez (2001), e o quarto é



um artigo intitulado *Classifiers in multiple environments: Baníwa of Içana/Kuripako - a north Arawak perspective*, de autoria de Alexandra Y. Aikhenvald (2007).⁴

3.1.1 Gerald Taylor (1991)

Nesse trabalho o autor divide as categorias nominais do Baníwa em *substantivos*, *adjetivos* e *quantificadores* (numerais e expressões de quantidade). Os substantivos designam, entre outras coisas, os animados humanos, as partes do corpo, as categorias da estrutura social, os animados não humanos, as plantas e as manifestações da natureza e da cultura. Os nomes se caracterizam, ainda, como pertencentes a classes indicadas pelo emprego de “classificadores” específicos. Segundo Taylor (1991, pp.39-40), em relação aos animados humanos, poucos podem ser concebidos fora do contexto social. Esse autor mostra que quase todos os termos de parentesco masculinos recebem sufixos, como nos exemplos *-dákeri* ‘neto’, *-hániri* ‘pai’, *-iri* ‘filho’, *-kiri* ‘tio (esposo da irmã do pai, irmão da mãe)’, ‘sogro’, *-hméeri* ‘irmão menor’, *-peheeri* ‘irmão maior’, *-rimattairi* ‘cunhado’, *-hweri* ‘avô’. Mas algumas vezes, segundo o grau de lexicalização, *-nai(-pe)* substitui o sufixo *-ri* e, em alguns casos, ambos são possíveis, como mostram os exemplos *nudákenai* ‘meus netos’ e *nuhmerenai/nuhmereerinai* ‘meus irmãos menores’.

Taylor observa que, às vezes, há também correspondentes femininos marcados por *-ru*, como em *hñeeru* ‘sogra’, *-kuirru* ‘tia’, mas que há outros sufixos, como *-dua*, que também ocorrem, como nos exemplos seguintes: *-dakedua* ‘neta’, *hádua* ‘mãe’, *-nidua* ‘cunhada’. Taylor (1991, p.41) também afirma que as palavras que indicam partes do corpo humano são semelhantes aos termos de parentesco, já que os dois precisam de um prefixo pessoal que indica o possuidor. Quando não são esses os casos, o prefixo pessoal é substituído por uma marca especial *i-* e o tema nominal leva o sufixo “absoluto” *-tti*; já os termos de parentesco dificilmente podem ser concebidos como “autônomos”. Taylor cita o exemplo *-enipe* ‘filho, filha’ como tendo sido o único atestado por ele que se combina com o sufixo absoluto, *i-enipetti*, o qual é usado como designação geral de ‘criança’. Já os animados não humanos, os nomes de plantas e das manifestações da natureza são expressos por lexemas ou lexicalizações independentes, assim como

4 Ver detalhes sobre as contribuições desses autores entre as páginas 50 a 74 da dissertação.

as manifestações da cultura (caça, pesca, agricultura, artefatos, mercadorias, que têm restrições de “dependência”). Em relação aos adjetivos em Baniwa, Taylor (1991, p.42) diz que eles qualificam os substantivos aos quais se pospõem e são sempre constituídos de uma raiz lexical (geralmente um predicado atributivo), um classificador (class) e um sufixo relativo (SR) que estabelece o vínculo com a locução nominal que modifica.

Taylor (1991, p.43) afirma que os classificadores do *numeral* e do *adjetivo* não são necessariamente idênticos, e que às vezes podem fornecer informações complementares sobre o objeto que qualificam. O autor diz ainda que certos classificadores não parecem ter uma origem lexical; outros reproduzem o lexema principal de categoria: *-ttuhwia* “quarto” associado só aos adjetivos. O classificador agregado a uma forma nominal (substantivo) ou verbal atributiva (adjetivado) pode modificar o sentido. Assim *hiip*, que é ‘cachoeira’, recebe os sufixos *-da* para expressar o conceito de ‘uma pedra qualquer’, *hiipada*, mas o classificador *-kua*, classificador de objetos planos alongados, em *hipakua* ‘laje’.

Para Taylor (1991, p.44), os classificadores nominais em Baniwa são essencialmente sufixos que se juntam às raízes numéricas: *apa* ‘um’, *dama* ‘dois’, *mardari* ‘três’, e a forma mais complexa *rikua*- “quatro” (derivada de locução *rikua* “é suficiente”). Esses morfemas são seguidos obrigatoriamente por um sufixo, que pode também ser *-o*, classificador de objetos ocos. Taylor (1991, pp.121-133) apresenta um inventário de classificadores nominais, mas diz que não é completo, pois houve perda de uma parte do material coletado durante a pesquisa.

3.1.2 Baltar (1995)

O segundo estudo sobre classificadores em Baniwa, em ordem cronológica, é uma dissertação de mestrado intitulada *Sistema de classificação do Baniwa do Içana-Hohodene. língua Aruak do Norte – Rio Negro*, de autoria de Marcos Antônio Rocha Baltar (1995).

Para Baltar (1995, p.48), o Baniwa possui classes de nomes e classificadores, ambos sufixos, os quais estabelecem as seguintes oposições semânticas:

- a) feminino versus não feminino;
- b) forma ou contorno: longo, vertical, forma de folha, forma de banana;
- c) função: instrumento.



Vários classificadores possuem semântica qualitativa, como: pedaço, lado, feixe ou cacho. Também existem classificadores específicos. Por outro lado, segundo Baltar, classes nominais e classificadores têm algumas peculiaridades, como as seguintes:

- a) o marcador de classe é frequentemente derivado de um classificador com a ajuda de um morfema adjetivador [-y], ou feminino [-ru] e não feminino [li];
- b) existem duas classes de concordância de plural sem classificador correspondente.

Baltar apresenta um inventário das classes nominais e classificadores do Baniwa-Hohodene, caracterizado por incluir os traços:

- a) animado, feminino, não feminino, atributo humano, partes do corpo;
- b) forma e contorno;
- c) propriedades funcionais;
- d) estrutura;
- e) classes específicas;
- f) classe plural;
- g) quantificadores.

Baltar conclui sobre a classificação Baniwa-Hohodene caracterizando-a como possuidora das seguintes características:

- a) o Baniwa apresenta 42 classificadores e 44 classes nominais;
- b) há dois classificadores numerais por excelência, os quais são utilizados apenas como expressão de quantidade;
- c) tanto os classificadores quanto as classes nominais, apesar de serem fechados enquanto sistema, são, por outro lado, flexíveis, permitindo várias possibilidades de reclassificação de um mesmo nome;
- d) o sistema de classificação está mais perto do léxico do que da gramática, já que dentro do mesmo dialeto ou, às vezes, da mesma família, os informantes não

usam o mesmo classificador. Segundo Baltar, o item c) acima citado corresponderia à maior peculiaridade da língua Baniwa, no que diz respeito à classificação nominal, comparada com as classes nominais prototípicas, como as dos sistemas gramaticais fechados do oeste da África, conforme apontado por Grinevald (2003).

3.1.3 Henri Ramírez (2001)

O terceiro mais importante estudo que trata de classificadores em Baniwa é a gramática intitulada *Uma gramática do Baniwa do Içana*, de autoria de Henri Ramírez (2001). Trata-se da análise mais detalhada dos classificadores Baniwa, para a qual o autor devota praticamente um terço de sua gramática, essencialmente pelo fato de os classificadores estarem presentes em diferentes contextos morfossintáticos. Ramírez descreve especificamente os classificadores Baniwa do dialeto central, falado no médio Içana. Segundo esse autor, as séries de morfemas que aparecem como sufixo determinante de um sintagma nominal (nos adjetivos em função de epíteto, no equivalente das orações relativas, nos numerais etc) são conhecidos como classificadores, certos deles tendo efetivamente propriedades satisfatórias.

Considera os numerais cardinais como sendo formas presas: *aapa- 1*, *dzama- 2*, *mada li- 3*, as quais aparecem seguidas por um sufixo apropriado, dependendo do nome que modificam como *aapida* 'queixada', *heema* 'anta', *áada* 'u 'arara', *piiti* 'i 'morcego' e *áapi* 'cobra'. A cada animal é associado um morfema apropriado (-*da*, -*na*, -*aápa*, -*iíta* ou -*khaa*). Exemplos:

aapa - '1':

apáda aapida /aapa-da/ '1 queixada'

aapána héema /aapa-na/ '1 anta'

apaápa áada 'o /aapa-aapa/ '1 arara'

apaíta piiti 'i /aapa-iita/ '1 morcego'

apákhaa áapi /aapa-khaa/ '1 cobra'

Apresenta também outros tipos de classificadores como: Classificadores associados aos nomes de animais (2001, p.57), Classificadores de forma (2001,



pp.58-60), Classificadores associados a certas partes botânicas I e II e outras partes (2001, pp.65-67).

Os grandes problemas em relação aos classificadores Baníwa e Kuripáko, segundo Ramírez, são os seguintes:

a) Variabilidade na escolha do classificador por certos nomes, que têm um referente tão flexível que sua forma só pode ser definida pelo contexto. Ele dá como exemplo os nomes *iitsi* 'i 'caça' e *kóphe* 'peixe', os quais chama de hiperônimos e admite que viajam de uma classe nominal a outra. Isso vale, segundo Ramírez, para todos os nomes de características variáveis ou de forma "mal definida" do ponto de vista da classificação imposta pelos classificadores. Exemplos:

iitsi 'i 'animal de caça' *apa-iíta iitsi* 'i '1 animal de caça (por ex.: macaco)'
aapá-na iitsi 'i '1 animal de caça (por ex.: anta)'
apá-da iitsi 'i '1 animal de caça (por ex.: queixada)'
kóphe apa-iíta kóphe '1 peixe (por ex.: mandi)'
apa-aápa kóphe '1 peixe (por ex.: aracu)'

b) Variabilidade na escolha do classificador de certos animais, que não pode ser explicada pela variabilidade do referente, como, por exemplo: *hée* 'i 'mutuca', *tháa* 'a 'mariposa'. Exemplos:

apáapa hée 'i ou *apaita hée* 'i '1 mutuca'
apáapa tháa 'a ou *apaita tháa* 'a '1 mariposa'

c) Mesma variabilidade na escolha de classificadores com a maioria das espécies de rã (*-aápa* ou *-iíta*) 'macacos' (*-iíta* ou *-ana*). Ramírez conclui afirmando que, para que não seja destruída a noção de classificadores, teríamos que admitir que muitos nomes têm um referente tão mal definido quanto a sua forma e que o seu comportamento estrutural se torna ambi ou trivalente.

d) A variabilidade dialetal é outro fator que levanta ainda mais dúvidas sobre qualquer fundamento de classificação. Ramírez exemplifica isso comparando o dialeto central (falado pelos Hohódeeni) e o dialeto setentrional (falado pelo clã dos Ajáneeni).

Segundo Ramírez, o mesmo nome, com exatamente o mesmo referente e a mesma forma, pode ter classificadores diferentes conforme a comunidade Baniwa-Kuripáko, o que, para esse autor, não corresponde a nenhuma diferença na forma ou, pelo que sabemos, na cultura. Diz Ramírez (2001:283):

Estamos assim nos afastando de uma verdadeira classificação. Com a palavra “classificador” parece que nos esquecemos de algo fundamental, que não deve encontrar-se na sua semântica. Precisamos analisar de mais perto o verdadeiro funcionamento desses “classificadores”.

3.1.4 Baniwa do Içana/Kuripako, Aikhenvald (2007)

Segundo Aikhenvald (p. 487), a escolha de classificadores no Baniwa e no Kuripáko ajuda a sublinhar diferentes facetas do significado de nomes polissêmicos, mas depende também de qual aspecto do referente é sublinhado. Assim, um osso, *-ñapi*, pode ser visto como parte de um corpo humano, caso em que requer um classificador animado, como no exemplo seguinte:

	<i>apa-ita</i>	<i>i-ñapi</i>	<i>maka-ite</i>
1	um-CL:NÃO-FEM.ANIM	IND-osso	grande-ADJ.CL:NÃO-FEM.ANIM
	'um osso grande' (visto como parte do corpo humano) (Aikhenvald, 2007, p.487).		

Contudo, o mesmo osso pode ser considerado um objeto vertical como no exemplo seguinte:

	<i>apa-na</i>	<i>i-ñapi</i>	<i>maka-ite</i>
2	um-CL:VERT	IND-osso	grande-ADJ.CL:VERT
	'um osso grande' (considerado como um objeto longo vertical, i. é, um osso de perna) (Aikhenvald, 2007, p.488)		

ou como algo longo:

	<i>apa-pi</i>	<i>i-ñapi</i>	<i>maka-pi</i>
3	um-CL:LONG	IND-osso	grande-ADJ.CL:LONG
	'um osso longo' (o osso de uma tartaruga usado para fazer uma flauta) (Aikhenvald, 2007, p.488)		



ou, ainda, pode ser visto como um objeto em geral, como ilustrado pelo próximo exemplo:

	<i>apa-da</i>	<i>i-ñapi</i>	<i>maka-dari</i>
4	um-CL:VERT	IND-osso	grande-ADJ.CL:VERT
	'um grande osso' (visto como um objeto) (Aikhenvald 2007:488)		

Apresentamos, em seguida, uma síntese das principais características dos sistemas classificatórios de entidades do Baniwa e do Kuripáko, de acordo com os quatro autores dos trabalhos comentados nas seções precedentes. Como dissemos no início deste capítulo, nosso objetivo é o de focalizar o progresso dos estudos sobre esse tema na gramática dessa língua, elencando cronologicamente as diferentes contribuições que representam as diferentes visões que cada autor tem com respeito ao sistema classificatório do Baniwa e do Kuripáko. É também nosso objetivo apontar quais os pontos em que essas contribuições convergem e quais os pontos em que divergem.

As variedades estudadas por cada autor foram as seguintes: Baniwa-Siusí, Taylor (1985, 1988 e 1991) e Hohodene (TAYLOR,1989-90), Baniwa-Hohodene (BALTAR,1995), Baniwa, dialeto Central (Hohodene, Waliperi-Dakenai, Maólieni (acima de Assunção até Matapí e seus afluentes Ayarí e Cuiari)) (Ramírez,2005) e Baniwa do Içana e Kuripáko (Aikhenvald, 2007).

Taylor (1991) já descrevera para o Baniwa morfemas com função classificadora de substantivos em classes e a distinção de gênero masculino e feminino. Mas foi Baltar (1995) quem propôs uma organização dos classificadores de acordo com critérios semânticos (forma ou contorno: longo, vertical, forma de folha, forma de banana; função: instrumento).

Mais de uma década depois do trabalho de Taylor, Ramírez (2001) descreveu os classificadores do Baniwa como morfemas que salientam um ponto de vista sobre um objeto e que dividem o nome em tantas classes nominais quantos são os classificadores. Recentemente, Aikhenvald (2007) propôs a organização dos classificadores Baniwa/Kuripáko em quatro grupos: (1) humanos animados superiores e elementos relacionados; (2) forma, consistência, especificação e objetos específicos; (3) usados apenas com numerais; (4) usados apenas com adjetivos.

Já em 1991, Taylor descrevera três tipos de classificadores para o Baniwa: nominais, numerais e adjetivais, enquanto Baltar (1995), Ramírez (2001) e Aikhenvald (2005) descrevem estes e um tipo a mais, os classificadores “verbais”.

Um fato interessante a respeito dos classificadores Baniwa / Kuripáko, percebido primeiramente por Taylor (1991), é o de que os classificadores do *numeral* e do *adjetivo* não são necessariamente idênticos e que às vezes podem fornecer informações complementares sobre o objeto que qualificam. Todos os outros autores perceberam essa particularidade.

Sobre a noção de gênero, já Taylor (1991) observara que termos de parentesco recebem sufixos: *-ri* ‘masculino’ e *-ru* ‘feminino’. Baltar (1995) contribuiu com a ideia de que a oposição de gênero é marcada em um certo número de nomes derivados (nominalizações). Ramírez (2001) reiterou o que foi observado por seus predecessores, afirmando que, em Baniwa, certos nomes dependentes têm sempre uma marca de gênero, os sufixos *-ri* ‘masculino’ e *-o* ‘feminino’, que segue a raiz e que isso se verifica especialmente nos termos de parentesco. Aikhenvald (2007) diz que os gêneros masculino e feminino são em Baniwa e em Kuripako distinguidos nas marcas pessoais livres e presas, nos demonstrativos e também são expressos por meio de sufixos derivacionais próprios dessa categoria.

Taylor (1991) foi o primeiro a observar que as partes do corpo humano em Baniwa são semelhantes aos termos de parentesco, já que os dois precisam de um prefixo pessoal que indica o possuidor. Quando não é assim, o prefixo pessoal é substituído por uma marca especial *i-* e leva o sufixo “absoluto” *-tti*.

Quanto aos problemas referentes aos classificadores do Baniwa / Kuripáko, Taylor (1991) já havia observado que, para o informante Domingos, o classificador *-da* é “redondo”, mas pode funcionar como um classificador “genérico” de roupa e de períodos de tempo. Com isso, Taylor abre a discussão sobre o que foi interpretado posteriormente por Baltar (1995) como um alto grau de flexibilidade semântica dos nomes, resultando em várias possibilidades de reclassificação. Para esse autor, a flexibilidade semântica tanto das classes nominais quanto dos classificadores é uma característica marcante da língua Baniwa. Baltar coloca, dessa forma, o sistema de classificação Baniwa / Kuripáko mais perto do léxico do que da gramática, já que dentro do mesmo dialeto ou às vezes dentro da mesma família os informantes não usam o mesmo classificador; as classes nominais, apesar de serem fechadas



enquanto sistema, são, por outro lado, flexíveis, permitindo várias possibilidades de reclassificação de um mesmo nome. Essa ideia é retomada por Ramírez (2001), que trata a questão como “*características variáveis e de forma mal definida*”, de “variabilidade dialetal e de variabilidade na escolha dos classificadores como de animais (peixe, caça, mutuca, mariposa, espécies de rãs, macacos...)”, e observa que muitos só podem ser definidos pelo contexto, uma vez que são, na sua visão, verdadeiros hiperônimos. Para Aikhenvald (2007), a escolha de classificadores no Baníwa e no Kuripáko ajuda a sublinhar diferentes facetas do significado de nomes polissêmicos, como descrito para o Burmês por Backer (1975:13), mas depende também de qual aspecto do referente que é sublinhado. Assim, segundo Aikhenvald, o modo como o falante nativo escolhe os classificadores é muito mais como escolher um item lexical do que aplicar uma regra gramatical específica.

Sobre concordância e obrigatoriedade no uso dos classificadores, Taylor (1991) diz que concordância relativa a classes nominais é obrigatória em construções de nomenúcleo - modificador, quando os modificadores são adjetivais. Para Baltar (1995), a concordância com classificador é obrigatória. As classes nominais são obrigatórias nas concordâncias de nome com o modificador (adjetivo), enquanto as concordâncias com os classificadores são obrigatórias nas construções de numerais e de genitivos. No entanto, observa que a concordância nos classificadores verbais incorporados não é obrigatória nas frases relativas e intencionais e que a concordância depende do papel do nome no discurso, de acordo com os seguintes parâmetros: a) funcionamento do nome núcleo como foco do discurso e b) definição do referente. Observa, ainda, que os classificadores genitivos são obrigatoriamente usados em construções possessivas sem núcleo. Para Aikhenvald (2007), os classificadores são obrigatórios em todos os contextos, exceto nas orações de propósito.

Sobre a origem dos classificadores, Taylor (1991) observa que certos classificadores não parecem ter uma origem lexical; outros reproduzem o lexema principal de categoria. Embora Baltar (1995) não discorra sobre esse assunto, coloca o sistema de classificação mais perto do léxico do que da gramática, já que dentro do mesmo dialeto ou, às vezes, dentro da mesma família, os informantes não usam o mesmo classificador. Para Ramírez (2001), a origem de certos classificadores (mais da metade deles) deve ser procurada do lado dos nomes dependentes, uma visão análoga à de Taylor e à de Baltar.

Quanto ao uso anafórico dos classificadores Baniwa /Kuripáko, foi Baltar (1995) o primeiro a observar que são usados anaforicamente como recurso de recuperação do referente no discurso. Aikhenvald (2007) contribuiu com a informação de que há casos em que um referente pode não ser mesmo mencionado por um nome.

Taylor (1991) foi o primeiro a observar que os classificadores nominais em Baniwa são essencialmente sufixos que se juntam às raízes numéricas: *apa* ‘um’, *dama* ‘dois’, *mardari* ‘três’, e a forma mais complexa *rikua*- “quatro” (derivada de locução *rikua* “é suficiente”). Esses morfemas são seguidos obrigatoriamente por um sufixo (que pode também ser -^o) classificador de objetos ocultos. Ramírez (2001) trata os numerais cardinais como formas presas (*aapa*- 1; *dzama*- 2; *mada’ i*- 3), as quais aparecem seguidas por um sufixo apropriado, dependendo do nome que modificam, como *aapidza* ‘queixada’; *heema* ‘anta’; *áada’u* ‘arara’; *piiti’i* ‘morcego’ e *áapi* ‘cobra’.

Finalmente, sobre a função derivacional de classificadores, Baltar (1995) considera que estes são amplamente empregados como sufixos derivacionais.

Essas considerações dos estudos anteriores sobre o Baniwa / Kuripáko põem em relevo alguns dos avanços ocorridos no estudo científico da classificação linguística das entidades, de acordo com a visão de mundo dos Baniwa / Kuripáko, e permitem a observação de que as principais ideias sobre essa classificação já haviam sido enfatizadas nos primeiros trabalhos sobre a língua. As considerações permitem ainda a observação de que não houve até o presente uma proposta de análise dos classificadores Baniwa / Kuripáko que considerasse a proposta de Grinevald de que os classificadores amazônicos seriam realmente um meio caminho entre um sistema de classificação +lexical e +gramaticalizado, que essa autora chama de “classificadores”.

No próximo capítulo, apresentaremos nossa análise dos sistemas classificadores das entidades na visão do povo Baniwa.

4 Analisando novos dados e revendo conceitos

Nesta seção, com base em novos dados, apresentaremos algumas contribuições para a discussão sobre os morfemas classificadores do Baniwa e Kuripáko, que esperamos possam contribuir para uma maior compreensão de sua natureza, função e escopo.



4.1 Sobre a natureza das classificações dos nomes em Baniwa/Kuripáko

Os dados coletados para fundamentar este estudo contribuem com a ideia de que, na visão dos Baniwa e dos Kuripáko, as entidades são classificadas de acordo com (a) a dependência ou independência da sua existência no mundo, (b) com o seu gênero – masculino ou feminino – e (c) com suas características físicas e funcionais. A dependência ou independência é expressa morfologicamente no próprio nome que se refere à entidade. O gênero é marcado no nome que se refere à entidade, codificando o determinante deste e nos predicados, marcando as funções argumentativas que exercem as entidades (sujeito e objeto) e, finalmente, as características físicas e culturais são marcadas por meio de morfemas combinados com modificadores dos nomes que referem-se às entidades.

4.1.1 Classificação de entidades relativas (dependentes) e absolutas (independentes)

Na visão de mundo dos Baniwa, as entidades relativas requerem um determinante, de forma que só podem ocorrer na sintaxe se e somente se em combinação com o seu determinante, ou transformados em absolutos por meio de derivação. São relativas às entidades que expressam partes de um todo (corpo humano, animais, plantas, relações de parentesco, alguns objetos culturais, entre outros); são absolutas as entidades cujos referentes são percebidos como de existência independente, como céu, terra, entre outros. Esta é a divisão fundamental das entidades na visão dos Baniwa. Nomes que referem entidades dependentes se combinam com um determinante, já os independentes só podem combinar-se com um determinante se a relação de determinação for mediada por um dos sufixos mediadores de posse (mp) - *ri*, *-te*, *-ni*. A seguir, alguns exemplos:

	<i>na-ati-te</i>	<i>na-ati-ni</i>
6.a	1-pedra-mp	1-pedra-mp
	'minha pedra'	'minha pedra'

6.b	<i>nu-hemali-te</i>	<i>nu-hemali-li</i>
	1-abiu-mp	1-abiu-mp
	‘meu abiu’	‘meu abiu’

6.c	<i>nu-pewa-te</i>	<i>nu-pewa-ni</i>
	1-piaba-mp	1-piaba-mp

Uma situação em que a palavra pedra se combina com *-te*, é como, por exemplo, se alguém pegou a minha pedra, então eu pergunto: ‘Quem pegou minha pedra?’, então pedra se combina com *-te*. Mas, se eu falo de uma pedra que está na minha mão, eu uso *-ni*. Mas se eu chegar com a pedra na mão e disser: ‘Esta é tua pedra?’ (com *-ni*), o ouvinte vai dizer ‘É minha pedra’ com *-te*, pois ela está na mão do outro. Este é um ponto que deverá ser testado com outros falantes da língua Baniwa. A variação no uso das formas mediadoras de posse pode estar relacionada à acessibilidade/visibilidade do objeto foco do discurso por parte do falante e do ouvinte. Por outro lado, nomes que referem-se a entidades dependentes podem ocorrer na forma absoluta, mas se combinadas com o sufixo *-ti* absoluto e o prefixo *i-* impessoal, como no exemplo abaixo:

7	<i>nu-kapa</i>	<i>i-kapi-ti</i>
	1-ver	imp-mão-mp
	‘eu vi mão’	

Há nomes que referem-se a entidades que podem ser ou masculinas ou femininas (aqui cabem melhor os termos *macho* e *fêmea*, respectivamente, por se tratar de gênero biológico), de forma que os nomes combinam-se com sufixos que distinguem o gênero dos seus respectivos referentes. Os nomes que referem-se a entidades tidas como femininas combinam-se com o clítico *o-*, já os que referem-se a entidades masculinas combinam-se com o proclítico *li-*, os quais marcam o determinante desses nomes.

Dos nomes com referentes animados, se +humanos, a marcação de gênero é biologicamente motivada, de sorte que um mesmo tema nominal pode combinar-se seja com a marca *li-*, seja com a marca *o-*, se o seu referente é respectivamente +/-feminino, analogamente como ocorre com a marcação de gênero em português, em temas como *velh-* ‘velho/velha’, *menin-* ‘menino/menina’, *moç-* ‘moça/moço’,



entre outros. Em Baniwa e em Kuripáko, o gênero biológico é associado a termos de parentesco, estágios de maturidade dos humanos e classes sociais, entre outros.

Gênero é também marcado por meio de clíticos pessoais nos núcleos verbais (proclíticos e enclíticos), em núcleos de predicados atributivos (enclíticos), em núcleos nominais e posposicionais (proclíticos), em formas pronominais independentes e em pronomes demonstrativos (cf Ramirez, 2001). Há uma série de clíticos pessoais cujas formas para terceira pessoa do singular têm, cada uma, dois alomorfes, um oral e um nasal. No quadro abaixo, alguns exemplos de série de clíticos pronominais.

A/Sa/Po/oP	So/O	
<i>no+</i>	<i>nhoa</i> 1	1
<i>pi+</i>	<i>Phia</i>	2
<i>wa+</i>	<i>Wha</i>	123
<i>i+</i>	<i>lha</i>	23
<i>(r)i+</i>	+ <i>(n/r)i</i> , <i>(rhia)</i>	3m
<i>(r)u+</i>	+ <i>(n/r)u</i> <i>(rhua)</i>	3f
<i>na+</i>	<i>Nha</i>	3p

Os alomorfes orais das terceiras pessoas se procliticizam ao núcleo do predicado verbal, marcando o sujeito ativo destes. Os alomorfes nasais/orais se encliticizam ao núcleo verbal, marcando o objeto de verbos transitivos ou o sujeito de predicados atributivos, ou seja, marcando argumentos menos ativos (ou mais patientivos). Exemplos a seguir:

A 8.a	<i>ri+kápa nhoa</i>
	3nf +ver 1
	‘ele me vê’

A 8.b	<i>ro+kápa nhoa</i>
	3f +ver 1
	‘ela me vê’

SA 8.c	<i>wamu</i>	<i>ri-watsakawa</i>
	preguiça	3nf-pular
	‘a preguiça pula’	

SO 9.a	<i>pana-phe</i>	<i>ewaka-ni</i>
	folha-cl	vermelha-3nf
	‘a folha é vermelha’	

SO 9.b	<i>mari</i>	<i>hakapa-ni</i>
	garça	branca-3nf
	‘a garça é branca’	

SO 10	<i>iinóraa+no</i>	
	triste+3f	
	‘ela está triste’	

Nas paginas 84 e 85 (Ramirez, 2001) mais exemplos dos alomorfes orais dessa série combinam-se também com nomes dependentes e com posições, marcando o seu determinante.

Consideramos as formas pessoais de terceira pessoa acima clíticos, uma vez que são mutuamente exclusivas com outros clíticos pessoais, como mostram os exemplos seguintes:

14	<i>nu+apa+pia</i>	<i>madali-da</i>	<i>hekuapi</i>
	1+esperar+2	três-cl	dia
	‘esperei você por três dias’		

15	<i>nu+apa+ni</i>	<i>madali-da</i>	<i>hekuapi</i>
	1+esperar+3nf	três-cl	dia
	‘esperei ele por três dias’		



Taylor (1991) já mostrou que as formas pessoais independentes são resultados da combinação dos clíticos pessoais com o morfema *ha*, combinação esta que resulta na metátese de *h*, como em *nu+ ha > nhua*. O Baniwa e o Kuripáko distinguem ainda entidades unitárias e plurais, mas são as entidades humanas que recebem sufixos marcadores de plural ou coletivizadores, como *-nai* e *-pe*, ou a combinação dos dois, *-nai-pe* (Ramirez 2001). Há certos nomes de referentes não humanos que podem ser pluralizados por meio desses sufixos, como *peixe* e *casa*, entre outros. Com respeito aos demais nomes cujos referentes são contáveis, a pluralidade é expressa por meio de elementos anafóricos, como a forma de terceira pessoa plural *na* combinada com o morfema *ha*, como em *nháa tsíino* ‘os cachorros’, *nháa kóphe* ‘os peixes’; numerais, como em *dzamána tsíino* ‘dois cachorros’; e outros quantificadores, como em *manópe tsíino* ‘muitos cachorros’. Essas estratégias são, de toda forma, usadas com nomes contáveis em geral.

4.1.2 Classificação de entidades com respeito à forma/função

Como vimos nas duas seções precedentes, o Baniwa e o Kuripáko possuem meios formais para classificar entidades, de acordo com características de forma ou de função dessas entidades. Vimos que os linguistas procuram fundamentar a sua distribuição com nomes, procurando elos semânticos que fundamentem as suas propostas. Ramirez (2001) apresenta um quadro contendo cinco morfemas classificadores de forma, que se combinam com nomes de animais, mas alguns desses morfemas integram um quadro mais geral de classificadores, o qual inclui nomes de animais, mas que não se restringe a eles. Esses são os casos dos morfemas glossados como ‘oblongo’ e ‘arredondado’.

4.2 Considerações sobre os classificadores Baniwa

Os dados analisados neste estudo nos permitem chegar a algumas conclusões com respeito à classificação da maioria dos nomes Baniwa em classes. Do nosso ponto de vista, trata-se de uma classificação do referente dos nomes, ou seja, uma classificação da entidade a que o nome refere-se, embora as expressões usadas para nomear classificações análogas em outras línguas tenham sido as de “classificação

nominal”, “classificação numeral”, “classificação de demonstrativos”, “classificação com incorporação” e “repeaters”, entre outras. Entretanto, em sistemas classificatórios como o existente na língua Baníwa e na língua Kuripáko, o que é levado em conta são as entidades, de forma que elas é que são objetos de classificação.

4.2.1 O escopo da classificação de entidades no discurso Baníwa

Outra coisa é a importância dessa classificação na cultura Baníwa/Kuripáko, o que faz dela uma força penetrante na gramática dessas línguas. Dada a grande importância, para os Baníwa e Kuripáko, de salientar, por meio da língua, aspectos semântico-funcionais relativos ou inerentes às entidades sobre as quais se fala, é natural que sejam feitas referências a esses aspectos em todas as situações em que uma expressão linguística mantém uma relação sintática modificadora com um nome que refere-se à entidade em foco no discurso. Assim, expressões numerais e adjetivas estão em uma relação sintática direta com o nome que refere-se à entidade em foco.

17	<i>no-inoa</i>	<i>apa-da</i>	<i>ali-da-li</i>	<i>hoiwi-da-li</i>
	1-matar	um-cl	tatu-cl-3mas	gostoso-cl-3mas
	‘matei um tatu gostoso’ (Molíweni (Sucuriú Tapúia), Adzeneeni, Waliperi Dákenai (Siucí Tapúia), Koripáko)			

18	<i>nu-oma</i>	<i>apa-da</i>	<i>pan-tti</i>	<i>maka-da-li</i>
	1-querer	um-cl	casa-abs	grande-cl-3mas
	‘quero uma casa grande’ (Dzawini (Yawareté Tapúia), Adzeneeni, Waliperi Dákenai (Siucí Tapúia), Koripáko, maio de 2008)			

As possibilidades de um adjetivo ou de um numeral não concordar com alguma característica classificadora do referente de um nome são pouco frequentes (voltaremos a esse assunto adiante). Por outro lado, formas de terceira pessoa como *-hia* ‘3m’, *-hoa* ‘3f’ e *nháa* ‘3pl’ podem ou não combinar-se com classificadores de um nome. Nos exemplos seguintes (foram preservadas as numerações originais), a forma independente *nháa* não se combina com o classificador *-na* relativo a *tsino* ‘cachorro’:



631	<i>nháa</i>	<i>dzamána</i>	<i>tsiino</i>	<i>matsianépe...</i>
	nhaa	dzama-na	tsiino	matsia-na+i-pe/
	os 2-Cl:cão cão bonito-Cl:cão+nom-pl			
	os 2 cães bonitos (Ramirez, p. 417)			
	<i>nháa</i>	<i>dzamána</i>	<i>notsínoni</i>	<i>matsianépe</i>
	nhaa	dzama-na	not+tsiino+ni	matsia-na+i-pe/
	os 2-Cl:cão 1sg+cão+ Dep bonito-Cl: cão+nom-pl			
	os meus 2 cães bonitos' (Ramírez, p.311)			

Pode inclusive seguir a expressão numeral como em:

638	<i>mada 'inápe nháa nhóni 'i itsínoni/</i>			
	Mada i-na-pe nhaa no+hani+'i i +tsiino+ni/			
	3 -Cl:cão-pl os 1sg+pai+Con+cão+Dep			
	'os 3 cães de meu pai' (Ramírez, p. 312)			

Ramírez diz que a forma masculina *hiá* pode combinar-se com um classificador, principalmente como ênfase:

<i>rhiápa palána</i>			
rhia-aapa palana			
ele -Cl:banana			
'aquela banana' (Ramírez, p. 628)			

O que parece ocorrer é que as formas acima não são modificadoras de nome, como ocorre com os adjetivos e os numerais. Ramírez (p. 415) identifica a forma *kóame* como um outro tipo de palavra, que se combina com classificador, servindo do que ele chama de interrogativo seletivo. E Ramírez (ibidem) faz ainda uma observação importante, a de que nesse tipo de construção o interrogativo forma sintagma com o nome que o segue, como no exemplo seguinte:

	<i>koamédali matsókaka Maria idzeekatanída?</i>
	koame-da+ri matsoka+ka Maria i+dzeekata+ni-da
984	como-Cl+m farinha+Sub Maria Con+fazer+nom:paciente-Cl
	<i>qual (foi) a farinha que Maria fez? (lit. ...farinha coisa feita por Maria) (o classificador é -da Cl:paneiro, etc., a farinha sendo empanada).</i>

Nos exemplos seguintes há a combinação do interrogativo *koame* com classificadores:

	<i>koamedápanatshaa paNV ! t 1 i(ka) pidzeekátari?!</i>
	koame-dápana+tshaa paNV!t1i+ka pi+dzeekatari
985	como-Cl:casa+Cexp casa +Sub 2sg+ fazer +Rel
	<i>qual (foi) a casa que tu fizeste?!</i>

Em suma, a classificação nominal em Baniwa é a expressão de um sistema de concordância entre modificador e referente de um nome. Assim, todas as palavras que entram em uma relação sintática de modificador com um nome, formando com este um sintagma, concordam com o referente desse nome quanto a características inerentes a essa entidade e que a distinguem de outras. Mas a característica da entidade que pode ser marcada no modificador pode ser a que estiver mais saliente para o falante no momento do discurso. Outro fato que julgamos importante é que as opções de classificação não são tão abertas quanto deixam como impressão alguns autores.

4.2.2 Opções no uso dos classificadores

É certo que o falante Baniwa ou Kuripáko pode fazer a concordância do traço associado com uma entidade, de acordo com o que no momento do discurso for mais saliente do seu ponto de vista. Os exemplos seguintes, emitidos por diferentes falantes, por ocasião da aplicação de um questionário durante um curso de formação realizado em Tunuí da Cachoeira (maio de 2008), ilustram essa variabilidade.



Moliweni (Sukuriú Tapuia), Dzawini (Yawareté Tapuia), Adzeneeni, Waliperi
Dákenai (Siucí Tapuia)

19	<i>no-dee madali-iita zálio</i>
	1-trazer dois-cl mandí
	‘trouxe três mandis’

Maolieni

20	<i>no-dee madali-ikha zálio</i>
	1 trazer três-cl mandí
	‘trouxe três mandis’

Kuripáko

21	<i>no-dee madali-da hette redam</i>
	1-trazer três-cl mandis
	‘trouxe três mandis’

Três falantes usaram o classificador para entidades grudadas em uma superfície ou achatadas, *-ita*, outro usou o classificador para entidades filiformes, *-kha*, e outro usou o classificador de entidades de forma redonda, *-da*. Essa variabilidade no uso de classificadores não faz o sistema do Baniwa/Kuripáko menos gramaticalizado, uma vez que o uso do classificador é obrigatório e a variabilidade ocorre dentro do número limitado de classificadores. Ramírez (p.281) afirma que “para que não seja destruída a noção de classificadores, teríamos que admitir que muitos nomes tivessem um referente tão mal definido quanto à sua forma que o seu comportamento estrutural se torna ambi ou trivalente”.

Discordamos dessa afirmação. Nenhuma entidade tem referente mal definido quanto à sua forma. Olhando sobre outro prisma, um referente pode ser achatado, como um carrapato, mas arredondado e também flexível como uma cobra, mesmo que

não seja roliço e comprido como esta. Assim, cognitivamente, uma dessas características de uma dada entidade pode ser tomada como mais saliente pelo falante no momento da enunciação. Também discordamos do fato de que o sistema de classificação do Baniwa e do Kuripáko não seja um sistema classificador apenas por causa da possibilidade de o falante escolher um ou outro classificador. Vejamos outros exemplos de escolhas diferentes de classificador para a mesma entidade feitas por diferentes falantes do curso:

Moliweni (Sukuriú Tapuia), Dzawini (Yawareté Tapuia), Adzeneeni, Waliperi Dákenai (Siucí Tapuia)

22	<i>wa-dzeekata apa-koa yoo ra</i>
	1p-fazer um-cl jirau
	'fizemos um jirau'

Maolieni

23	<i>wa-dzeekata apa-koa yoo ra</i>
	1p-fazer um-cl jirau
	'fizemos um jirau'

Kuripáko

24	<i>wa-nakaitha apa-da yoo ra</i>
	1p-fazer um-cl jirau
	'fizemos um jirau'

Esses exemplos mostram que um falante depreendeu do referente a característica que Ramírez (2001, p.278) define como classificador de “forma delimitada” e que Aikhenvald chama de “objetos estendidos redondos e planos” (2007, p.483). É importante considerar que ambos os morfemas incluem o traço de arredondado, logo os dois morfemas compartilham um traço semântico, o que explica a possibilidade



de falantes escolherem um ou outro classificador para uma entidade como jirau. Isso mostra a necessidade de um estudo mais cuidadoso do uso dos classificadores no discurso Baníwa.

4.2.3 Sobre a caracterização do sistema de classificação Baníwa/Kuripáko

O fato de um sistema de classificação permitir ao falante optar entre um número *x* de classificadores em relação a uma entidade pode fundamentar-se no fato de que alguns morfemas compartilham semanticamente um ou mais traços de suas respectivas matrizes componenciais; ou que a situação em que a entidade é referida no discurso determinaria a escolha de um ou de outro classificador; ou, ainda, o falante é determinante na escolha de um morfema classificador, uma vez que é ele que depreende da entidade o que cognitivamente lhe surge como mais saliente com respeito à entidade. Embora não tenhamos ainda uma resposta para essa importante questão, suspeitamos que, pelo menos com respeito a alguns classificadores, há superposições de traços semânticos. Mas acreditamos também que, além de traços como o de forma, há também que observar os traços relativos a posições.

4.2.4 Dupla classificação

O que estamos chamando aqui de dupla classificação é a expressão da classificação de um referente no numeral e no adjetivo. Na realidade, um nome pode ter mais de um adjetivo modificando a entidade a que se refere e todos vão concordar com uma característica dessa entidade. Os exemplos a seguir são ilustrativos da forma sistemática em que a dupla classificação ocorre em Baníwa e em Kuripáko⁵:

Português	Baníwa
uma cobra grande	<i>apakha umáwali makakhai</i>
uma anta grande	<i>apána heema makáne</i>

continua

5 Nas páginas 93 a 96 da dissertação encontram-se outros exemplos da mesma natureza abaixo.

Português	Baniwa
um cachorro grande	<i>apána tsinu makáne</i>
um veado grande	<i>apána duitu makáne</i>
uma onça grande	<i>apána dzawi makáne</i>
uma cutia grande	<i>apáda pitsi makádali</i>
um tatu grande	<i>apáda alidali makádali</i>
uma paca grande	<i>apáda daapa makádali</i>
um macaco grande	<i>apana puwe makáne</i>
um caititu grande	<i>apada dzamulitu makádali</i>
uma cachorra grande	<i>apana tsinu inaruma makáne</i>
uma jararaca grande	<i>apakha a:pi makakhai</i>
um jabuti grande	<i>apada itsida makádali</i>
uma minhoca grande	<i>apakha uma:pi makakhai</i>
um cabeçudo grande	<i>apada ikuli makádali</i>
uma irara grande	<i>apana dzwe makáne</i>
uma árvore grande	<i>apana haiku makáne</i>
uma folha de papel	<i>apaphi papera</i>
um buraco de tatu	<i>apawa inumawa alidali</i>
um buraco	<i>apawa inumawa</i>
uma panela	<i>apada paila</i>
uma colher	<i>apawate kuleia</i>
um periquito	<i>apapa kepireni makápali</i>
um tucano grande	<i>apapa dzate makápali</i>
um urubu grande	<i>apaita wádzuli makápali</i>
uma andorinha grande	<i>apapa tiripi makápali</i>
um mutum	<i>apapa kuitsi makáne</i>
um urumutum grande	<i>apana itsiri makápali</i>

continua



Português	Baniwa
um papagaio grande	<i>apapa waru makápali</i>
um jacu grande	<i>apapa máre makápali</i>
um morcego grande	<i>apaita pítiri makápali</i>
uma garça grande	<i>apaita mali makápali</i>
um marreco grande	<i>apapa kumada makápali</i>
um japu grande	<i>apapa tuwíri makápali</i>

4.2.5 Algumas conclusões

Nesta seção, apresentamos algumas contribuições para a discussão sobre classificadores em Baniwa e Kuripáko. Chamamos a atenção para o fato de que, na visão dos Baniwa e dos Kuripako, as entidades são classificadas de acordo com (a) a dependência/independência da sua existência no mundo, (b) o seu gênero – masculino e feminino – e (c) suas características físicas e funcionais. Observamos que (a) é uma divisão fundamental das entidades na visão dos Baniwa. Observamos também que não fazem apenas referência à forma/função de entidades, mas à sua forma/posição/função. Mostramos que, do nosso ponto de vista, essa classificação é uma classificação do referente dos nomes, ou seja, uma classificação da entidade a que o nome refere-se.

Observamos que é muito importante para os Baniwa e os Kuripáko salientarem, por meio da língua, aspectos semântico-funcionais relativos ou inerentes às entidades sobre as quais se fala. Dessa forma, é natural que sejam feitas referências a esses aspectos em todas as situações em que uma expressão linguística mantém uma relação sintática modificadora com um nome cuja entidade por este referida é foco no discurso. Concluimos a esse respeito que os morfemas classificadores ocorrem em constituintes que, em Baniwa e em Kuripáko, modificam o nome (ou a entidade a que o nome se refere). Nesse sentido, assumimos a visão de que modificador e modificado formam um sintagma. Consideramos que as opções de classificação não são tão abertas quanto deixam supor alguns autores. Finalmente, acreditamos ser possível um falante ou outro deixar de aplicar a regra de concordância uma vez ou outra, pois isso ocorre também nos sistemas gramaticais mais sedimentados.

5 Conclusão do trabalho

O nosso objetivo nesta dissertação foi apresentar os resultados da nossa investigação dos classificadores nominais da língua Baniwa do Içana, tendo em vista aprofundar o conhecimento linguístico desse importante aspecto da gramática Baniwa e contribuir, embora de forma modesta, para os estudos tipológicos sobre sistemas classificatórios nominais de línguas amazônicas.

Pesquisamos junto a diferentes parentes falantes da língua Baniwa sobre os fatores que os levam a relacionar um elemento classificador a um nome. Segundo os Baniwa que colaboraram com este estudo, a escolha do classificador depende muito da forma e da posição das entidades e/ou da sua função, mas outros fatores de outras naturezas podem também interferir na escolha. Segundo esses colaboradores, não se pode associar qualquer classificador a qualquer nome, o que significa que a escolha não é aberta. Verificamos se as diferenças nos usos de classificadores são decorrentes da origem clânica do falante. Os resultados de nossa pesquisa mostraram que não; variação na escolha ocorre por meio das variedades dialetais. Vimos que a semântica dos classificadores descrita pelos quatro principais estudiosos do assunto na língua Baniwa são muito próximas umas das outras. Verificamos que as situações em que os classificadores são obrigatórios são as que correspondem ao sintagma do qual o nome é núcleo. A classificação é marcada nos modificadores dos nomes e não há inconveniência em chamá-los de morfemas derivacionais.

Na nossa dissertação que aqui resumimos, chamamos a atenção para o fato de que, na visão dos Baniwa e dos Kuripáko, as entidades são classificadas de acordo com (a) a dependência ou independência da sua existência no mundo, (b) o seu gênero – masculino ou feminino – e (c) suas características físicas e funcionais. Observamos que os Baniwa distinguem entidades cuja existência é relativa das entidades cuja existência é absoluta. Mostramos que, além dessa divisão, os Baniwa classificam as entidades em masculinas e femininas, em humanas e não humanas e em animadas e não animadas. Observamos que é de grande importância para os Baniwa e Kuripáko salientar, por meio da língua nativa, aspectos semântico-funcionais relativos ou inerentes às entidades sobre as quais se fala.

Mostramos que, dada essa importância, é natural que sejam feitas referências a esses aspectos em todas as situações em que uma expressão linguística mantém uma



relação sintática modificadora com um nome cuja entidade a que se refere é foco no discurso. Concluimos a esse respeito que os morfemas classificadores ocorrem em palavras que, em Baníwa e em Kuripáko, modificam o nome (ou a entidade a que o nome refere-se). Nesse sentido assumimos a visão de que modificador e modificado formam um sintagma. Consideramos que as opções de classificação não são tão abertas como deixam entender alguns autores e mostramos que algumas variações na escolha de classificadores resultam do fato de que os morfemas classificadores compartilham traços semânticos comuns. Dessa forma, dada a existência de dois morfemas que tenham o traço semântico +arredondado, provavelmente não há muita diferença em usar um ou outro, se o traço relevante é ‘arredondado’.

Para finalizar este estudo, que consideramos apenas uma porta que se abre aos professores Baníwa, para que comecem a estudar a sua língua com uma visão que lhes permita vê-la e entendê-la de fora para dentro, de forma refletida, na qualidade de linguistas, faremos aqui duas últimas considerações. Concordamos com Gomez-Imbert, quando ela rejeita a ideia de que o Tatuyo manifesta uma mistura de tipos ou um sistema múltiplo de classificadores, como pensam alguns linguistas, pois também para o Baníwa esse pensamento não é válido. Concordamos também com Grinevald e Seifart (2005:280) quanto à ressalva de que “os sistemas de classificadores amazônicos e os das línguas congo-nigerianas compartilham uma característica essencial, que é a de marcadores de classificação nominal em um único sistema, em oposição a um sistema múltiplo de classificadores.” Esse é o caso pelo menos do Baníwa e do Kuripáko.

Concordamos, ainda, com Ramírez quanto ao fato de que a classificação nominal (dos referentes dos nomes) não corresponde à classificação natural das entidades de um modo geral, segundo os Baníwa; mas discordamos radicalmente da forma desrespeitosa como se referiu a opiniões de parentes Yanomámi sobre as relações entre entidades e classificadores, opiniões estas que podem até ter sido enunciadas, mas em que situação ou contexto? Afinal, não cremos que indígenas Yanomámi refiram-se aos seus ancestrais como “imbecis”, como afirma Ramírez (1994:129), afirmação que repete em Ramírez (2001:317):

“2. Poderíamos multiplicar os exemplos e chegaríamos sempre ao mesmo resultado: os classificadores não têm papel relevante sobre a classificação natural efetuada pelo povo baníwa-curripaco. Mesma conclusão com a

língua yanomami: quando se pergunta, por exemplo, por que tal árvore alta de tronco erguido constrói-se com o classificador dos cipós, a resposta geral dos falantes é que alguns dos ancestrais que “inventaram” a língua não passavam de imbecis.” (Ramírez, 1994, p. 129)

Finalmente, esperamos poder aprofundar este estudo sobre uma das manifestações mais significativas não só da língua Baniwa, mas também de grande parte das línguas Aruák e de várias outras línguas amazônicas.

Referências Bibliográficas

ACUÑA, P. C. de O. **Nuevo descubrimiento del gran río de las Amazonas**. Madrid: Colección de libros que tratan de América raros o curiosos, t. 2, [1891] 1994.

ALLAN, Keith. Classifiers. **Language** 53.285-311. 1977.

AIKHENVALD, Alexandra Y. **Classifiers: a typology of noun categorization devices**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

_____. Classifiers in multiple environments: Baniwa of Içana/Kuripako – a North Arawak perspective. Special issue of **International Journal of American Linguistics** 73, number 4, p. 475-500.

BARNES, Janet. Classifiers in Tuyuca. In: PAYNE, Doris (ed.) **The Amazonian languages**. p. 273–92. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

BALTAR, Marco Antônio R. **Sistema de classificação do Baniwa do Içana- Hohodene-língua Aruak do Norte**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 1995.

BRANDHUBER, Gabriele. ‘Why Tukanoans migrate? Some remarks on conflict on the Upper Rio Negro (Brazil)’. In: **Journal de la Société des Américanistes**. v. 85, p. 261-280. Paris: Société des Américanistes, 1999.

CHACON, Thiago. **O sistema de classificação nominal do Tukáno** (no prelo). 2008

CRAIG, Colette. Classifier languages. In: Asher, R.E. and J.M.Y. Simpson (eds), **The encyclopedia of language and linguistics**. vol. 2. 565-569. Oxford: Pergamon Press, 1994.



DERBYSHIRE, Desmond C. and PAYNE, Doris L. "Noun classification systems of Amazonian languages." *In*: PAYNE, Doris L. (ed.), **Amazonian linguistics: Studies in lowland South American languages**. p. 243-71. Austin: University of Texas Press, 1990.

DIXON, R.M.W. "Noun classifiers and noun classes", *In*: Dixon, Robert M.W. (ed.). **Where have all the adjectives gone?** and other essays in semantics and syntax. 211-233. Berlin: Mouton, 1982.

DIXON, R.M.W. and AIKHENVALD, Alexandra Y. (eds.). **The Amazonian languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Rio Babel – a história das línguas na Amazônia**. Rio de Janeiro: Atlântica. 2004.

GOMEZ-IMBERT, Elsa. **De la forme et du sens dans la classification nominale en tatuyo (langue Tukano Orientale d'Amazonie Colombienne)**. Thèse de doctorat de 3e cycle, Université de Paris-Sorbonne, 1982. (= TDM 19, Editions ORSTOM, 1986), downloadable in <www.ird.fr>.

_____. 'When animals become 'rounded' and 'feminine': conceptual categories and linguistic classification in a multilingual setting'. *In*: Gumperz, J. J. 1996.

_____. Tukano an nominal classification. The tatuyo system (MS). 2007.

GREGÓRIO, André. **Histórias contadas pelos pajés sobre a criação do mundo**. Monografia de final de curso (MS). 2006

GRINEVALD, Colette. **Typologie des systèmes de classification nominale**. *Faits de Langues* 14: 101-122. Paris, 1999.

_____. A morphosyntactic typology of classifiers. *In*: SENFT, Gunter (ed.), **Systems of nominal classification**. 50-92. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

_____. Classification nominale: le défi amazonien. *In*: LANDABURU, Jon (ed.). **Langues d'Amérique**. *Faits de Langues*, 21. 2003.

GRINEVALD, Colette, and SEIFART, Frank. Noun classes in African and Amazonian languages. **Linguistic Typology** 8, no. 2:243–85. Heine (1982).103, 2004.

- HOPPER, Paul J. "Some Discourse Functions of Classifiers in Malay". In: **Noun Classes and Categorization**. CRAIG, Colette G. (ed.), 309 ff. 1986.
- LEVINSON S. C. **Rethinking Linguistic Relativity**. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 438-469.
- MITHUN, Marianne. "The Convergence of Noun Classification Systems". In: **Noun Classes and Categorization**. CRAIG, Colette G. (ed.), 379 ff. 1986.
- MILLER, Marion. **Desano grammar: Studies in the languages of Colombia 6**. Summer Institute of Linguistics and the University of Texas at Arlington Publications in Linguistics, 132. Dallas: Summer Institute of Linguistics and the University of Texas at Arlington. xi, 178 p. 1999.
- PAYNE, Doris L. (ed.). **Amazonian languages: Studies in Lowland South American languages**. Austin: University of Texas Press, 1990.
- _____. **Noun classification in the Western Amazon**. Language Sciences 9(1): 21-44. 1987.
- RODRIGUES, A. D. **Estrutura do Tupinambá** (ms.), 1981.
- _____. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola, 1986.
- RAMIREZ, Henri. **A fala tukano dos ye'pa-masa**. Tomo I: Gramática. Manaus: CEDEM, 1997.
- _____. **Uma gramática do Baniwa do Içana** (MS) 2001.
- SEIFART, Frank. **The structure and use of shaped-based noun classes in Miraña (North West Amazon)**. Nijmegen: MPI Series in Psycholinguistics, 2005.
- SEIFART, Frank, and PAYNE, L. (eds.). Nominal classification in the North West Amazon. **Special issue of International Journal of American Linguistics**. V. 73, number 4. 104. 2007.
- SENFT, Gunter (ed.). **Systems of nominal classification**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- STENZEL, Kristine Sue. **A reference grammar of Wanano**. Ph.D. dissertations, University of Colorado, Strom, 2004.



TAYLOR, Gerald. Apontamentos sobre o nheengatu falado no Rio Negro, Brasil. *In Ameríndia*. no 10, p. 1985.

_____ **Introdução à língua Baníwa do Içana**. Campinas. Ed. Unicamp. 136 p. 1991.

_____ Aladim ou Mil e uma noites na Amazônia: relato baníwa do Içana contado por Domingo de Souza Paiva em janeiro de 1985. *Ameríndia* 18: 139-176, 1993.

WRIGHT, Robin. **História indígena e do indigenismo no Alto Rio Negro**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. 2005.

Símbolos e Abreviaturas

ADJ = Adjetivo

CL = Classificador

ENF = Enfático

f = Feminino

IND = Indeterminado

m = Mediador

mp = Mediador de posse

nf = Não feminino

O = Objeto

S = Singular

1 = Primeira pessoa

2 = Segunda pessoa

23 = Segunda pessoa do plural

123 = Primeira pessoa do plural

POVOS INDÍGENAS E ETNOGÊNESES NA AMAZÔNIA¹

FLORÊNCIO ALMEIDA VAZ FILHO²

1 Este artigo apresenta uma síntese da minha tese de doutorado em Ciências Sociais/Antropologia, intitulada *A Emergência Étnica de Povos Indígenas no Baixo rio Tapajós, Amazônia* (PPGCS/UFBA), que teve como orientadora a professora Maria Rosário G. de Carvalho e foi defendida em março de 2010.

2 Do povo Maytapu (rio Tapajós, Aveiro, Pará), graduado em Ciências Sociais (UFRJ), mestre em Desenvolvimento e Agricultura (CPDA-UFRRJ) e doutor em Ciências Sociais/Antropologia (PPGCS-UFBA). Professor na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), frei franciscano, fundador e ativista do Grupo Consciência Indígena (GCI) e assessor do Conselho Indígena dos rios Tapajós e Arapiuns (CITA). Endereço eletrônico: florenciovaz@uol.com.br

O fenômeno da *emergência étnica* ou *etnogênese*³ que ocorre em quase todo o Brasil não é estranho à região amazônica, que tem sido palco, nas últimas décadas, de um crescente movimento de grupos que, até então vistos como “caboclos”⁴, passaram a se afirmar como *indígenas*. Como compreender esse fenômeno? Primeiro, conhecendo a história dos povos da região, o novo contexto político das últimas três décadas e os próprios processos de redefinição étnica atualmente em curso na região. Os conceitos de etnogênese e identidade étnica podem também ser muito úteis. Aqui vou abordar a questão a partir do caso dos povos do baixo rio Tapajós, no Pará.

O conceito de *Etnogênese* tem sido usado na antropologia para designar os variados processos que envolvem os grupos étnicos e, mais recentemente, também no estudo dos “processos de emergência social e política dos grupos tradicionalmente submetidos a relações de dominação”, vistos como “definitivamente aculturados”, totalmente “miscigenados” ou “extintos” (BARTOLOMÉ, 2006). Ou seja, se refere à constituição de novos grupos étnicos onde antes, *aparentemente*, só existia a indiferenciação étnica. Sobre a situação no Nordeste brasileiro, José Maurício Arruti diz que etnogênese é “o processo de autoatribuição de rótulos étnicos por grupos que, até determinado momento, eram tomados indistintamente como sertanejos ou caboclos” (2006, p. 381). Mas não se trata apenas do momento específico da emergência política de um grupo étnico, e sim de um processo de longa duração, ainda que nem sempre notado pelos estudiosos.

3 Não há consenso entre os pesquisadores sobre o melhor termo para o fenômeno. Oliveira Filho (1999a), por exemplo, fala de “ressurgimento das identidades étnicas”, enquanto Reesink (2000, p. 394-395, Nota de Rodapé 1) prefere *reemergência* ou *ressurgência*, uma vez que já teria ocorrido uma primeira emergência no período da Conquista. Concordo que *emergência* sugere um aparecimento súbito e em descompasso com o passado, enquanto já sabemos que se trata de um processo continuado no tempo. Mesmo assim, usarei o termo *emergência* e, na medida do possível, *etnogênese*.

4 Na Amazônia, o termo “caboclo” é usado por estudiosos (a população em geral fala *caboco*) para classificar a população que habita as comunidades rurais ribeirinhas. Descendentes dos indígenas “tribais” que foram levados para as *missões* e povoados, catequizados, “amansados” e transformados em *tapuios* (índios destribalizados) e miscigenados, os “caboclos” já teriam perdido as referências aos povos distintos e a independência que eles tinham em relação à sociedade dominante. São vistos como integrados social e economicamente ao sistema dominante. O termo carrega um sentido pejorativo: matuto, rude e inculto. Ver estudo detalhado em Lima (1992; 1999). Mesmo não sendo uma categoria nativa, como repetirei muito esta palavra, para evitar excesso de aspas, usarei o termo como palavra comum.



Miguel A. Bartolomé (2006) ressalta que

[...] as etnogêneses referem-se ao dinamismo inerente aos agrupamentos étnicos, cujas lógicas sociais revelam uma plasticidade e uma capacidade adaptativa que nem sempre foram reconhecidas pela análise antropológica.[...] A etnogênese foi e é um processo histórico constante que reflete a dinâmica cultural e política das sociedades anteriores ou exteriores ao desenvolvimento dos Estados nacionais da atualidade. É o processo básico de configuração e estruturação da diversidade cultural humana. Suas raízes fundem-se nos milênios e projetam-se até o presente.

Assim, emergência étnica não tem data para começar e nem para terminar. O que ocorre é que existem períodos de maior efervescência do processo e outros em que ele fica quase invisível. Para Max Weber (1994, p. 270), grupos étnicos são aqueles que, em virtude de semelhanças de hábitos e costumes e/ou de lembranças de uma história comum, “nutrem uma crença subjetiva na procedência comum, de tal modo que esta se torna importante para a propagação de relações comunitárias, sendo indiferente se existe ou não uma comunidade de sangue efetiva [...]”. É a consciência de grupo e as suas relações comunitárias internas, acionadas em vista de objetivos políticos, que constituem o grupo étnico, que é essencialmente político, pois surge em um contexto político e dentro de um processo de comunicação política. Essa definição nos ajuda a compreender o que está ocorrendo na constituição dos grupos étnicos no rio Tapajós.

Fredrik Barth mostrou que esse processo, a etnicidade, é resultado da interação social, e que “grupos étnicos são categorias de atribuição e identificação realizadas pelos próprios atores” (BARTH, [1969] 1998: p. 189). As diferenças permitem organizar a interação, pois o repertório cultural preexiste ao jogo da etnicidade e, ao mesmo tempo, é fruto desta. É nessa relação que o grupo determina quais traços culturais (“tradições”) devem ser realçados e quais devem ser minimizados, num jogo de *contrastos* com os sinais homólogos apresentados pelos outros grupos étnicos (CUNHA, 1987). Para Barth, importa saber como são gerados e mantidos os grupos étnicos ou como são construídas as fronteiras, e quais seus efeitos no comportamento

efetivo do grupo. Nesse sentido, mostrarei aqui algumas condições que favoreceram a emergência das distinções étnicas e como os caboclos que passaram a se identificar como *índios* organizam sua cultura para se legitimar como tal frente aos vizinhos que continuam na condição de caboclos. A questão é: onde está a fronteira entre o indígena e o não indígena? Como é construída essa distinção? Descreverei minimamente como os indígenas esforçam-se para mostrar-se diferentes.

Na Amazônia, parte dos povos indígenas reetnicizados já não fala línguas particulares e tem um modo de vida e caracteres físicos em muitos aspectos semelhantes àqueles dos caboclos. Porém, isso não significa exatamente ausência de traços tidos como indígenas. A população regional, em face da qual os indígenas estariam quase indistintos e com a qual eles eram confundidos até recentemente, conserva, entre seus costumes e valores, muitos elementos das culturas indígenas pré-colombianas. Esse fato já foi atestado por todos os estudiosos que trataram das sociedades caboclas⁵ na Amazônia. Ou seja, a população regional apresenta muitos aspectos que podem ser também considerados indígenas. Os indígenas se diferenciam dos caboclos por meio da ressignificação desses símbolos e práticas culturais regionalmente compartilhados, e também da reelaboração ou invenção da sua cultura ou suas tradições (HOBSBAWM; RANGER, 2008).

Essa questão tem a ver com o processo histórico que envolveu parte dos povos indígenas da Amazônia desde a Conquista e que os teria transformado em caboclos e como, nos últimos anos, eles estão se “descaboclicando” e se “indianizando” novamente. Este texto apresenta algumas conclusões da minha pesquisa sobre esse processo de construção e afirmação de identidade étnica indígena no baixo rio Tapajós, no entorno de Santarém, uma região de antiga colonização na Amazônia.

Após a chegada dos europeus, quando os nativos foram classificados como *índios*, aqueles que viviam próximos à calha principal do rio Amazonas e que sobreviveram ao extermínio das primeiras décadas passaram por um processo de

5 A lista é extensa. Cito apenas como exemplos: Wagley ([1957] 1988), Galvão ([1952] 1976), Parker, (1985a e 1985b), Ross (1978), Silva (1980) e Morán (1974). Lima (1992) escreveu um estudo muito profundo sobre a categoria social *caboclo* cuja leitura é fundamental nesse debate. Mais recentemente Neves; Adams; Murrieta (2006) publicaram uma obra com um conjunto de textos que abordam as *sociedades caboclas* sob diferentes ângulos e que incorporam questões bem atuais sobre tais populações.



dupla face, que envolveu a desindianização e a *cabocliização*. Uso “desindianização” no sentido de perda das referências étnicas e culturais indígenas específicas, enquanto *cabocliização* envolve a aquisição de uma cosmovisão e um modo de vida genéricos, com elementos das tradições culturais indígenas, europeias e africanas. Foi Eugene Parker (1985a; 1985b) que popularizou o termo *cabocliização* para se referir ao processo de destruição dos grupos tribais indígenas – que viviam principalmente às margens do rio Amazonas e no baixo curso dos seus rios tributários – e à transformação dos sobreviventes em participantes de uma *cultura cabocla* na Amazônia do século XIX. Ele afirma que o processo de *cabocliização* – que ocorreu principalmente por meio das *missões*, da política do Diretório dos Índios e das medidas repressivas após a Cabanagem – foi concluído na metade do século XIX, quando começou a exploração da borracha na região.

Afastando-me da visão evolucionista que envolve a ideia de *cabocliização*, procuro ver os indígenas como sujeitos e não como vítimas do processo histórico (obrigados a transformar-se em *tapuios*⁶ e, depois, em *caboclos*), agindo por meio de uma estratégia de silêncio, superposição cultural e recriação ou invenção, para conservar, durante séculos, parte considerável das suas culturas indígenas e uma leve lembrança das suas origens tribais. As crenças e práticas da pajelança e as *festas de santo* foram espaços privilegiados para a reconstrução, tradução, adaptação, reelaboração, reinvenção ou recriação cultural dessas populações, nos termos de Gruzinski (2001; 2003), Pompa (2003; 2006), Wright (1999), Vainfas (1995) e Carvalho Júnior (2005), entre outros. A *descabocliização* começou em um contexto novo, nas três últimas décadas do século XX⁷.

6 A categoria sociohistórica do *tapuio* concerne, na Amazônia, aos indígenas que – no esquema evolucionista – estavam entre os “tribais” e os *caboclos*, e àqueles que haviam sido catequizados ou “amansados” nas *missões*, mas conservavam certa independência em relação à sociedade dominante. Por isso, o *tapuio* constituiu a massa predominante entre os rebeldes na Cabanagem, conforme mostra Carlos A. Moreira Neto (1988). O *tapuio* é bem diferente do atual *caboclo*, integrado social e economicamente ao sistema dominante.

7 Parker (1985a; 1985b) também foi o primeiro a usar este termo, mas no sentido de que, após os anos 1960, com as políticas do regime militar na Amazônia, grande parte dos moradores migrou para as cidades ou começou a abandonar aquelas suas estratégias adaptativas do passado. Neste caso, *descabocliização* se aproximaria de proletarianização ou urbanização. Eu uso *descabocliização* mais no sentido de *reindianização*.

Este estudo se baseia na situação de 40 *comunidades* ribeirinhas⁸ que, desde 1998, passaram a se identificar publicamente como indígenas, na região do baixo rio Tapajós, rio Arapiuns e rio Curuá-Una, nos municípios de Aveiro, Belterra e Santarém, oeste do estado do Pará. Ao todo, são doze povos, a saber: Munduruku, Apiaká, Borari, Maytapu, Cara Preta, Tupinambá, Cumaruara, Arapium, Jaraqui, Tapajó, Tupaiú e Arara Vermelha. Os líderes indígenas calculam que são sete mil os indígenas pertencentes a esses povos. Uma parte dessas *comunidades* está na Reserva Extrativista (RESEX) Tapajós-Arapiuns, na Floresta Nacional (FLONA) do Tapajós⁹ e no Projeto de Assentamento Agroextrativista (PAE) Lago Grande, e outra parte em áreas chamadas devolutas ou em disputa com madeireiros e fazendeiros.

Os indígenas dessas *comunidades* afirmam que pertencem a alguns dos povos documentados pela história como aqueles que foram encontrados pelos europeus, na região, entre os séculos XVI e XVIII. Esse é o caso dos Tapajó e Tupaiú¹⁰, Tupinambá, Arapium, Borari, Maytapu, Munduruku e Cara Preta¹¹. Mesmo os povos Arara Vermelha

8 A palavra *comunidade* para denominar os povoados do Baixo Amazonas é uma inovação recente. É fruto do trabalho da catequese rural da Prelazia de Santarém. Hoje, todos os vilarejos ribeirinhos se auto-denominam *comunidades*. Uma *comunidade* é a reunião efetiva de um grupo de famílias que vivem próximas umas das outras na zona rural, realizando cultos semanais, festas, trabalhos e outras atividades coletivas, coordenadas por líderes eleitos entre seus membros. Geralmente, ela possui um barracão para eventos, escola, capela e campo de futebol. Após o advento do movimento indígena, no qual os moradores em sua maioria passaram a *assumir-se* como indígenas, eles substituíram *comunidade* por *aldeia*, e onde são minoria, os não indígenas continuam impondo o termo *comunidade*. Por isso, falarei em *comunidades* e *aldeias* indígenas. Em algumas situações vou me referir ao conjunto das *comunidades* e *aldeias* genericamente como *comunidades*.

9 A Floresta Nacional (FLONA) do Tapajós está situada à margem direita desse rio, no município de Belterra. Sua criação ocorreu em 1974 por meio do Decreto 73.684/74, que criou também uma série de problemas para as mais de vinte *comunidades* que já viviam na área. São quase 30 anos de conflitos entre os ribeirinhos e os órgãos governamentais responsáveis. Nos últimos anos, a situação se acalmou, mas a tensão é latente. A Reserva Extrativista (RESEX) Tapajós-Arapiuns foi criada entre o baixo rio Tapajós e o rio Arapiuns, nos Municípios de Santarém e Aveiro, em 1998, como resultado de uma ampla mobilização de moradores e de entidades não governamentais. Na área de aproximadamente 650 mil hectares da RESEX existem cerca de 65 *comunidades*, em vinte das quais as pessoas se identificam como indígenas.

10 As fontes históricas usam as duas formas para se referir ao povo que habitava a região de Santarém até o século XVII. Arqueólogos e historiadores usam o termo Tapajó, o mesmo que usarei aqui. Atualmente há uma comunidade que se identifica como Tapajó e outras duas que afirmam ser Tupaiú, como povos distintos entre si.

11 O termo Cara Preta foi usado no passado para identificar os Munduruku, devido ao seu costume de pintar o rosto de preto (IORIS, 2005). Atualmente, no baixo Tapajós, há três comunidades autoidentificadas como Munduruku, e duas, como Cara Preta.



e Jaraqui, para os quais não encontrei referência na literatura, dizem que seus antepassados já viviam nessas terras antes da chegada dos portugueses. Ou seja, os atuais moradores das comunidades sob estudo afirmam ser a continuidade histórica e cultural dos povos que foram encontrados pelos portugueses na região, e que, mesmo tendo passado por profundas mudanças socioculturais, persistiram indígenas.

Enquanto antropólogo, examino a afirmação identitária desses grupos, a sua história e a sua forma de vida atual para buscar o sentido do que eles pensam que são. Em quais sentidos esses grupos são indígenas? Conforme o sentido que os próprios nativos dão à sua afirmação, eles continuaram indígenas, mesmo quando não eram assim consideradas pela sociedade nacional, pelos cientistas sociais e até por eles mesmos. Por isso dizem que são a continuação histórica, política e cultural dos povos que habitavam esses territórios à época da chegada dos primeiros europeus.

É evidente que não compete aos antropólogos atestar quem é verdadeiramente indígena, pois só os próprios indígenas é que podem fazê-lo quando afirmam tal identidade. Conforme Eduardo Viveiros de Castro: “[...] *ninguém* tem o direito de dizer quem é ou quem não é índio, se não se diz (porque é) índio ele próprio” (2006, p. 45, destaque no original). Assim, se os moradores do baixo rio Tapajós se autoidentificam como indígenas, compete-nos, como pesquisadores, estudar e entender como é que isso que eles estão dizendo se relaciona com outras coisas que eles também dizem e com outras coisas que outras pessoas também disseram ou dizem sobre eles.

Então, por que eles não apareciam como indígenas antes de 1998? Provavelmente apareciam, mas eram ignorados, sob a forma de *tapuios* e caboclos. Na Amazônia, ao longo dos últimos séculos, a Igreja, as agências oficiais e, mais recentemente, algumas ONGs trabalharam intensamente para inculcar nesses moradores um sentimento de negação das suas identidades étnicas indígenas. Assim, os indígenas foram levados a desenvolver um estado de espírito que, ao mesmo tempo que negava sua pertença étnica ou condição indígena, buscava aproximar-se do modo de ser *civilizado*, ou do “mundo dos brancos”, que eles nunca alcançavam, ao mesmo tempo que também nunca deixavam de ser completamente indígenas. Esse estado de espírito é a condição do caboclo, conforme Oliveira (1972, p. 16-17; 1976, p. 83-104).

No estudo do processo de etnogênese dessas 40 *comunidades* indígenas, a pesquisa bibliográfica me assegurou o entendimento sobre a história das populações da Amazônia e, especificamente, do baixo Tapajós. Entre outras leituras, Menéndez

(1981/1982; 1992) foi fundamental para uma visão geral sobre os povos indígenas na região Tapajós-Madeira, no período colonial, e João Bettendorff ([1698] 1990) e João Daniel ([1776] 2004) forneceram preciosas informações sobre costumes e práticas culturais de alguns povos que viviam, ali, nos séculos XVII e XVIII. Sobre o atual momento da etnogênese na região, são pioneiras a dissertação de Santos (2005) e as teses de doutorado de Ioris (2005), Lemoine (2005) e Cárdenas (2008), que foram muito úteis.

A pesquisa documental foi feita, basicamente, nos arquivos do Grupo Consciência Indígena (GCI), do Conselho Indígena dos rios Tapajós e Arapiuns (CITA) e no meu mesmo, por meio do qual analisei os documentos produzidos pelas *comunidades* indígenas ou sobre elas. Obtive outras informações por meio da participação em reuniões e encontros indígenas entre o final de 2006 e o agosto de 2009. Durante todo esse período, passei 30 dias em diferentes *comunidades* indígenas, fiz entrevistas com os líderes de organizações indígenas e não indígenas na região e com diretores de instituições que atuam nas *comunidades* indígenas. Uma pesquisa etnográfica mais atenta foi feita na *comunidade* de Pinhél, rio Tapajós, onde fiquei dois meses em dias intercalados. Ali pude recolher muitos relatos de história oral que foram importantes para reconstruir a história dos povos indígenas de toda a região.

O processo da etnogênese no Baixo Rio Tapajós

Devo esclarecer que, além de pesquisador, sou também um indígena e um dos principais ativistas do movimento objeto de estudo. Meu encontro com a antropologia e com a pesquisa marcou também o início da minha atividade política relacionada com a questão indígena, que, como estudioso e nativo, ajudei a impulsionar. Minha trajetória está intimamente ligada com a história da emergência étnica na região em estudo. Por isso, falar desta é falar daquela também.

Nasci em Pinhél, no rio Tapajós, município de Aveiro (PA). Formalmente, meu contato com o campo científico se deu em 1990, quando entrei para o curso de Ciências Sociais na UFPA, em Belém, que concluí em 1994, já no IFCS/UFRRJ, no Rio de Janeiro. Até então, eu pensava identidade étnica em termos substanciais, como algo que estaria dado objetivamente nas pessoas e grupos, e pensava que eu era um caboclo. As aulas de antropologia me levaram a pensar também sobre a minha identidade. Foi no Rio de Janeiro que as pessoas passaram a me chamar de *índio*, devido aos meus traços físicos.



No Pará, dificilmente alguém chama o outro de *índio*, e quando o faz trata-se de ofensa. De repente, na diáspora temporária, eu era “o índio”. Mas eu me perguntava: “eu sou índio mesmo?” Daí, meu interesse em estudar as minhas origens e a minha identidade.

Escrevi e desenvolvi o projeto de iniciação científica *Caboclos do Rio Tapajós: Identidade e Ecologia na Amazônia*. Isso me forçou a tomar conhecimento da vasta bibliografia sobre as populações amazônicas (VAZ, 1996). Entre 1994 e 1995, fui duas vezes à *comunidade* de Takuara, no rio Tapajós, município de Belterra, para fazer uma entrevista com o conhecido *curador* Seu Laurelino¹². Entre outras coisas, Seu Laurelino deixava claro que não tinha vergonha de dizer que era *índio*. Gravamos, com intervalos, quase cinco horas de entrevista. Esse material foi muito útil para as conclusões a que cheguei: os moradores detestavam ser rotulados de *caboclos* e também não gostavam de ser chamados de *índios* (por isso, a declaração do *curador* me chamou a atenção), apesar de que alguns mais velhos diziam “sou descendente dos índios”; ao mesmo tempo, as pessoas apresentavam uma rica cultura herdada em grande parte dos indígenas (VAZ, 1996). Aquela pesquisa me levou a concluir que nós éramos mais indígenas do que costumávamos pensar.

Naquele momento, também comecei a ler sobre a realidade dos povos indígenas *emergentes* no Nordeste, que passaram a recusar o termo *caboclo* e a fazer questão de serem *índios*, reinventando a sua indianidade no contexto da luta para reaver o território perdido. Concluí que, formalmente, os caboclos do Tapajós poderiam fazer também aquele caminho.

Em 1995, entrei no mestrado, no Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Agricultura (CPDA/UFRRJ), e prossegui com minhas leituras sobre antropologia e as populações amazônicas ribeirinhas, procurando sempre a “nossa” história indígena e tentando entender como nós havíamos deixado de ser indígenas. Uma obra fundamental que me respondeu essa questão foi “Índios da Amazônia: de Maioria a Minoría (1750-

12 A palavra *pajé* não era aceita tranquilamente pelos próprios *curadores*, provavelmente pelo sentido negativo que o termo denota na região. O próprio Seu Laurelino (assim ele era chamado por todos na região) preferia falar *médico do povo* para se referir ao seu ofício. Habitantes das cidades, setores intelectualizados e pesquisadores são quem usam as palavras *pajelança* e *pajé* mais facilmente (MAUÉS; VILLACORTA, 2004). Atualmente, os líderes das *comunidades* indígenas na região usam intensamente a palavra *pajés* para se referir aos *curadores*, e ela está ganhando um sentido positivo. É comum, agora, ouvir-se a expressão *pajé Laurelino*.

1850)”, na qual Carlos A. Moreira Neto (1988) demonstra que a política do Diretório pombalino e a Cabanagem (1835-1840) foram decisivas para a exclusão dos *tapuios* da sociedade amazônica. Ora, mesmo excluídos como categoria social, os tapuios e seus descendentes continuaram vivendo às margens dos rios e da sociedade amazônica.

Eu havia descoberto que aqueles moradores do interior do rio Tapajós eram descendentes de povos indígenas que tinham sido catequizados pelos jesuítas nos séculos XVII e XVIII. Para sobreviver, essa gente teve que assimilar vários costumes dos colonizadores, passando a negar sua história, identidade e parte da sua cultura indígena e a se comportar como *civilizados*¹³. A história dos povos indígenas da Amazônia tem sido uma história de negação de si. Para mim, naquela época, o grande desafio era *resgatar* e valorizar essa história.

Ainda no Rio de Janeiro, fui me convencendo, cada vez mais, que eu era realmente indígena. Comecei a participar do Grupo de Reflexão de Religiosos Negros e Indígenas (GRENI), um movimento interno da Igreja Católica que reúne freiras e religiosos em busca de recuperar ou afirmar suas *identidades étnicas e raciais*. Fui designado para participar de encontros no Brasil e em outros países latino-americanos, onde conheci muitos padres e freiras indígenas. Aprendi muito sobre a heroica resistência dos indígenas contra a colonização, sobre suas culturas etc. Cada vez mais eu tinha orgulho de ser indígena.

Na pesquisa do mestrado (VAZ, 1997b), ficou claro que a crença nos *encantados* não era o mesmo que “lendas”, que a reciprocidade da *putáua*¹⁴ era muito mais importante para a economia local e para a realidade social vivida do que se imaginava,

13 Os próprios indígenas do baixo Tapajós dizem hoje que são *índios civilizados*. A palavra *indígena* é uma adaptação latina do termo grego *endogenès*, que significava “de casa” ou “nativo do lugar” (CUNHA, 1982). A palavra já existia no Latim bem antes de o primeiro europeu chamar os nativos americanos de *índios*, pensando tratar-se dos indígenas das Índias. Trata-se de vocábulo que tem a mesma raiz que “endógeno”, próprio, que vem de dentro, o contrário de “exógeno”, o que foi gerado fora. O contrário de *indígena* é *alienígena*, o gerado fora, o que veio de fora, o estrangeiro. É nesse sentido que considero a cultura dos *ribeirinhos* da Amazônia como *indígena*.

14 *Putáua* é uma palavra do nheengatu muito antiga na região do baixo rio Tapajós – Bettendorff ([1698] 1990, p. 161) escreveu *putabas*, no plural – e significa o costume de uma pessoa ou família doar um pouco de alimento a outra família, que lhe retribui, imediata ou posteriormente, com outra porção de alimentos. *Putáua*, literalmente, é aquilo que se dá, um presente que carrega consigo a obrigação da retribuição. No fim, é uma rede de troca de presentes que muito contribuiu para a distribuição geral de alimentos na *comunidade*, evitando o acúmulo em algumas casas e a escassez em outras.



que a crença nos mitos da natureza, entre outros costumes herdados dos indígenas, eram fundamentais para a preservação da floresta. E mesmo que eu procurasse, não via nenhuma tendência de um reavivamento étnico, para minha tristeza.

Em fins de 1996, tive contato com lideranças de algumas *comunidades*, inclusive de Pinhél, que queriam barrar a invasão das empresas madeireiras nas suas terras. Particpei dos encontros com as *comunidades*, e minha contribuição foi argumentar historicamente que eles tinham direito àquela terra porque descendiam dos habitantes que já estavam ali antes de os europeus chegarem. Mesmo sem possuir documentos de propriedade, eles podiam exigir do governo brasileiro a proteção da área e a expulsão das empresas dali, pois era uma reivindicação legítima. Dei a proposta de legalizar aquelas terras como RESEX, que foi aceita pelos moradores. Uma RESEX poderia ser criada onde houvesse *população tradicional* e, nesse sentido, a minha pesquisa teve a grande influência de evidenciar *cientificamente* a presença dessas populações naquelas terras. Os ribeirinhos seriam as tais *populações tradicionais*¹⁵, bem ao gosto do discurso oficial então na moda.

No processo das mobilizações pela criação da RESEX, eu ajudava na recuperação da consciência histórica dos moradores e na revalorização dos seus costumes como algo de que eles deveriam ter orgulho¹⁶. Minha mensagem era que eles eram os herdeiros dos primeiros donos da floresta e, portanto, donos da terra, e poderiam se tornar, novamente, sujeitos da sua história. Relembrava as primeiras lutas da resistência indígena em defesa da terra, dando ênfase à guerra da Cabanagem (1835-1840), que

15 O uso do termo “populações tradicionais” se estabeleceu no meio ambientalista no Brasil em fins da década de 1980 e foi oficializado, na política, pela Lei do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC) em 18 de julho de 2000. Seriam populações tradicionais os caboclos, indígenas, quilombolas, pescadores etc. O uso dessa expressão é problemático, pois sugere que essas *comunidades* não são tão avançadas como as sociedades “modernas” e que suas práticas de manejo não causariam grandes impactos na floresta. Seriam sociedades “pré-capitalistas” que estão um passo atrás do progresso das sociedades capitalistas. E quem decidiu que essas comunidades são “tradicionais”? Certamente, não foram elas mesmas. Então, uma sociedade que se julga avançada tem autoridade para dizer que as outras são “tradicionais”? É a velha ideologia evolucionista que coloca as sociedades “modernas” e capitalistas no mais avançado grau na escala evolutiva, enquanto as outras seriam mais “primitivas”. Para aprofundar as críticas aos usos do termo, ver Barreto Filho (2006).

16 Reservas Extrativistas: Solução para os Ribeirinhos. Entrevista com frei Florêncio Vaz, por Gercie-ne Belo. Publicada no *Jornal de Santarém e Baixo Amazonas*, Santarém, 17 a 23 de maio de 1997.

continuava viva na memória dos mais velhos, valorizando o uso do *chibé*¹⁷ e do *tarubá*¹⁸ durante as reuniões como símbolos dos costumes locais.

Um dos resultados desse processo de reuniões, estudos e audiência com autoridades foi uma mudança na autoestima dessas pessoas. Elas passaram a se orgulhar mais da sua história e dos seus costumes, além de se sentirem reconhecidas como sujeitos de direitos. A RESEX Tapajós-Arapiuns foi criada em fins de 1998. Significou uma grande conquista, pois as empresas madeireiras e as pequenas mineradoras foram colocadas para fora da área, e as associações de moradores da área começaram a assumir parte da direção da Reserva.

Ainda em fins de 1998, aconteceu outro fato marcante na história regional: o pequeno vilarejo de Takuara, localizado à margem direita do rio Tapajós, município de Belterra, *assumiu* publicamente sua identidade indígena. A decisão foi tomada após o falecimento do seu líder, o *curador* Laurelino (31/05/1998), que provocou grande comoção entre as famílias, que se reuniram para escutar, repetidas vezes, a entrevista que ele me concedera, em 1994 e 1995. Causou profunda reflexão os trechos em que ele dizia que era índio, filho de pais “puro índio”, e que não se envergonhava dessa condição. Com essas palavras ecoando nas mentes, os filhos do falecido *pajé* sugeriram aos outros moradores que deveriam se *assumir* como *índios* e buscar a demarcação das suas terras¹⁹. Todos aceitaram, e o filho mais velho do falecido procurou a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), na cidade de Itaituba, em busca do *reconhecimento* de que eles eram *índios*. O administrador do órgão pareceu não ter duvidado disso²⁰ e

17 *Xibé* no Nheengatu, mistura de farinha de mandioca com água, pirão, comida muito comum na região. Em outros lugares é chamado de “jacuba”. Os nativos costumavam beber muito *chibé*, mas apenas na roça ou dentro de casa, nunca na presença de autoridades ou pessoas da cidade.

18 *Tarubá* é uma bebida fermentada feita de mandioca, muito comum no baixo Amazonas, e é sabido por todos na região que sua origem é indígena.

19 A antropóloga Edviges Ioris comprovou que o fato de ter escutado tal entrevista repetidas vezes motivou, decisivamente, o grupo a *assumir-se* como indígena. O *pajé* queria que guardassem as tradições. Então, perguntaram-se: por que não nos identificamos como indígenas? Se era por vergonha, resolveram deixá-la de lado, e ser o que eles “realmente” eram, como disseram à pesquisadora (IORIS, 2005, p. 252).

20 Essa atitude de Walter Azevedo Tertulino, o então Administrador Regional da FUNAI em Itaituba, teve para aquele grupo um significado político enorme: eles se sentiram já confirmados na sua afirmação inicial de que eram *índios*.



lhe entregou um documento²¹ no qual afirmava que a comunidade de Takuara tinha grandes possibilidades de ser reconhecida oficialmente como indígena e que deveria aguardar os estudos antropológicos que dariam a palavra final sobre sua identidade (VAZ, 2004).

Tal fato causou grande surpresa entre os vizinhos. Afinal, todos pensavam que os índios da região haviam sido extintos há muito tempo. Com o apoio do GCI, do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e das Pastorais Sociais da Diocese de Santarém, o movimento iniciado por Takuara logo se espalhou pelo rio Tapajós, atingindo dezenas de comunidades que também se *assumiram* como indígenas, e originando o que hoje é chamado de movimento indígena, liderado pelo Conselho Indígena dos rios Tapajós e Arapiuns (CITA).

O rápido crescimento do número das comunidades indígenas suscitou oposição ferrenha de diretores e técnicos do IBAMA, líderes do Sindicato de Trabalhadores(as) Rurais (STTR) de Santarém, da Associação Tapajoara da RESEX e do Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS), que passaram a ser críticos do movimento indígena a partir do final de 2001²². Esse “racha” foi provocado pela disputa sobre recursos financeiros entre “extrativistas” e indígenas e pelo temor que a área da RESEX fosse toda transformada em Terra Indígena e passasse do controle do IBAMA para o da FUNAI²³. Esse fato trouxe profundas consequências para o desenvolvimento do movimento indígena, ficando uma parte das *comunidades* dividida desde então entre indígenas e “contrários”²⁴.

21 A Declaração do Administrador da FUNAI de Itaituba, em resposta à demanda dos moradores de Takuara, é datada em 07/08/1998 (LEMOINE, 2005, p. 304).

22 Desde 2007, empresários ligados ao agronegócio e políticos locais têm liderado outra campanha contra os indígenas dizendo que se tratam de “falsos índios”, inventados pelas ONGs e por mim pessoalmente.

23 Ainda em 2001, chegou o primeiro Grupo Técnico (GT) de antropólogos da FUNAI para o baixo Tapajós (ALMEIDA, 2001), e a possibilidade da demarcação das TIs na RESEX e na FLONA se tornou mais real. Essa perspectiva parece que não agradou os líderes maiores do CNS ligados à RESEX e diretores locais da FLONA e do IBAMA.

24 Também chamados em outros textos de não indígenas. Porém, não é uma denominação correta, pois muitos destes admitem que são indígenas, apenas não querem militar junto ao movimento indígena. Escolhi chamá-los de “contrários” porque de fato eles se colocam contra as lideranças, o encaminhamento e os objetivos dos indígenas, comportamento muito ligado às entidades e instituições que são contrárias às reivindicações dos indígenas.

Contexto histórico dos povos indígenas no Baixo Amazonas e rio Tapajós

A reorganização étnica no baixo Tapajós é um processo de longa duração, que se acelerou a partir do século XVII, com o estabelecimento da colonização lusa na região. Houve momentos de intensa ocupação da área e controle sobre as populações nativas, e momentos de refluxo e até de abandono por parte da administração política central e de outros interesses econômicos externos. Isso ajuda a explicar parte do que acontece contemporaneamente. Afinal, como escreveu Roosevelt (1992, p.57), o modo de vida dos indígenas de hoje deve ser considerado, em parte, como uma adaptação às características do meio ambiente e às consequências da conquista, entendida como um processo que ainda está em curso. Esse olhar histórico permite contextualizar a atual reconfiguração étnica e as práticas sociais e culturais dos indígenas.

Se hoje são raros os povos indígenas na calha principal do rio Amazonas e no baixo curso dos seus principais tributários, nem sempre foi assim. Até a chegada dos conquistadores, essas regiões eram densamente povoadas por diferentes povos, de acordo com os relatos dos primeiros viajantes europeus (CARVAJAL, [1542] 1941; HERIARTE, [1662] 1959; PORRO, 1996) e as comprovações das recentes descobertas arqueológicas (NEVES, 2006). As sociedades indígenas baseadas nas imediações de Santarém também estão associadas à produção das mais antigas cerâmicas da América do Sul. Anna Roosevelt (1992) identificou um “sambaqui cerâmico” com idade entre 5.000 e 4.000 a.C. no sítio Taperinha, próximo da cidade de Santarém, que ela classificou como a “mais antiga cerâmica conhecida das Américas”.

É evidente que a chegada e o estabelecimento dos europeus na região, a partir do século XVI, provocaram um impacto sem precedentes sobre os povos indígenas, e deram início a um processo de mudanças que, ainda hoje, os afeta. Prova desse impacto é que hoje a maior parte das Terras Indígenas na Amazônia está localizada distante da calha principal do rio Amazonas, nas áreas do alto curso dos seus tributários (NEVES, 2006).

Quando os portugueses chegaram ao rio Tapajós, na segunda metade do século XVII, lá encontraram também muitos povos indígenas. Sabe-se que até a chegada dos europeus, os Tapajó e Tupinambá eram os mais fortes da região, e dominavam os outros povos menos numerosos (MENENDEZ, 1981/1982). O jesuíta João Felipe Bettendorf fundou, em 1661, a Missão dos Tapajó, onde hoje se localiza a cidade de Santarém. Além dos Tapajó, outros povos foram levados para aquela missão. Serafim Leite (1945, p. 360)



afirma que, em 1678, lá estavam os Aretuses, Arapiuneses, Tapiruenses ou Seranos. Os jesuítas concentravam numa mesma missão diferentes povos indígenas, nivelando-os por um só padrão linguístico e cultural, através do aprendizado da Língua Geral (Nheengatu), que se tornou a língua mais falada na região até o século XIX. Conforme Menéndez (1981/1982), trinta anos depois do estabelecimento da missão, quase nada mais restava dos Tapajó. Essa decadência ensejou que os brancos penetrassem mais e mais no rio em busca de novos povos para serem usados na coleta das *drogas do sertão*.

Assim, outros centros missionários da região foram criados no início do século XVIII: em 1722, a Missão dos Maytapu (hoje Pinhél); em 1723, a Missão de N. Senhora da Assunção dos Arapium (hoje Vila Franca); e, em 1737, a Missão dos Tupinambá²⁵ (hoje Boim) (LEITE, 1945). Os jesuítas perderam legalmente, em 1755, o controle das missões, e muitos missionários foram presos e expulsos do Pará entre 1757 e 1760 (DOMINGUES, 2000; MOREIRA NETO, 1992).

Sob o Diretório dos Índios, o governo português buscou transformar os índios em massa de trabalho controlada, para consolidar o domínio colonial na província (MOREIRA NETO, 1988). Era preciso a incorporação dos nativos dentro da “vida civilizada” no estilo português, iniciativa vista como positiva, pois se trataria, na visão do governo português, de uma promoção (SOUZA JÚNIOR, 1993; DOMINGUES, 2000, p. 26-27). Entre as medidas legais que alteraram profundamente a vida dos indígenas estão: o estímulo ao casamento com brancos, a proibição das línguas indígenas e obrigatoriedade do Português, a proibição da nudez e a obrigatoriedade do uso de roupas “decentes”.

O Diretório vigorou durante 42 anos, ao fim dos quais Portugal conseguiu integrar os indígenas à sua economia e aplicou um duro golpe às suas formas de organização social. Com isso, muito da forma de convivência indígena se perdeu ou ficou seriamente abalada. Após esse período, no vale do rio Amazonas, não mais existiam povos específicos, mas *tapuios*, cujas línguas, sistemas de parentesco, meios de subsistência e crenças ligadas aos povos indígenas específicos estavam profundamente alterados (PARKER, 1985b). As unidades tribais que persistiam haviam fugido para a cabeceira dos rios ou para o interior da floresta.

25 Na verdade, Serafim Leite (1945, p. 364) escreveu que a missão de Santo Inácio procedeu da aldeia de Tupinambaranas, entre 1735 e 1740. Mas, provavelmente, a mudança ocorreu em 1737.

Quase ao mesmo tempo em que se encerrava o período da legislação pombalina, no vale do Tapajós acontecia a expansão dos Munduruku por toda a região (GOMES, 2002, p. 157). Após décadas de guerras contra os portugueses e os povoados dos *tapuios*, eles selaram, em 1795, um “tratado de paz” com os brancos, e começaram um *descimento* para os núcleos coloniais no baixo Tapajós (SANTOS, 2002, p. 137-150; MENENDEZ, 1981/1982, p. 353).

A Guerra da Cabanagem (1835-1840) veio mostrar que os *tapuios* ou caboclos ainda não estavam totalmente integrados na sociedade luso-brasileira. Os nativos, juntamente com os negros e os brancos pobres, se revoltaram contra a exploração e as violências cometidas pelos senhores portugueses, e chegaram a tomar o poder na capital e em quase todas as vilas do interior (DI PAOLO, 1985; LIMA, 2008). No rio Tapajós, os *cabanos* lutaram e resistiram por muito tempo. As *trincheiras* de Cuipiranga e Pinhé são sinais eloquentes disso. Mas, militarmente, os *tapuios* foram vencidos, e uma cruel repressão se abateu sobre os revoltosos. Os que não foram mortos tiveram que fugir para a mata ou lugares mais seguros (VAZ, 1997b).

Muitas das atuais *comunidades* do Tapajós surgiram nesse momento, com a fuga dos nativos das vilas para áreas menos habitadas (IORIS, 2005; VAZ, 1997b). No senso comum dos moradores da Amazônia, a palavra “cabano” passou a significar assassino sanguinário. Essa versão foi amplamente difundida na Amazônia até a década de 1980, quando da passagem dos 150 anos da Cabanagem, quando uma nova visão sobre os *cabanos* começou a ser divulgada e a sua figura, reabilitada politicamente. Os livros didáticos passaram a mostrar os revoltosos como lutadores das causas do povo paraense e até como “revolucionários” (DI PAOLO, 1985; RICCI, 2002).

Poucos anos após o final da guerra e até a década de 1880, o vale do Tapajós foi a principal zona de extração de borracha, e Santarém era o importante centro que comandava o comércio e o financiamento dessa exploração até ser suplantado pela produção dos rios Purus e Juruá e da região do Acre. Nesse primeiro momento, o rio Tapajós “era por excelência o rio da borracha” e “os seringais eram o fundamento de vida da região” (REIS, 1979, p. 168). Os nativos trabalhavam para os *patrões*, a maioria judeus (IORIS, 2005). Os *patrões* ficaram no baixo Tapajós até os anos 1940 (VAZ, 1997a).

Diante do processo de dominação econômica e cultural a que foram submetidas, as novas gerações de indígenas aldeados reagiam de diferentes formas, principalmente por meio de estratégias discretas ou silenciosas, exercitadas no espaço privado ou familiar.



E no limite do possível, elas conservavam ou recriavam crenças e costumes dos tempos tribais ou das *missões* e desenvolviam modos de vida adaptados à sua nova realidade. Exemplos: a crença nos *encantados* e nos *pajés*, o trabalho coletivo conhecido como *puxirum* e uma economia que integrava extrativismo florestal, caça, pesca e agricultura. São esses traços econômicos e culturais que são normalmente caracterizados pelos estudiosos como compondo a sua condição de caboclo.

O contexto atual da emergência étnica no Tapajós

A conjuntura atual tem forte influência no reaparecimento dessas coletividades, apresentando suas reivindicações como povos diferenciados. Um “despertar étnico” ocorre em todo o planeta desde pelo menos os anos 1980, com a aparição de novos atores sociais e políticos (DIETZ, 2005). Na América Latina, o fenômeno do “retorno do índio” acontece também em vários países, no campo e nas cidades, conforme Garcia e Lucero (2005). Essa “luta cidadã” a partir do início da década de 1990 ganhou muito mais força e poder de mobilização, chegando até a derrubar presidentes de países, como aconteceu no Equador (BELLO, 2004).

No Brasil, temos o surgimento do movimento indígena como organização política a partir de meados dos anos 1970, com inúmeros encontros e mobilizações por território, e pelos direitos indígenas na Assembleia Nacional Constituinte, na segunda metade da década de 1980 (LUCIANO, 2006). A Constituição de 1988 teve um enorme impacto positivo sobre os povos indígenas, com a remoção da tutela do Estado sobre os indígenas (até então tidos como incapazes) e da superação da visão integracionista, e com o reconhecimento do direito à diversidade cultural e étnica. A nova Constituição garantiu ainda os direitos à educação e à saúde diferenciadas e, principalmente, o direito às terras tradicionais, sua demarcação e proteção pelo Estado²⁶. A partir desse momento, cresceu muito o número de associações indígenas em todo o país. Era o aparecimento em cena do *índio cidadão*, militante, organizado em associações e conectado com a sociedade civil nacional e internacional (PERES, 2003).

26 Na verdade, os indígenas têm direito ao uso, não têm a propriedade da terra, que pertence à União.

Numa época em que a energia elétrica e a televisão se popularizavam no interior da Amazônia, passou a ser mais constante a presença de líderes indígenas na mídia, como os caciques Mário Juruna (deputado federal entre 1983 e 1987) e Raoni (que viajou pelo mundo acompanhando o cantor Sting, lembrando o estereótipo do *bom selvagem*, agora defensor da floresta). Essas imagens devem ter causado profundo impacto entre a dita população cabocla amazônica, que pensava que os indígenas haviam desaparecido, e normalmente os via de forma negativa.

Pela televisão também chegavam imagens do espetacular festival dos Bois de Parintins, com suas alegorias, indumentária e músicas, sempre enaltecendo os povos indígenas²⁷ e os *caboclos*, suas *lendas* e seus mitos, e inclusive apresentando uma visão muito crítica sobre a Conquista. Entre 1996 e 1998, anos de grande mobilização política e cultural pela criação da RESEX Tapajós-Arapiuns e da autoidentificação pública dos moradores de Takuara como indígenas, as músicas do Boi de Parintins faziam muito sucesso em Santarém²⁸, que fica a um dia de viagem de barco de Parintins²⁹.

Mais recentemente, as discussões e as mobilizações em torno dos 500 anos da chegada dos portugueses ao Brasil também foram motivos para maior divulgação de informações sobre os povos indígenas e suas ideias e reivindicações. Essa exposição dos índios na mídia certamente deve ter colaborado para gerar uma visão mais favorável e menos preconceituosa a seu respeito. As mobilizações ligadas aos 500 anos também serviram de estímulo para que mais indígenas se organizassem em associações e conselhos e se articulassem com outras entidades indígenas e indigenistas. No âmbito de um processo já iniciado décadas atrás, outros coletivos considerados camponeses passaram a se identificar como indígenas e reivindicar, junto ao Estado, a demarcação das suas terras.

27 Há letras em que o artista afirma com orgulho sua identidade de *caboclo* ou de *índio*, como nestes versos: “Eu sou um índio/ Sou um índio guerreiro/ Sou também feiteiro/ Mas eu não quero guerra/ Quero a paz na terra/ A selva pra caçar/ E o rio pra pescar” (Índio – composição de Emerson Maia, Boi Garantido).

28 No ano da criação do GCI e um ano antes de Takuara se *assumir* publicamente como indígena, publiquei em um jornal de Santarém um artigo (VAZ, 1997c) falando sobre como os Bois de Parintins poderiam ajudar os moradores da região a *assumir* sua origem indígena.

29 No contexto das distâncias amazônicas, isso é considerado “bem próximo”, já que uma viagem de barco de Santarém para Belém, por exemplo, leva três dias. Na época da festa do Boi vários barcos fazem o transporte de pessoas para Parintins.



No contexto local, destaco o trabalho da Igreja Católica no Baixo Amazonas na educação de adultos e formação de lideranças. A Diocese de Santarém inaugurou a Rádio Emissora de Educação Rural em 05 de julho de 1964 e iniciou, por meio do Movimento de Educação de Base (MEB), um amplo trabalho de alfabetização de jovens e adultos que alcançou centenas de povoados no interior da região, onde não havia escolas. O MEB procurava envolver os próprios estudantes como agentes da sua educação³⁰. A parceria Rádio Rural-MEB, que só terminou em 1998, formou várias turmas da 1ª a 5ª séries, hoje ensino fundamental. Foi esse processo que, aliado com o trabalho pastoral da Diocese, resultou na criação das *comunidades* e na disseminação desse termo para se referir aos povoados no interior da Amazônia. À época, bispos, padres e agentes de pastoral guiavam-se pelo que chamavam de uma “evangelização libertadora” (MATA, 1992, p. 363).

A formação de lideranças leigas conforme essa nova linha pastoral começou em 1959 e ganhou expressão em Santarém nos anos 1970, por meio do trabalho da “Catequese Rural”, voltado para a formação de catequistas de *comunidades*³¹. Na década de 1970, associado intimamente com a Igreja, teve início o movimento sindical dos trabalhadores rurais de Santarém, que alterou profundamente a configuração dos movimentos sociais na região (LEROY, 1991). A Corrente Sindical Lavradores Unidos, grupo de oposição, conseguiu vencer as eleições para a direção do STR de Santarém em 1980, quando seus membros já haviam desencadeado uma ampla mobilização que envolveu moradores de quase todas as *comunidades* da área rural. Estes foram envolvidos em um radical processo de politização que foi além do aspecto *comunitário* ou local enfatizado até então pela Igreja, e passou a destacar a ideia classista de um coletivo indiferenciado de *trabalhadores rurais*, organizados em uma *luta* de classes sociais, contra os *patrões*, empresas latifundiárias e o governo, seu aliado. O seu slogan era “o sindicato somos nós” (LEROY, 1991, p.101). Nessa perspectiva, a ideia era combater os “inimigos”, na defesa dos seus *direitos*. Os líderes do STR eram os mesmos formados pela Igreja. E muitos desses seriam, a partir de 1998, os líderes indígenas.

30 Além da alfabetização, o MEB iniciou e realizou durante anos seguidos, em Santarém, a Feira da Cultura Popular, na qual os moradores das áreas rurais expunham sua produção agrícola (em geral, derivada da mandioca) e artesanato, além de músicas, danças e poesias. Não posso deixar de ver nessa experiência um embrião da valorização cultural indígena que começaria nos anos 1990.

31 Movimento Catequético. *Anuário da Prelazia de Santarém*, Santarém, N. 15, julho de 1978.

Na segunda metade da década de 1970, os moradores das comunidades localizadas na faixa ribeirinha da Floresta Nacional (FLONA) do Tapajós começaram a travar uma luta para permanecer na área, enquanto o Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF) tentava retirá-los (VAZ, 1997b; IORIS, 2005). Em 1980, os moradores, junto com o STR de Santarém, fizeram um pico na mata de 10 km de fundo (o “Pico das Comunidades”), a partir das margens do rio para o centro da floresta, estabelecendo os limites do que eles pensavam ser a sua terra dentro da FLONA. Segundo Alloggio (2004, p. 582), essa ação “foi o sinal de que a disposição de lutar poderia vir a garantir a permanência das comunidades tradicionais no seu próprio lugar”.

Só em 1988, o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), que substituiu o IBDF, propôs o diálogo como busca de solução para o problema. Mas o sentimento predominante entre os moradores era o de que o *governo* os mantinha oprimidos, cerceando a sua antiga liberdade no uso dos recursos da floresta. Todos queriam “se livrar” do IBAMA. Após muitas tensões e reuniões, quando os moradores sempre afirmavam o direito de permanecer na sua terra e o IBAMA tentava restringir tal direito, em 2000, o Congresso Nacional aprovou o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), que permitiu que populações tradicionais pudessem viver dentro de Unidades de Conservação. A permanência dos moradores na FLONA passou a ser legal, como “populações tradicionais”. Mas nem todos aceitaram essa via. Três *comunidades* decidiram identificar-se publicamente como indígenas (IORIS, 2005).

Na outra margem do rio Tapajós, a ação política do STR também se fez sentir. Desde 1976, aqueles moradores começaram a participar das reuniões da oposição sindical e a se associar no STR (VAZ, 1997b). No início dos anos 1980, eles souberam que suas terras haviam sido vendidas para uma madeireira, que pretendia expulsá-los dali. Os diretores do STR apoiaram os ribeirinhos, armando-os de argumentos em defesa do seu direitos à terra e contra a instalação da empresa na área. Acima de tudo, mostraram que a sua resistência era a única maneira de barrar os interesses da empresa: era preciso se organizar para enfrentar o *inimigo* e proteger a terra. O cerne dessa resistência foi a certeza de serem os legítimos donos da terra. Um dos slogans mais usados naquela década pelos sindicalistas era “a terra é nossa” (ALLOGGIO, 2004, p.582).

Os moradores também começaram a fazer um pico delimitando a sua área coletiva, 13,4 km da margem do rio para o centro da floresta, certos de que estavam



defendendo suas terras contra *inimigos* externos. Diante dessa resistência, em 1981, a empresa foi forçada a negociar e a ceder, deixando para os nativos a faixa dos 13,4 km (LEROY, 1991). É interessante registrar que tanto os 10 km na FLONA Tapajós como os 13,4 km à margem esquerda do rio foram defendidos e posteriormente protegidos como uma terra coletiva e não subdividida em lotes individuais. Foi a tradição dos próprios moradores que se impôs.

Nos anos 1980, os sacerdotes e religiosos, influenciados pela Teologia da Libertação, visitavam as *comunidades* do rio Tapajós, estimulando os moradores a reavivar as suas tradições culturais, que haviam sido combatidas pela própria Igreja até meados do século XX. O franciscano Frei João Schwieters relatou que visitava as *comunidades* da margem esquerda do Tapajós entre 1983 e 1984, muitas das quais hoje se identificam como indígenas. Ele dizia para as pessoas: “você são índios”, mas elas não gostavam disso. Ele as incentivava a retomar a celebração das suas *festas de santo*, com *mastros e folias*. Frei João, então, adaptava as celebrações católicas de modo a envolver elementos dos costumes locais, inclusive realizando missas na praia, ao redor da fogueira, envolvendo a presença das águas do rio e a natureza ao redor (quinze anos depois, esses moradores iriam criar *rituais indígenas* muito parecidos com essas celebrações). E as pessoas gostavam muito. Ele não estava só. Outros religiosos, padres e freiras, em outras *comunidades* rurais, também incentivavam os moradores a voltar a realizar suas festas religiosas tradicionais. Após esse estímulo, muitas *comunidades* reiniciaram, abertamente, suas *festas de santo* padroeiro com mastros e cantorias.

Do núcleo do GRENI em Santarém emergiu, em 1997, o Grupo Consciência Indígena (GCI), que reunia religiosos e leigos católicos que se identificavam já como indígenas e promoviam a valorização dessa *identidade*, promovendo a valorização de alguns costumes das *comunidades* ribeirinhas e definindo-os como *indígenas*. Esse era o caso, por exemplo, de palavras do Nheengatu, do *tarubá* e dos *rituais* com fogueiras.

A mobilização dos moradores das *comunidades* dos rios Tapajós e Arapiuns contra empresas madeireiras e pela criação da RESEX, iniciada em 1996, despertou novamente os moradores para a luta pela demarcação das *suas* terras coletivas tradicionais. As *comunidades* que realizaram o pico dos 13,4 km se juntaram às outras e passaram a reivindicar toda a área entre os rios Tapajós e Arapiuns como uma RESEX, e não apenas uma faixa limitada à margem do rio. Até a criação efetiva da RESEX, em fins de 1998, ocorreram muitas assembleias e estudos entre os moradores e com autoridades do

governo, no decorrer dos quais aqueles descobriram que eram sujeitos de direitos e que, organizados, tinham força para fazê-los serem respeitados. Descobriram também que, por terem ascendentes indígenas, tinham direito àquele território.

A mobilização das *comunidades* pela criação da RESEX Tapajós-Arapiuns certamente se serviu do caminho preparado pelo MEB, pela Catequese Rural da Diocese, pela STR de Santarém e pela Rádio Rural. Mas aquela mobilização despertou também as lideranças para a questão da sua história e identidade cultural, o que significou um diferencial em relação aos movimentos anteriores. Os vários grandes encontros do movimento da RESEX reuniam moradores dos rios Tapajós e Arapiuns, o que não acontecia normalmente. Alguns elementos culturais, sabidamente de origem indígena, e em geral vistos com desprezo pelos cidadãos, foram sendo revalorizados, de forma intencional, pelos líderes do movimento, principalmente aqueles ligados ao GCI e à Igreja, e logo se generalizaram entre os moradores.

Uma das características mais marcantes desses encontros era a ligação histórica que se fazia entre os *povos indígenas* da época da Conquista e *aquelas mesmas comunidades*, por meio de dramatizações feitas com os próprios moradores. Ali estavam os *índios* pintados de urucum e também os *cabanos*, seus antepassados, mostrados como exemplos de luta em defesa da terra. Da mesma terra que estavam defendendo naquele fim do século XX.

O “assumir-se” indígena

E eis que, a partir de 1998, veio a autoidentificação indígena dos moradores das *comunidades* do baixo rio Tapajós, o que implicou um novo discurso sobre sua cultura e sua identidade étnica. Os nativos passaram a usar expressões como “assumir-se índio” e “resgate da cultura”, que estão entrelaçadas.

A expressão “*assumir-se* como índio” foi muito usada na última década no baixo Tapajós e tem um primeiro sentido de declaração pública de uma identidade que, segundo os nativos, já preexistia. Expressões como “eu sou índio assumido” e “eles não são assumidos” pressupõem que todos os moradores das *comunidades* ribeirinhas já fossem indígenas, e que a partir de um determinado momento alguns reconheceram isso publicamente e outros, não. No III Encontro Indígena, o primeiro coordenador do CITA, Raimundo Vitor Fernandes, 36 anos, comentou que “quanto à questão de que alguns dizem que antes não



eram índios e que hoje já são, (...) ninguém se faz índio, que se hoje são índios é porque sempre foram”³². Para essas pessoas, a condição de indígena já estava latente.

Os envolvidos no processo de identificação admitem que a decisão de *assumir-se* aconteceu sob determinadas circunstâncias, como as pressões do IBAMA, por exemplo. Leonardo Munduruku, durante o II Encontro Indígena de São Francisco, explicou a motivação da decisão em Takaura: “fizemos uma reunião com todos e resolvemos que não podíamos negar nosso sangue, nossas características. Mandamos um documento para a FUNAI, que respondeu mandando uma declaração de que nós éramos indígenas. [...] Foi um grande passo. Vivíamos debaixo do pé do IBAMA. Hoje, vivemos não livres, mas estamos mais respeitados”³³.

Durante uma discussão, em uma reunião em Nova Vista do Arapiuns, em julho de 2007, uma senhora disse: “sou índia porque minha mãe era índia e minha avó também era”. É a mesma lógica presente usada por Leonardo Pereira, de Takuara, durante o I Encontro Indígena em Jaurituba: “sabemos que nossos avós eram índios, e nós, então, começamos a fazer o histórico sobre a nossa cultura indígena. Nós também somos índios”³⁴. Essa argumentação, que pode ser ouvida em todas as *comunidades* e também no discurso dos líderes do CITA e GCI, se baseia na herança transmitida por meio dos pais e avós, que, por sua vez, a receberam dos seus antepassados.

O argumento para que um grupo de moradores de Alter do Chão se autoidentificasse como indígena também foi o de que seus antepassados o eram, como

32 ALMEIDA, Ádria Gonçalves de. Relatório do III Encontro dos Povos Indígenas dos Rios Tapajós e Arapiuns. São Pedro do Arapiuns. 06.01.2002 (aluna do curso de Direito na UFPA-Santarém)

33 II Encontro dos Povos Indígenas dos rios Tapajós e Arapiuns. São Francisco, rio Arapiuns, 30-31/12/2000 a 01/01/2001 – Anotações pessoais

34 “I Encontro-Ritual Indígena da Virada do Milênio - Jaurituba, Tapajós (Santarém - Pará), 31/12/1999-01/01/2000”. Relatório escrito por Florêncio Vaz e Floriene Vaz. Pode ser um dado importante para o leitor entender as ideias nativas sobre o *assumir-se índio*, lembrar que nos três primeiros grandes encontros indígenas anuais havia uma mesa de palestras e discussões sobre o tema “o que é ser indígena hoje?”, no decorrer da qual discursavam líderes indígenas de outras regiões, fora do baixo Tapajós, agentes do CIMI e os líderes do CITA e do GCI, inclusive eu. A assembleia formulava perguntas, fazia comentários ou apresentava testemunhos. Era a ocasião de fazer a crítica da ideia do *índio puro* como índio verdadeiro, de demonstrar o orgulho de *assumir-se índio*, de falar dos direitos específicos dos indígenas, da história das lutas indígenas, da revalorização da *cultura* dessas *comunidades* etc. Esses espaços de discussão, que alcançava de 400 a 500 representantes de todas as *comunidades* indígenas, tiveram um grande impacto no modo de pensar sobre a identidade e cultura indígenas.

se lê em um ofício encaminhado ao presidente da FUNAI, Mércio Pereira Gomes, por um dos líderes do grupo no ano em que eles se *assumiram*, em 2003: “Prezado senhor, comunicamos à V. Sa que parte da população que reside em Alter do Chão, município de Santarém – PA, decidiram [sic] ser reconhecidos como Povo Indígena, visto que seus antepassados formavam a etnia Borari”³⁵.

Identificar-se como indígena é algo ligado às *raízes*, aos antigos *índios*, e ao mesmo tempo ao presente e até ao futuro dos moradores. No I Encontro Indígena, Antonio Mucura (CNS) falou sobre isso, até em um tom filosófico: “pela primeira vez, estamos reunidos para discutir *nossas raízes, os antepassados*, as nossas culturas. Este é um dia marcante da nossa luta, quando vamos discutir quais são as *nossas raízes*, quem somos nós e o que seremos nós daqui pra frente” [meus destaques]³⁶. Logo depois desse evento, na segunda quinzena de janeiro de 2000, várias *comunidades* do Tapajós também passaram a se identificar como indígenas.

Relacionada à ideia de ser *índio* porque os avós eram *índios* está outra expressão também usada em muitos contextos para justificar a identidade indígena: ter *sangue de índio*. Em 23/03/2000, os diretores da Associação Comunitária de Vila Franca se reuniram com alguns moradores para discutir a sua participação na Marcha Indígena a Porto Seguro, BA. A condição de ir para a Bahia era que os moradores *assumissem* a identidade indígena. A ata do evento diz que “foi aceito com muito prazer pelos presentes e concluíram dizendo que jamais deixarão de ser índios, que *em suas veias corre o sangue indígena*” [meus destaques]³⁷, e escolheram o seu representante para a viagem.

Do mesmo modo, mais do que ter *raízes* antigas, os indígenas da região dizem fazer parte desses povos antigos na atualidade. Isso se conclui na fala de Guilherme

35 Ofício Nº 018/CITA, ao presidente da FUNAI, Mércio Pereira Gomes, de 08.10.2003. Assinado por Ronildo Alves de Jesus, representante do movimento indígena de Alter do Chão.

36 Transcrito da gravação em VHS do “I Encontro Indígena em Jauarituba 1999-2000” - Cinegrafista Américo, que trabalhava na TV Vida na época.

37 Ata número 19 de 2000, da Associação Comunitária de Vila Franca (ASCOVIFRAN), sobre a sua adesão ao movimento indígena. Vila Franca, 23/03/2000. A ata está assinada por Manuel Imbiriba, coordenador, e Maria Madalena Corrêa Sousa, secretária. Era uma exigência do GCI que cada *comunidade*, ao decidir em assembleia se identificar como indígena, elaborasse uma ata a ser entregue à entidade, como prova de que se tratava de algo coletivo, e não de um pequeno grupo. Após o conflito com a RESEX, uma parte dos líderes de Vila Franca se afastou do movimento indígena. Essa ata mostra que, no início, as adesões ao Movimento eram feitas “com muito prazer”.



Floriano, de Takuara, no I Encontro Indígena: “nós somos aquele povo que foi maltratado, massacrado, batido, explorado pelos brancos. Aquele direito que tínhamos hoje é nosso. Hoje estamos resgatando aquilo porque nós somos os donos da terra, nós somos os donos do nosso lugar”³⁸.

Além de recorrerem aos antepassados, os indígenas do Tapajós têm nos traços físicos uma evidente prova da sua condição indígena. A afirmação feita pelo cacique Leonardo Munduruku, de Takuara, durante o IV Encontro Indígena, em Bragança (11-13/07/2003), resume um dos argumentos mais repetidos na região em defesa da sua identidade indígena: “Ser índio está na nossa cara. Ninguém pode negar: somos índios sim!”³⁹. No II Encontro, no decorrer da discussão sobre “o que é ser índio hoje?”, uma das respostas dos participantes foi: “eu me sinto índio em qualquer canto que eu vá. Não adianta eu dizer que eu sou europeu, que *o meu cabelo não nega*” [meus destaques]⁴⁰. A identidade indígena é, para eles, de caráter fenotípico, algo que *está na cara*, no cabelo e em todas as características físicas dos moradores.

Os traços físicos são, realmente, item muito importante no processo de autoidentificação indígena no baixo Tapajós, devido ao fato de que a grande maioria dessa população preserva as marcas dos antepassados indígenas. Isso é experimentado por aqueles que saem da região e, em outros estados, são chamados de *índios*. Escutei vários relatos desse tipo.

A ideia de avós que eram *índios puros* é comum tanto no discurso dos indígenas *assumidos* como dos *não assumidos* e não indígenas. Esses dois últimos argumentam que são apenas *descendentes* daqueles *índios puros*, por isso não podem, hoje, dizer-se *índios*. Já os indígenas admitem que há diferenças entre os índios de hoje (eles mesmos) e seus antepassados *puros*, que andavam nus ou usavam *tangas*⁴¹ e falavam a *língua indígena*,

38 Transcrito da gravação em VHS do “I Encontro Indígena em Jauarituba 1999-2000” - Cinegrafista Américo, que trabalhava na TV Vida na época.

39 Conforme gravação do evento em VHS. Arquivo pessoal.

40 II Encontro dos Povos Indígenas dos rios Tapajós e Arapiuns. São Francisco, rio Arapiuns, 30-31/12/2000 a 01/01/2001 – Anotações pessoais. Recordo que a *curadeira* Oneide Cardoso em Pinhel usou o mesmo argumento quando se disse índia. Falou mais ou menos assim: “com essa minha cara, o que mais eu podia ser?”

41 O missionário jesuíta Fernando Lopez contou-me que, em fins de 2001, escutou pessoas dizerem na região: “sou índio, mas não quero voltar a usar saia, tanga e andar nu”. De fato, muitos faziam esta observação ao assumir-se como indígena.

por exemplo. A ideia de que o índio verdadeiro é o *índio puro*, e os índios do baixo Tapajós seriam *índios civilizados* ou *descendentes*, já foi bem mais forte nos primeiros anos do movimento indígena. É compreensível, pois era predominante o sentido conferido pelo senso comum, o que, com a evolução das discussões e, principalmente, com o crescente contato com índios de outros povos e regiões, foi perdendo sua importância.

Ao mesmo tempo, a ideia de *índio puro* tem uma carga semântica positiva ou idealista de valente, do que não se deixa dominar, o *índio* livre, no duplo sentido de não subjugado e não dependente da cultura *branca*. Assim, os moradores do baixo Tapajós recusam a carga negativa do termo e admitem que gostariam de ser, em algum sentido, como aqueles índios *brabos*.

Declarar em público sua identidade indígena não é suficiente. Outro elemento necessário para provar a indianidade é a *cultura* do grupo, que também deve ser *assumida* e valorizada publicamente. São os costumes e determinadas práticas culturais herdadas dos antepassados que legitimam a reivindicação identitária dos indígenas. Edelson Pedroso dos Santos, primeiro líder indígena de Pinhé, relembra questionamentos do início da luta: “[...] o pessoal perguntava: ‘você são mesmo *índios* ainda? E nós falávamos que sim, porque *nós assumimos nossa cultura*’” [meus destaques]. Ao lado do fenótipo indígena, é esse o elemento mais visível e demonstrativo do ato de *assumir-se*. Sobre essa *cultura*, Canêdo (2004, p. 9) destacou “que essa identidade indígena está relacionada não só apenas à lembrança de seus antepassados indígenas, mas, principalmente, a um modo de subsistência herdado deles que está fundado no extrativismo e na produção diária de alimento, seja na caça, na pesca ou na agricultura”.

Ao falar sobre a identidade cultural indígena, e aos esforços hoje empreendidos no sentido de valorizá-la, é muito comum que se faça referência ao extrativismo de produtos florestais, ao cultivo e aproveitamento da mandioca, considerados costumes e práticas alimentares antigos associados aos indígenas. A identidade indígena está, pois, relacionada a um modo de subsistência fundado nessas práticas culturais, muitas das quais estavam já em relativo desuso devido às mudanças culturais e sociais.

Na segunda quinzena de janeiro de 2000, quando Muratuba, juntamente com outras comunidades, passou a se identificar como indígena, um jornal de Santarém publicou uma nota sobre a decisão dos moradores e citou a manifestação de uma das líderes locais, D. Maria de Jesus Santos Silva: “nós não podemos negar que somos índios. Nós fabricamos a nossa cultura de peneira, tipiti, de colares. E é isso que é a



nossa cultura...”⁴² A referida *fabricação* da *cultura* é principalmente ligada ao cultivo, à produção e ao consumo da mandioca. Quero destacar o aspecto dinâmico embutido na expressão *fabricamos a nossa cultura*, bem diferente de “conservamos” ou “mantemos”, termos muito usados, inclusive por outros indígenas na região. Quando Dona Maria de Jesus diz que é indígena porque *fabrica* sua *cultura*, ela não está dizendo que é indígena exatamente como seus antepassados do início do século XVII e muito menos que essa *cultura* seja aquela, ela está dizendo que é indígena no presente, do seu jeito atual.

Os moradores dizem também que são *índios* porque os seus antepassados já viviam naquelas terras mesmo antes da chegada dos europeus. Viver nessas terras, e reivindicar o direito de tê-las demarcadas, é condição inseparável da sua própria identidade indígena, como observou Cárdenas (2008). Os indígenas não estão simplesmente reivindicando um pedaço de terra, mas o direito de viver na *sua terra ancestral*, com a qual eles se sentem emocionalmente conectados. Afinal, essa terra – que além de assegurar o seu meio de subsistência, tem múltiplos significados, como o lugar onde está conservado o seu passado – constitui a base da sua memória e dos seus mitos. Mesmo que muitos ali estabelecidos sejam oriundos de outras comunidades, todos, com raríssimas exceções, procedem do baixo Tapajós. Assim, quando dizem que seus antepassados já viviam naquela área, eles têm muita razão.

Festas de santos e reelaborações culturais

No esforço para se mostrar diferentes, os indígenas se reapropriam e reclassificam as várias manifestações da chamada “cultura cabocla” como a sua *cultura indígena*, afirmando tê-la herdado de seus antepassados, os indígenas que viviam no Tapajós desde antes da colonização. Dizem que há uma relação entre acreditar no que acreditam, fazer o que fazem, comer o que comem, dançar o que dançam, ou seja, a sua maneira de ser e comportar-se, e a sua identidade indígena. Foi isso que quis dizer aquela senhora: “se eu como farinha e bebo *tarubá*, como eu posso ser outra coisa?” Desde os estudos de Galvão ([1952]1976) e Wagley ([1953] 1988) até os anos 1980, essa cultura foi tratada, pela literatura acadêmica, como resultado da junção de elementos

42 Muratuba quer Reconhecimento Indígena. *Gazeta de Santarém*, Santarém, 23 a 29 de janeiro de 1999.

das culturas ibérica e indígena, e um pouco menos da africana (SILVA, 2007), e como um “modelo” no qual se encaixavam as populações rurais amazônicas, sem a consideração devida aos fatores históricos e às externalidades (ADAMS; MURRIETA; NEVES, 2006). Mesmo que se reconhecesse alguma predominância do elemento indígena Tupi, essa cultura era mostrada como se fosse apenas uma soma, desprovida de autoria, e os indígenas considerados no processo não tinham agência, eram apenas parte de uma mistura. Mesmo nos anos 1980, Parker (1985a, 1985b) afirmava que os indígenas-população-tribal haviam deixado de existir a partir de um determinado momento do processo da caboclicização. Na mistura cabocla, os indígenas teriam desaparecido.

Aqui tento mostrar como os indígenas agiram ao longo da história do contato com os europeus, a partir de um lugar cultural e de uma posição identitária distintos, ainda que não verbalizada como “indígena”, uma vez que a identidade indígena não havia sido abertamente assumida desde a repressão à Cabanagem, ou desde a segunda metade do século XIX. Apesar das profundas transformações por que passaram essas *comunidades*, se bem investigadas, elas apresentam sinais distintivos de persistência cultural e identitária. Sobre esses sinais da persistência histórica dos indígenas na região, Mark Harris, historiador que, desde 1992, estuda *comunidades* ribeirinhas no Baixo Amazonas, em um artigo sobre o uso de alcunhas nessa área, argumenta que o uso continuado dos apelidos, desde o tempo das *missões* até o presente, constitui um recurso para transgredir as nomeações oficiais e manter a continuidade cultural. Esse costume é “o vestígio de um passado há muito esquecido das práticas assumidas” (HARRIS, 2008a, p. 232). Ele prossegue, afirmando que os índios

[...] não se tornaram novas pessoas por terem estado em “contato” (com tudo o que isso envolve) com os missionários europeus. Nem os mestiços que lutaram na Cabanagem se tornaram “novas pessoas”, ou os seus descendentes que hoje vivem nas margens dos rios. Esses indivíduos podem ter enfrentado novas estruturas políticas e econômicas, mas não de forma completa ou total. Os que conseguiram encontrar um “lugar” neste mundo colonial recorreram a experiências passadas, usando-as de acordo com as capacidades que adquiriram para ver o mundo de uma certa maneira. O seu conhecimento e percepção não surgiram do nada – foram urdidos com os inúmeros fios que vieram do passado (2008, p. 232)



Esses fios que remontam ao passado das tradições dos povos indígenas amazônicos e que seus descendentes se esforçavam para urdir lembram a metáfora usada por Gruzinski (2003, p. 410), que refere-se à “rede furada”⁴³ pela colonização, que os indígenas mexicanos procuravam consertar, fechando novamente seus furos para, assim, reencontrar um sentido para a realidade e para as suas vidas. Alguns furos eram, na verdade, enormes buracos irremediáveis, o que exigiu que os indígenas criassem formas originais e inovadoras de cultura para sobreviver. Mesmo essas novas elaborações eram feitas com o que os nativos tinham disponível, elaborações a partir das suas condições reais de vida. Não se tratava de meras importações ou transposições culturais.

Aqui, ao abordar os modos de ser e de estar no mundo dos povos indígenas do baixo Tapajós, a sua cultura, procuro saber, por meio da história, como essas modalidades foram produzidas, de acordo com a agência dos indígenas. Estou me referindo ao que é expresso nas ideias de *invenção*, *negociação*, *reelaboração*, *tradução* ou *reconstrução* cultural, que evidenciam o aspecto dinâmico da cultura. A cultura desses povos nunca esteve estática. Mesmo com os choques pós-conquista, ela seguiu um processo, que tentei captar de modo especial em dois contextos, as *festas de santo* e a pajelança.

Antes, porém, devo destacar que várias fontes testemunham que, durante a colonização, os indígenas na Amazônia passaram aos europeus uma imagem que foi traduzida sob a forma de indiferença e frieza (calados, distantes e “frios”). Vejo nesse suposto comportamento uma maneira de eles preservarem suas crenças e cosmovisões frente à intolerância dos colonos, missionários e autoridades. Hugo Fragoso (1992), ao estudar a *era missionária* na Amazônia (1686-1759), diz que era uma estratégia comum aos indígenas ocultar dos conquistadores suas práticas religiosas.

A atitude de silenciar sobre os seus saberes e tradições parecia bastante generalizada entre os indígenas no Grão-Pará, pois o padre João Daniel ([1776] 2004), que conhecia bem o os índios do Tapajós, documentou tal comportamento como sendo característico de todos os índios da Amazônia. Assim, calar-se diante dos brancos e guardar os segredos da sua medicina, por exemplo, eram estratégias acionadas para proteger seu patrimônio cultural.

43 A “rede” aqui seria a cosmovisão indígena ou o seu sistema de interpretação do mundo.

Além de silenciarem-se sobre os assuntos que despertavam interesse nos *brancos*, os indígenas também teriam desenvolvido uma sistemática atitude de indiferença e frieza diante dos mesmos europeus. Era mais uma forma de impedir que os invasores penetrassem no mais profundo da sua alma. Missionários e colonos faziam uma leitura do *índio cristão* e procuravam relacionar-se com ele, “mas seu interior obscuro era indecifrável para os gestores do seu ‘processo civilizador’” (CARVALHO JR, 2005, p. 7). Mais uma vez, recorro a João Daniel (2004), que afirmou que os índios eram “frios” diante da religião cristã, ao mesmo tempo em que continuavam acreditando mais nos seus espíritos da floresta, como o Curupira e os *homens marinhos*, e nos seus *pajés* do que em Cristo. Ou seja, em relação às suas próprias crenças, os indígenas eram muito “quentes” e cuidadosos.

Por meio da devoção e das *festas de santo*, é possível observar as mudanças por que passaram os indígenas no Tapajós, entre as negociações, reconstruções e adaptações culturais que eles produziram (POMPA, 2003; GRUZINSKI, 2001 e 2003; VAINFAS, 1995). Pompa defende que os nativos aceitaram o esquema religioso dos missionários, mas alteraram o seu sentido, manipulando-o a seu favor. Segundo Harris (2006), a devoção aos *santos* foi uma dessas obras de reapropriação e alteração dos sentidos da evangelização entre os indígenas. A fraca atuação da Igreja entre 1770 e o início do século XX permitiu que os indígenas transformassem o cristianismo recebido dos missionários e dos colonos europeus⁴⁴ em uma “religião local” (HARRIS, 2006). Sem o excessivo controle dos padres, eles estariam mais livres para manter traços fundamentais das suas antigas crenças, ao mesmo tempo que os mesclavam com outros, de origem cristã. A expulsão dos missionários, no período pombalino, colaborou para a aceleração da produção dessa “cultura tapuia relativamente autônoma do controle eclesiástico”, da qual falou Hoornaert (1992b, p. 399).

44 Harris (2006) afirma que o catolicismo popular medieval chegou à Amazônia antes dos missionários, por meio de colonos leigos portugueses, e que na Europa já era costume o açoitamento com talos de plantas para espantar demônios de pessoas possuídas, costume que existe, ainda hoje, na Amazônia. A devoção aos santos também era um costume muito forte na Península Ibérica, no fim da Idade Média, como se lê em Huizinga (1996, p.174): “tinham-se estes se tornado tão reais e tão familiares na religião corrente que se encontravam ligados aos mais superficiais impulsos religiosos. [...] Uma multidão de credices e fantasias enxameava em volta dos santos. Tudo contribuía para os tornar familiares e quase vivos. Vestiam-nos com trajes populares [...]”. Certamente, o catolicismo amazônico sofreu influência dessas crenças europeias, pois isso aconteceu em todo o Brasil, desde o “seu começo uma verdadeira Terra de Santos e de milagres” (WECKMANN, 1993, p. 165).



Há vários indícios de que, com relação à devoção aos *santos*, houve realmente reapropriação e alteração dos sentidos da evangelização em favor das crenças indígenas anteriores à Conquista. As festas religiosas católicas, incluídas as *festas dos santos* padroeiros, eram as únicas permitidas pelos missionários, durante as quais era facultado aos índios agir mais ou menos à sua maneira, e eles agiam. Se observarmos bem, as *festas de santo* tomaram o lugar das festas tradicionais que os indígenas celebravam ciclicamente e passaram a desempenhar as mesmas funções sociais daquelas. Um processo semelhante já foi identificado por Gruzinski (2003) no México, nos primeiros séculos da colonização. Mesmo antes da chegada dos espanhóis, cada comunidade mantinha laços espirituais com protetores, que povoavam os montes, as fontes e os rios da vizinhança. Essas entidades eram os senhores dos povoados e os donos das suas terras e, “por uma verdadeira transferência” (p. 179), os santos católicos passaram a ser os novos senhores da comunidade e os donos das terras. Foi um processo de continuidade com o passado, com os indígenas se apropriando dos santos ao seu modo e aproveitando as pontes que os próprios missionários haviam estabelecido.

Analisando as atuais *festas de santo* no Tapajós, vejo que elas podem ter sido resultado de um processo semelhante ao demonstrado por Gruzinski no México colonial. Essa transferência da devoção às antigas divindades indígenas para os santos católicos e suas imagens começou já durante o período das *missões*, de forma imposta. E, depois da expulsão dos missionários, no final dos anos 1750, os indígenas tiveram uma relativa autonomia para continuar a reelaboração, já não como simples transferência de poderes sobrenaturais de uma divindade para outra, mas sob a forma de uma outra modalidade de sobrenatural, que não era mais nem a antiga, pré-catequese, e nem a dos santos católicos tal como introduzidos pelos missionários e colonos europeus.

A partir de 1759, após a expulsão dos jesuítas, conforme João Santos (1986, p. 128), o “escasso clero diocesano no rio Tapajós não permaneceu e, logo depois, o imenso rio Tapajós estava desassistido de padres”. Quase um século após a saída dos jesuítas, chegou ao curso médio do rio o capuchinho Frei Egídio de Garezzo, que encontrou as antigas missões jesuíticas “em completa decadência” (p. 129), fundou, em 1848, a Missão do Tapajós, que compreendia três aldeias Munduruku localizadas ao sul de Aveiro (COLLEVATTI, 2009) e subiu até o alto Tapajós, mas em 1853 ele abandonou a região. Em 1872, outro capuchinho, Frei Pelino de Castrovalva, subiu o rio e fundou a missão Bacabal entre os Munduruku no alto Tapajós (AMOROSO, 2006), mas devido à

conflituosa convivência com os comerciantes e *patrões* da borracha, ele foi “dispensado da função de missionário”, em 1876, e em 1882 a missão de Bacabal chegou ao fim (SANTOS, 1986, p. 133). Especificamente com relação ao baixo Tapajós, sabe-se era assistido, já no começo do século XX até 1908, pelos padres agostinianos. A partir de Santarém, eles faziam suas raras visitas a alguns povoados, geralmente “contratados” para celebrar missas festivas (SANTOS, 1986). O certo é que na maior parte do tempo as famílias do baixo Tapajós ficavam completamente sem a visita de padres.

Em 1908, começou o período do trabalho missionário dos frades franciscanos alemães da Província de Santo Antônio do Nordeste do Brasil⁴⁵, que se estendeu até 1943, quando chegaram os franciscanos procedentes dos Estados Unidos (ROCHA, 1996). Os alemães encontraram uma vida religiosa caracterizada pelas devoções aos santos patronos das capelas, celebrados com novenas e ladainhas “em um confuso latim”, e festas em que não faltavam as danças (SANTOS, 1986). Em alguns lugares, os festeiros, organizadores das festas, realizavam *esmolação* pelas vizinhanças, buscando recursos para custear os gastos. Como nem sempre o padre se fazia presente, “cabia ao grupo de *cantores* de ladainha promover toda a celebração litúrgica, que se encerrava com a procissão pelos caminhos do povoado” (SANTOS, 1986, p. 135, destaque no original).

Abri este parêntese para mostrar como, após a expulsão dos jesuítas e até o início do século XX, os moradores da região eram fracamente assistidos pela Igreja⁴⁶, e como esse período favoreceu a tradição da devoção aos santos por meio das festas,

45 O primeiro desses frades, Frei Amando Bahlmann, chegou a Santarém em agosto de 1907, mas só em 1908 ele e seu confrade Capistrano Niggemeyer iniciaram as visitas aos povoados do baixo e médio Tapajós (SANTOS, 1986).

46 O primeiro bispo prelado de Santarém, monsenhor Frederico Benício de Souza Costa, natural de Boim, Tapajós (HOORNAERT, 1992b), após uma série de visitas pastorais pelo interior, constatou que das 22 paróquias, nove não tinham vigários. A prelazia correspondia a 67,8% do território do atual estado do Pará. Na sua Carta Pastoral ao Clero e Habitantes da Prelatura de Santarém, de 1905, ele afirma, entre outras coisas: “é evidente a situação de nossos pobres índios. Tratados com desprezo pela maior parte dos civilizados, que deles só procuram tirar a maior soma de proveito para os seus interesses comerciais, adquiriram uma meia civilização que lhes é inteiramente fatal [...] Todo o mal que sofrem as populações esparsas pelo interior provém da falta de sacerdotes [...]” (Citado em MATA, 1992, p. 350). Os interesses comerciais mencionados pelo bispo eram os dos comerciantes e *patrões* da borracha, negócio que estava em seu apogeu. A falta de sacerdotes para acompanhar os moradores do interior era tão séria que o prelado a colocou como a causa de todo o mal sofrido pelos índios. Na perspectiva da minha argumentação, esse “problema” era exatamente o que favorecia a autonomia relativa dos nativos na reprodução das práticas culturais locais.



situação que mudou bastante com a chegada dos franciscanos alemães. Com a sua substituição pelos frades estadunidenses, a partir de 1945⁴⁷, essa política contrária às *festas de santo* seria ainda mais radical. Mas se o controle dos padres era grande sobre as *festas dos santos* padroeiros, as *festas dos santos* de devoção familiar continuaram independentes da Igreja.

O preparo das *festas de santos* pelos nativos no Tapajós apresentava muitos pontos em comum com as festas dos índios mexicanos descritas por Gruzinski (2003). Refiro-me às festas no período entre a expulsão dos jesuítas, em 1760, e a chegada dos franciscanos alemães, em 1908. Apesar de a responsabilidade maior incidir sobre o *juiz da festa* e dos *mordomos*, que asseguravam comida e bebida para todos por meio de coletas (*esmolação*) e do “pagamento” das promessas, os alimentos eram reunidos para consumo coletivo, ao final, e todos se esforçavam para oferecer, abundantemente, bebidas fermentadas (DANIEL, 2004). Eram dias de fartura e gratuidade. Nada era vendido e ninguém era excluído do banquete. Os parentes e amigos se visitavam e hospedavam-se nas casas, que ficavam entulhadas de redes, bagagens, conversas, risadas, trocas de histórias e experiências. Apesar das mudanças depois da chegada dos franciscanos alemães (1908) e estadunidenses (1945), ainda hoje, em algumas *comunidades*, se conserva muito dos costumes e do sentido de tais festas. Nos locais onde elas não estão sob o controle da Igreja, como é o caso de São Benedito, em Pinhé, os aspectos tradicionais mantiveram-se mais preservados.

Os ritos das procissões, missas, ladainhas, o beija-fitas das imagens ou a *levantação* e *derrubada do mastro* conferem ar solene e transcendente à festa. Ainda hoje, nas *comunidades* do interior do Tapajós, ouvir a ladainha cantada em tom algo choroso, arrastado quase como um lamento, e ver homens e mulheres com rostos devotos diante da imagem pequenina de um *santo* proporcionam o raro momento de vivenciar o poder de transcendência que essas festas ensejam. Esse modo de vida religioso é que se manteve e foi recriado ao longo dos últimos séculos, conforme os

47 As duas primeiras casas dos frades estadunidenses no Tapajós foram estabelecidas ao final de 1943, em Belterra e Fordlândia, sob o controle da Companhia Ford. Em 1945, foi estabelecida a terceira casa em Itaituba e, a partir desse ano, os frades alemães começaram, gradativamente, a entregar aos frades estadunidenses as paróquias no Tapajós e em Santarém. Em 1957, os alemães se transferiram para a nova e vizinha Prelazia de Óbidos, deixando o Tapajós aos seus confrades dos EUA (ROCHA, 1996; SANTOS, 1986).

padrões tradicionais indígenas. Atualmente, os indígenas afirmam que tais *festas de santo* fazem parte da *sua* cultura indígena, com toda razão. Por exemplo, as *folias de santo*, hinos religiosos cantados por um grupo de músicos, animados por tambores e outros instrumentos, são bastante usadas nas atuais festas *indígenas*.

Pajelança e etnogênese

Mesmo condenados pelos missionários desde o século XVII, os *pajés* continuaram existindo na região até os dias atuais. Como já referido, os padres eram raros e, quando passavam pelos povoados, rapidamente iam embora, mas os *pajés* e *benzedores* estavam sempre ali, prontos a socorrer os que fossem atacados por mau olhado, *flechadas de bicho* ou feitiços. Eram *pajés* poderosos, também chamados *sacaca*, por meio dos quais os *encantados do fundo* vinham se comunicar com as pessoas e sarar as desarmonias do mundo e do corpo. Os *pajés*, com seus rituais e conselhos, instruíam os moradores e os socializavam na cultura do respeito aos espíritos da natureza e a um modo de vida voltado para a comunidade e a floresta. Mas em meados do século XX, os grandes *pajés* começaram a desaparecer, e as *festas de santo* e os *puxirum*⁴⁸, a se enfraquecer.

O declínio pode ter começado em 1945, com o início do trabalho dos missionários franciscanos estadunidenses, que desencadeou uma nova onda de condenação dos *pajés*. Até então, a presença dos missionários alemães nos povoados era raríssima e rápida, não significando uma ameaça para as atividades dos *pajés*. Mas, depois, quando identificados, eles eram até expulsos das capelas, diante de todos os moradores (VAZ, 1997b). Até aquela época, os relatos dos mais velhos dizem que ainda havia bons e poderosos *pajés*.

O desaparecimento dos poderosos *pajés* não se deve apenas à presença mais sistemática da Igreja Católica, mas de fato, após os anos 1960, ela passou a ter uma influência maior e uma presença mais constante junto às *comunidades*. A Radio Rural de

48 *Puxirum* são os trabalhos coletivos realizados nas roças, por meio de um sistema de trocas de dias de trabalho. Nesse sistema, todas as famílias se ajudam e trocam visitas regularmente, que envolvem trabalho, refeições em conjunto, conversas e festa. Nos anos 1970, ficaram raros ou desapareceram.



Santarém foi criada em 1965 e, no mesmo ano, o MEB passou a desenvolver programas voltados para a educação e a evangelização dos moradores. Os cursos de líderes de *comunidade* começaram a ser ministrados anualmente desde 1959. Provavelmente, as visitas mais constantes dos missionários e o predomínio do discurso católico por meio de líderes leigos teriam desestimulado as pessoas a seguir a carreira de *pajés*, tal como nos anos anteriores. Com a presença mais permanente dos padres, os *pajés* já não detinham o mesmo espaço. É muito comum, hoje, os pais se recusarem a aceitar que um filho tenha o *dom* de *curador*. Eles procuram, de todas as formas, “tirar” isso da criança, pois acham a prática do *pajé* condenável e inaceitável, pois não é algo de Deus, mas sim *coisa do Diabo*. É possível que essa ideia tenha ganhado muito mais força em meados do século passado.

Outros fatores que podem ter influído para o desaparecimento dos grandes *pajés* são o avanço dos serviços de atendimento médico, em Santarém, e a oferta de medicamentos farmacêuticos. O atual Hospital Municipal de Santarém (HMS) foi fundado em 1948, por meio de uma iniciativa estadunidense (Convênio Brasil-Estados Unidos), “para dar suporte aos seringueiros da Amazônia, que num esforço de guerra trabalhavam na extração da borracha e, frequentemente, estavam expostos à malária, febre amarela, leishimaniose e outras doenças endêmicas”⁴⁹. As Unidades Mistas dos Serviços de Saúde Pública (SESP) tinham como diretrizes “o saneamento do meio, o combate às endemias, a educação em saúde e o tratamento das afecções mais comuns”, e desenvolviam visitas de técnicos em saneamento às próprias *comunidades*. Em 1960, com o fim do convênio com os Estados Unidos, a instituição passou a ser vinculada ao Ministério da Saúde, mantendo as mesmas diretrizes de atuação⁵⁰.

Essa data de implantação do atendimento oficial de saúde em Santarém é compatível com a minha hipótese de que foi a partir do final da década de 1940 que os poderosos *pajés* começaram a ser abalados em sua autoridade e a desaparecer. Atenemos para o fato de que a inspiração desse serviço era estadunidense, como

49 “Hospital Municipal de Santarém vai completar 59 anos de existência”. Texto de 12.07.2007. Página da Prefeitura Municipal de Santarém. Fonte: <<http://www.santarem.pa.gov.br/conteudo/?item=55&fa=1&cd=307>>. Acessado em: 27.01.2009>

50 Idem: <<http://www.santarem.pa.gov.br/conteudo/?item=55&fa=1&cd=307>>. Acessado em 27.01.2009>.

eram originários dos Estados Unidos também os missionários franciscanos que começaram a visitar as comunidades do baixo Tapajós a partir de 1945. Provavelmente, padres e profissionais em saúde compartilhavam o mesmo desprezo, ou no mínimo desconfiança, com relação aos *pajés*, suas explicações sobre as doenças e seus procedimentos de cura.

Seguindo a mesma linha de popularização da medicina, a Fundação Esperança começou a atuar, em Santarém, em 1970, com um atendimento ambulatorial na periferia da cidade e um barco-hospital que viajava pelas *comunidades* ribeirinhas, realizando vacinação, educação sanitária e até atendimento cirúrgico (SILVA, 1980). A Fundação Esperança surgiu como uma entidade particular, financiada por doações de organismos internacionais, iniciativa do frade franciscano e médico estadunidense Lucas Tupper, que havia chegado a Santarém em 1969. As pessoas carentes passaram a receber atendimento gratuito da instituição⁵¹. Saliento que tanto técnicos do SESP como da Fundação Esperança davam atendimento direto aos moradores, nas suas próprias *comunidades* rurais, minando a autoridade dos *pajés* em seu próprio campo. E assim, desde os anos 1940, os *pajés* já não constituíam a única alternativa para a cura de enfermidades, e a pajelança já não era a única explicação para a existência das doenças.

Com o enfraquecimento das *festas de santo* e o desaparecimento dos poderosos *pajés*, os moradores da região sentiram que estavam perdendo o seu lugar no mundo, parte das suas referências simbólicas. Os costumes e tradições revividos durante os últimos séculos estavam perdendo o ambiente adequado para a sua atualização. Eram essas crenças e práticas que faziam os moradores se sentir, eles mesmos, diferentes dos comerciantes *judeus* ou descendentes de *portugueses*, dos nordestinos e dos moradores da cidade. Eles não usavam a palavra *indígena* para se referir a essas tradições e provavelmente não refletiam sobre o seu possível caráter *indígena*, mas sabiam que não eram iguais a esses “outros”. Assim, a notícia do falecimento do Sr. Laurelino (“acima de Laurelino só Deus!”, comentavam sobre o seu poder), em 1998, foi um duro golpe, o mais difícil de suportar. Foi como o despertar para o conjunto

51 Fundação Esperança, História. Na página do Instituto Esperança de Ensino Superior – IESPES. Fonte: <http://www.iespes.edu.br/body0.php?e_widget=fundacao_esperanca/historia&e_mn=mn/mn_fundacao_esperanca>. Acessado em: 27.01.2009



das perdas que se abatia sobre esses moradores. E a decisão de se identificar como indígenas lhes teria afigurado como uma alternativa mais apropriada para o *resgate* da cultura que estava se perdendo, para tentar deter um mundo que ameaçava se desestruturar.

Como já citado, após a comoção geral provocada pela morte do *curador* Laurelino, os moradores de Takuara se *assumiram* como *índios* (VAZ, 2004), sendo seguidos por dezenas de outras *comunidades*. Isso mostra a influência dos *pajés*, e de Laurelino, em particular, e a pajelança como uma instituição fundamental para o entendimento da etnogênese indígena no Tapajós. Na parte sobre os sinais diacríticos utilizados pelos indígenas, os *rituais* destacam muitos elementos comuns nas práticas da pajelança, e a espiritualidade vivenciada nesses momentos parece muito inspirada nessa cosmovisão. E nem poderia ser diferente, pois sem levar em conta a crença na pajelança e nos *pajés*, “não se pode entender a cosmovisão dos ribeirinhos amazônicos” (ANJOS, 2008, p. 4), dado que ela é uma constante nas vidas dos moradores das *comunidades* e cidades do baixo Tapajós⁵².

A cosmovisão da pajelança está muito vívida e os *pajés*, ainda que não sejam aqueles *poderosos* das décadas passadas, continuam muito respeitados entre os moradores das *comunidades* do baixo rio Tapajós. Por aí se pode entender o papel destacado que a figura de Laurelino teve no processo de emergência dos indígenas de Takuara e de toda a região. A sua mensagem sobre os espíritos da natureza e a ordem cósmica⁵³, sobre a herança e a identidade indígenas, repassada, durante décadas, aos seus parentes e pacientes – e documentada, em parte, na entrevista que ele me

52 Anjos (2008), a partir da sua pesquisa na área urbana de Santarém, observou que mesmo ali a procura pelos *pajés* é muito grande e que, recentemente, a pajelança “ganhou uma importância considerável na reconstrução da autoestima da população ribeirinha como grupo étnico dentro do conjunto da sociedade amazônica” (p. 4). Apenas no bairro do Maracanã, o pesquisador entrevistou nove *pajés* em junho de 2008, dos quais 89% se disseram *pajés* “de nascença”. A grande maioria deles (89%) diz ser procurada por pessoas de outros bairros e até de outras cidades da vizinhança. O autor afirma que a pajelança é um dos fatores que influem na “recente tomada de consciência étnico-cultural” que ocorre no baixo Tapajós (p.32).

53 Taussig (1993) mostra como entre os indígenas do rio Putumayo, na Colômbia do início do século XX, mesmo sob condições de extrema violência e exploração, os xamãs eram os mestres que guardavam e retransmitiam o esquema cósmico e a perspectiva indígena sobre o mundo. Assim, também no Tapajós, é compreensível que tenham sido os *pajés*, e em particular, aqueles que guardaram e comunicaram a tradição e a identidade dos *índios*.

concedeu – ganhou uma importância crucial quando ele faleceu. Pois justo naquele momento de orfandade, familiar e religiosa⁵⁴, o grupo precisava tomar uma decisão, se aceitava a pequena área de terra que o IBAMA estava lhe prometendo – promessa à qual as famílias não davam muito crédito – ou se seguia outro caminho que lhe permitisse reconquistar a terra que se sabia, por tradição, lhe pertencer.

Se o respeitado *pajé* do grupo afirmou “eu sou índio, não me envergonho disso”, por que seus filhos pensariam diferente? Se eles já haviam tomado conhecimento de que os indígenas possuíam direitos, principalmente o de ter a sua terra demarcada, por que não ir à FUNAI, dizer que eram indígenas e que queriam a sua terra demarcada, saindo assim “debaixo do pé do IBAMA”? E foi isso que aconteceu. Depois, foi só adornar-se com alguns sinais indígenas exteriores, muito presentes na memória coletiva regional, portar os símbolos e armas da pajelança, referendar-se nos *índios puros* do passado e apresentar-se publicamente.

A pajelança é no baixo Tapajós o principal fornecedor de elementos para a construção e a afirmação da identidade indígena na região⁵⁵. E isso ocorre em todas as *comunidades* e *aldeias* da região. Em algumas, como Muratuba, à margem esquerda do rio Tapajós, as práticas da pajelança e os *curadores* estão muito presentes, ainda que de forma discreta, conforme o estudo de Iza Maria Castro dos Santos (2005). Em outras *aldeias*, eles se mostram de forma mais ostensiva. No seu trabalho de campo em Novo Lugar, Raphael Frederico Acioli M. da Silva (2007) também encontrou relatos de um poderoso *pajé* falecido, cujos ensinamentos, a exemplo do que ocorreu em Takuara com a morte de Laurelino, servem de referência ao grupo no processo da emergência étnica.

54 Segundo Ioris (2005), baseada na ideia de Turner (1982; 1987), uma das principais razões para a decisão da autoidentificação indígena dos moradores de Takuara foi a busca da superação da “crise” interna provocada pela perda do seu velho líder, o *pajé* Laurelino. A decisão foi um mecanismo para reajustar, socialmente, a comunidade em vista da limitação do alcance da crise. Diante da enorme lacuna deixada pela morte de Laurelino e sua liderança (crise insuportável), aquele grupo se apegou às suas velhas tradições e à sua identidade indígena como “reajuste” ou “reparação”.

55 Não há dúvida de que a pajelança, no sentido em que a estou estudando, como cosmovisão e conjunto de práticas tradicionais ligadas à identidade de um povo, está para os indígenas como o Candomblé está para os negros. Assim como o Candomblé serviu de fonte para a produção de uma ampla simbologia associada à identidade negra (músicas, comidas, mitologia e espiritualidade etc.), no baixo Tapajós, é a pajelança que fornece a chave mestra usada pelos indígenas para sua reivindicação étnica.



Agora identificados como povos indígenas, esses grupos simplesmente destacam a pajelança como parte significativa da sua *cultura indígena*, mas é a mesma pajelança que eles cultivavam antes da emergência étnica e – apesar das aquisições de elementos cristãos, europeus e africanos – que parece conservar o mesmo padrão central da pajelança dos povos do tronco linguístico Tupi. Para os indígenas do baixo Tapajós, essa pajelança sempre foi indígena, mesmo quando eles não se identificavam, publicamente, como tal. Não se põe, para eles, a questão de a sua tradição xamanística ser classificada de “cabocla” ou genérica ao invés de *indígena*. Essa é uma questão para os antropólogos, não para eles. Por isso, se agora as *comunidades* locais se identificam como *aldeias indígenas*, o mais adequado é denominar o seu xamanismo de *pajelança indígena*.

O cuidado que tiveram Maués e Villacorta (2004), ao alertar para o fato de que a pajelança por eles estudada é a “cabocla” e não a pajelança dos povos indígenas tribais, requer revisão, pois o caso do baixo Tapajós ensina que a pajelança rural amazônica – com sua forte influência indígena – pode ser uma pajelança de povos indígenas. Ou melhor, em alguns lugares da Amazônia ela está voltando a ser assumida como tradição indígena, o que, de fato, nunca deixou de ser, agora que aqueles ditos “caboclos” voltaram a se *assumir* como indígenas, o que também, segundo eles mesmos, nunca deixaram de ser.

A figura particular de Laurelino é um símbolo do que Arenz (2000) chamou de “teimosia da pajelança”, essa tradição que silenciava para continuar viva e que se dizia católica para manter-se autônoma. A pajelança permitiu que no inconsciente coletivo nativo persistisse um núcleo que preencheria um significado central no processo de emancipação social constituída pela reorganização indígena⁵⁶. Foi Laurelino, o *pajé*, que, morto, impulsionou a reemergência de um povo por meio da sua identidade étnica. Foi ele que, vivo, transmitiu os saberes e segredos sobre o que estava *no fundo*, no mundo do *encante*. Por isso, ele se tornou um fator aglutinador para Takuara e todas as outras *comunidades* e *aldeias* na luta pela demarcação dos territórios.

56 Arenz (2003, p. 164) lembra que Velho (1983, p. 35), ao tratar das “sete teses equivocadas sobre a Amazônia”, com relação à sexta tese (o sucesso da Igreja Católica na sua atuação na região se deve à “opção pelos pobres”, que permite a ela se identificar com o povo e expressar suas aspirações), já considera a pajelança como “um recurso alternativo” sempre disponível e que pode ser acionado pelo campesinato nas suas mobilizações sociopolíticas, dependendo das circunstâncias. Arenz (2003, p. 164), a partir das suas pesquisas bibliográficas e da observação de campo no baixo Amazonas, foi muito feliz ao notar “o papel da pajelança como portadora de um projeto alternativo” para os ribeirinhos.

Mais do que um conjunto de crenças ligadas aos *encantados*, a pajelança pode ser vista como *o sistema interpretativo* dos ribeirinhos amazônicos descendentes dos indígenas, mesmo quando esses não se identificam como tais. Apesar da colonização e da catequese cristã, a pajelança continuou desempenhando esse papel ao longo dos séculos. E, ainda hoje, ela fornece as lentes por meio das quais eles veem o mundo e a linguagem por meio da qual expressam a sua visão sobre a realidade. Sendo a pajelança esse referencial fundamental da cultura dos ribeirinhos, faz sentido que ela esteja sendo, contemporaneamente, quando eles recusam a máscara do caboclisto alienante e mostram sua identidade indígena, um elemento de “emancipação sociocultural”, como sugeriu Arenz (2003).

Os índios puros e os cabanos na reconstrução do passado indígena

A assunção da identidade indígena no baixo Tapajós provocou um dinâmico processo de revalorização da memória e do passado histórico desses povos. Se antes reinava uma indiferença diante dos cacos de cerâmica, hoje, os moradores afirmam, orgulhosamente, que os restos de cerâmica e as *terras pretas* foram deixados pelos seus antepassados, os *índios*, e que algumas grandes valas no chão (*trincheiras*) são rastros dos seus avós, os *cabanos*, que ali lutaram contra os portugueses e a exploração a que estes os submetiam.

Nenhum outro fato do passado das populações do baixo Tapajós foi tão destacado, nos últimos anos, pelos indígenas, como o foi a Cabanagem. Se os moradores das *comunidades* lembram muito pouco ou quase nada do processo da conquista dos seus antepassados pelos portugueses, incluídas as lutas de resistência dos primeiros séculos, praticamente todos os moradores mais velhos têm algo a falar da Cabanagem. Há evidências de que em todas as regiões onde ocorreram combates, a Cabanagem marcou, profundamente, as vidas dos nativos. Em 1882, quando fez uma viagem pelos rios Andirá e Maués, no Amazonas, José Veríssimo encontrou uma índia idosa, cuja idade foi calculada pelos seus parentes tendo como referência “a idade que tinha na época da revolta (1835), que é o marco miliário para o cômputo do tempo entre a gente velha dessas paragens [...]” (VERÍSSIMO, 1970, p. 117). E transcorridos 175 anos da sua eclosão, a Cabanagem é lembrada como se fosse um fato bem recente. Candace Slater (2001), quando percorreu várias cidades e interiores da Amazônia, entre 1988 e 1992,



comprovou essa resiliência: “Até os dias de hoje, os moradores se referem à revolta como se houvesse ocorrido ontem” (p.37). Isso me evoca o Sr. Luís Cardoso, de Pinhél, relatando que as forças anticabanas caçavam e perseguiram os revoltosos na floresta voando em... helicópteros. Ou uma senhora, também de Pinhél, que disse haver um lugar onde, ao escavar, ainda se pode encontrar o sangue dos mortos do *tempo da Cabanagem*. A ideia do sangue, muito presente nesses relatos⁵⁷, transmite bem a vida e a atualidade da Cabanagem.

A memória sobre a Cabanagem fornece bons elementos para que esses indígenas tornem evidente que eles – e os seus ancestrais – são os donos legítimos da terra, por terem aí nascido e portarem sinais de uma presença remota. A Cabanagem foi, notadamente, o enfrentamento vitorioso desse modo de ser local contra a subordinação, personificada nos *portugueses*. O sucesso da rebelião cabana foi que esse modo de vida ou essa cultura popular (devoção aos santos, laços de parentesco, trabalho autônomo e não compulsório, falta de ambição etc.) emergiu relativamente ileso do período da Cabanagem (HARRIS, 2010). Essa é a mesma percepção de Rodrigues (2009, p. 183), para quem, hoje, não podemos falar em “derrota dos cabanos”, pois “as populações permanecem fiéis aos parâmetros anteriormente definidos como seu modo de vida”, como o ritmo menos desgastante do trabalho, mantendo as pausas entre os turnos, reservando tempo para o trabalho coletivo de ajuda mútua (*puxirum*) e associando, sempre que possível, lazer e trabalho.

Como as pessoas chegaram a essa consciência de ter uma origem indígena e uma história mais longa, que passa pela Cabanagem? O papel dos agentes mediadores ligados à Igreja Católica, GCI e CITA foi fundamental⁵⁸ para articular a memória local às

57 Sena (1985, p. 22) cita o relato de “um morador do Arapiuns”, que disse: “contam que naquele tempo, quando dava uma chuva, saía lama vermelha de sangue de tantos que foram matados. A Vila Gorete era grande, mas foi acabada pelos cabanos”. Os relatos variam muito pouco, permanecendo sempre a metáfora do “sangue” que ainda estaria vivo, apesar do tempo transcorrido.

58 Entre esses agentes externos fundamentais no processo não se pode esquecer as Oficinas de Nheengatu, oferecidas pelo GCI e ministradas por Celina Cadena Baré (foram duas em 1999 e duas em 2000), muito importantes para que os moradores reencontrassem “as suas *origens*” e organizassem sua história indígena. Celina conduziu os participantes a formular determinados questionamentos – “quem sou eu? e meus pais quem eram?” – pois, para ela, “o resgate histórico da língua vem ligado a um olhar muito mais profundo sobre nossas origens” (“Oficinas de Nheengatu e Resgate Cultural Indígena, Muratuba e Takuara - 01-12/07/2000” – Relatório do GCI elaborado por Floriene Colares Vaz, e minhas Anotações

informações históricas e produzir uma “história dos povos indígenas” da região (VAZ, 1997a), a exemplo do que fizeram os agentes da Igreja junto a vários povos indígenas no Nordeste (ARRUTI, 2006). Chamo a atenção para o fato de que o trabalho dos agentes da Igreja na Diocese de Santarém começou bem antes da criação do GCI. Exemplo disso é a cartilha *Pequena História da Cabanagem*, de Eunice Sena (1985), divulgada entre as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) da cidade de Santarém, com o objetivo de “devolver ao povo pobre e simples de hoje a história vivida por nossos irmãos, povo pobre e simples de 1835 [...]” (SENA, 1985).

A ação dos agentes externos explica uma parte do processo, não o processo. Os moradores de cada povoado reagiram ao seu modo e começaram também a *resgatar* a sua história a partir da memória dos mais idosos. E diante de uma clara homogeneidade cultural e histórica entre os moradores das *comunidades*, aqueles que passaram a se *assumir* como indígenas impuseram ao grupo “uma visão própria, autônoma, acerca de sua trajetória histórica e livre de distorções e preconceitos” (MOREIRA DA SILVA, 2007). São personagens destacados nessa história os denominados *índios puros* e os *cabanos*, que simbolizam momentos cruciais na formação dos povos indígenas no baixo Tapajós.

Conclusão

O processo de formação de identidades étnicas que está ocorrendo no baixo rio Tapajós, no oeste do Pará, envolvendo dezenas de *comunidades* ribeirinhas, é um exemplo de um fenômeno mais amplo que ocorre em toda a Amazônia, na América Latina e no mundo. Povos dados como extintos e outros dos quais não havia, até então, referência na literatura entram em cena, alterando a disposição das relações entre *comunidades*, organizações sociais, instituições e diferentes atores e modificando a dinâmica interna das suas próprias *comunidades*. Os grupos indígenas aqui estudados e as suas organizações de representação, ao tempo em que reivindicam reconhecimento por parte da sociedade e do Estado, o que inclui, necessariamente, os direitos que lhes

peçoais). Foi nesse contexto que as pessoas falavam: “sou índio porque meus avós ainda eram índios puros”. Ela explicou o processo histórico, e as pessoas entendiam, progressivamente, como havia sido produzida a sua condição atual, o que aumentava a sua convicção e o orgulho em relação ao passado, em face do que a identidade indígena se fortalecia.



são assegurados por legislação específica e a própria Constituição, estão convencidos de que eles efetivamente são indígenas porque estão em continuidade com os povos indígenas que primeiro habitaram estas terras.

Neste texto, apoiado na teoria antropológica e em estudos de caráter etnográfico que abordam semelhante temática, procurei buscar o sentido do que os indígenas pensam e dizem que são. Por meio do estudo da história da região foi possível mostrar que vários povos indígenas ali habitavam e que, desde então, suas sociedades foram profundamente impactadas por tudo o que significou a conquista: epidemias, escravização, catequese nas *missões*, a política do Diretório, guerras etc. Paralelo a esse processo, os próprios indígenas e mestiços empreenderam esforços de caráter coletivo para reorganizar, simbólica e materialmente, o novo mundo no qual se viram envolvidos, criando estratégias para resistir e continuar vivendo, dentro do possível, de acordo com os modos de vida forjados pelas gerações que lhes antecederam. Mas essas *comunidades* ribeirinhas do interior da Amazônia não eram visíveis ao observador externo enquanto indígenas, não obstante continuassem, majoritariamente, estabelecidas nas mesmas áreas em que viveram seus antepassados e conforme um padrão cultural deles herdado.

Os estudos elaborados sobre essas sociedades até os anos 1980, em geral sob uma abordagem fortemente evolucionista, enfatizavam a dominação econômica e cultural europeia e a miscigenação indígena, o que teria resultado na formação de uma sociedade e uma cultura “caboclas”, que dos povos indígenas não preservariam mais do que algumas “contribuições”. Essa apreensão impregnada de ideologia contribuiu, por sua vez, para a negação da identidade indígena na região considerada, pois os povos indígenas eram, e ainda são vistos, em geral, como inevitavelmente ligados ao atraso e a um comportamento “selvagem”. Mais recentemente, novas pesquisas passaram a questionar essa visão e a demonstrar haver sido bem mais complexo o processo de colonização e cristianização dos povos nativos da Amazônia. Esses novos estudos, que não negligenciam a agência e a capacidade criativa dos nativos, têm descortinado outras interpretações sobre essas comunidades e seus atores sociais. Por outro lado, a efervescência decorrente do processo de etnogênese entre os mesmos caboclos suscita novas questões e instiga os antropólogos a produzir novos estudos.

Nesta pesquisa, busquei evidenciar que a reorganização étnica no baixo Tapajós ocorre dentro de determinadas condições favoráveis que começam a ser observadas desde os anos 1960, com a mudança de postura de agentes da Igreja Católica em

relação à *cultura popular*, quando passa a ter lugar a promoção de educação escolar entre moradores das áreas rurais, o que gerou, gradativamente, a organização das *comunidades* e de seus líderes leigos, os catequistas, que foram sendo continuamente capacitados. Com a politização destes setores nos anos 1970 e com o surgimento do Sindicato de Trabalhadores Rurais (STR) de Santarém e outros movimentos sociais, os ribeirinhos foram, aos poucos, apreendendo-se como coletivos dotados de poder de mobilização e de capacidade de conquistar direitos, processo que foi potencializado pela Constituição de 1988. Desde então, extrativistas, quilombolas e indígenas, entre outros, foram estimulados a se organizar para regularizar seus territórios, crescentemente cobiçados pelo avanço de madeireiros, do agronegócio e de diferentes empreendimentos capitalistas. O próprio Estado, por meio da criação de Unidades de Conservação, faz sua aparição, no contexto regional investigado, como um invasor, que, ademais, tenta impor alterações aos modos de vida locais.

Além de ter ocorrido, na sociedade mais ampla, a mudança com relação ao sentido do ser *índio*, visualizado de forma mais positiva desde os eventos alusivos aos 500 anos da conquista da América, o que na Amazônia pode ser observado, por exemplo, pela grande repercussão dos vários festivais folclóricos, o surgimento do Grupo Consciência Indígena (GCI) influenciou sobremaneira no processo, ao desenvolver uma política de valorização das origens e das culturas indígenas e de incentivo à autoidentificação indígena. Apoiadas por várias instituições, tais como GCI, Igreja, Ministério Público Federal (MPF) e setores da FUNAI, as *comunidades* que passaram a se identificar como indígenas organizaram-se, simultaneamente, em defesa dos seus direitos.

Principalmente, o desencadeamento do processo de identificação e delimitação das Terras Indígenas (TI) e a implantação da educação escolar diferenciada suscitaram, negativamente, a reação de organizações, instituições e empresas, que se sentiram ameaçadas e passaram a hostilizar o movimento indígena. Os dois grupos passaram a estabelecer relações tensas e tendentes ao conflito, que testemunham, de forma eloquente, como a descabocliização ou indianização de *comunidades* altera o contexto de distribuição de poderes entre os movimentos sociais. Afinal, o que está em jogo não é apenas a classificação étnica, mas recursos, materiais e simbólicos, e poder político. Esse enfrentamento, ao tempo em que a FUNAI protelava o atendimento às reivindicações, resultou na ampliação da consciência dos indígenas sobre os vários aspectos abrangidos pela assunção indígena.



A decisão de *assumir-se* publicamente como *índio* é o que demarca a inserção das pessoas e das *comunidades* no movimento indígena. Essa decisão se fundamenta em várias motivações e fatos, a saber: a presunção de uma origem indígena, o que se expressa, notadamente, pela afirmação de compartilhamento do *sangue* dos antepassados *índios*, geralmente avós indígenas; o fenótipo indígena, ou seja, a “cara de índio”; e o trabalho tradicionalmente realizado na produção da mandioca e subprodutos, os quais compõem a sua dieta alimentar. Assim, ser indígena não decorre de uma escolha, mas da constituição genética e do modo de vida experimentado por mulheres, homens e crianças. O reconhecimento, por outro lado, de que perderam muitos dos costumes dos antepassados, leva-os a iniciar um processo de revalorização cultural intenso, que denominam *resgate cultural*, e que inclui o Nheengatu ou a Língua Geral. *Resgatar a cultura* expressa, na verdade, uma nova dinâmica de construção e reconstrução das suas cosmologias e práticas, que compreendem uma boa dose de elementos tidos como *tradicionais* e outra dose de novidades que são incorporadas sob a justificativa de que é premente fazer persistir a *tradição*. Esse esforço aponta, finalmente, para a construção da distinção entre índios e não índios.

Trata-se de um processo de identificação indígena em um contexto de grande homogeneidade cultural, o que leva os indígenas a suporem que toda a sua cultura – designada por outros autores como “cabocla” – é indígena e a exibi-la como uma das provas da sua indianidade. Todavia, essa exibição é precedida da seleção de itens ou valores que se mostrem mais operativos no confronto com o outro, o que quer dizer que a seleção é propositadamente preparada de acordo com as características do outro, diante do qual é preciso demarcar as *fronteiras*, o que é feito em termos de um repertório seletivo, tal como já referido. Os sinais mais perceptíveis da diferenciação entre os indígenas e seus vizinhos, no cenário sob investigação, estão ao nível do discurso, que invariavelmente enfatiza a autoestima, e utiliza termos próprios para referir o novo contexto étnico (*parentes, índios, aldeia, cacique, língua indígena, ritual, Tupã* etc.) e para denominar os outros, os *brancos*; do uso discreto de certos sinais visuais, tais como colares e pintura, ao passo que saíões e cocares mais vistosos são reservados para as circunstâncias solenes; e da organização de eventos públicos, como os grandes encontros e os *rituais*, ocasiões em que valorizam suas bebidas, reorganizam danças e recriam seus mitos, destacando, simbolicamente, a ideia dos *índios de antigamente* e seu modo de ser. Não que eles queiram ser e agir como os

antepassados, pois reconhecem que já são *civilizados* e gostam dessa condição, mas a figura ideal ou hiper-real, o *índio puro*, legitima-os como índios, hoje, i.e., misturados, *civilizados* e urbanizados, mas, ainda assim, *índios*.

A pesquisa, na qual se baseou este texto, tomou os indígenas do baixo curso do Tapajós como sujeitos ativos e propositivos e não como vítimas do processo histórico, examinando as suas práticas socioculturais como resultado de estratégias variadas de reprodução social (tradução, adaptação, reelaboração, recriação cultural...), acionadas de acordo com as especificidades e determinações do contexto histórico. São especialmente focalizadas as *festas de santo* e as crenças e práticas da pajelança, de cujos âmbitos os povos e atores indígenas têm extraído os sinais diacríticos mais pertinentes à construção da diferença étnica requerida pelo processo de etnogênese. Utilizando-se dos mais distintos elementos, eles afirmam que seus antepassados já viviam nas terras que ainda hoje ocupam e que, portanto, eles são a sua continuidade histórica e cultural, não obstante as profundas mudanças socioculturais que experimentaram. Afirmam, pois, que persistem sendo indígenas. A ênfase incidente sobre as *festas de santo* e crenças e práticas relacionadas à pajelança não foi, seguramente, fortuita ou decisão unilateral minha, mas decorrente do processo de investigação, cujos dados revelaram que foi a partir das *festas de santo* e da pajelança que os indígenas lograram conservar e recriar, durante séculos, parte considerável das suas culturas e uma leve, mas muito significativa, lembrança das origens tribais.

O significado das *festas de santo* e das crenças e práticas da pajelança têm grande relevância para a manutenção do sentimento de pertença ao grupo local, pois elas remetem a uma origem, aos antigos povos indígenas habitantes do lugar. Além de favorecer o convívio familiar e as relações de parentesco e vizinhança, as *festas de santo* são oportunas ocasiões para reforçar a crença nos espíritos encantados e atualizar as regras e proibições que os cercam. Tanto em Pinhel quanto em outras comunidades indígenas da região, é patente a grande influência da pajelança sobre o modo como os indígenas veem o seu mundo e a si mesmos. Afinal, a pajelança, como um sistema pelo qual os indígenas compreendem e interpretam o mundo, funciona como a ponte necessária para tornar válida e eficaz a sua (dos indígenas) interação e intensa comunicação com os animais, encantados e mortos. Os constantes relatos de gente que se transforma em *bicho* e de *bichos* que se metamorfoseiam em humanos ilustram bem essa cosmovisão.



No esforço para dar sentido à sua reivindicação identitária, os indígenas também dão uma importância especial à sua memória histórica, que se apresenta como um dos principais recursos para demonstrar a ligação histórica com os antepassados, os *índios de antigamente* e os seus avós do *tempo da Cabanagem* (1835-1840). Assim como os *índios puros* dos tempos imemoriais são trazidos para um tempo mais próximo, os *cabanos* também são descritos como indígenas que viveram há poucas décadas e lutaram pela liberdade e pelo direito de permanecer na terra e viver ao seu modo. No passado, os *índios puros* e os *cabanos* enfrentaram os *portugueses*, e a causa pela qual eles lutaram é quase a mesma travada pelos indígenas de hoje. A Cabanagem é uma guerra que ainda não terminou e o seu desfecho depende dos novos atores sociais envolvidos.

Finalizo apontando algumas linhas de pesquisa que suponho possam avançar questões aqui tratadas de modo mais geral. A relação entre a pajelança amazônica e o movimento dos indígenas em processo de etnogênese pode resultar em boas descobertas e requer mais investimento em pesquisa. E, certamente, a memória oral dessas *comunidades* sobre os *índios* que ali viviam pode ainda nos ensinar muito. Outro esforço que pode ser feito é a comparação entre os vários processos de etnogênese atualmente em curso na Amazônia brasileira e, a partir daí, estender o olhar para os casos de outros países da Pan-Amazônia, outras regiões do Brasil e da América Latina.

Referências bibliográficas

ADAMS, Cristina; MURRIETA, Rui; NEVES, Walter (Orgs.). **Sociedades Caboclas Amazônicas: Modernidade e Invisibilidade**. São Paulo: Annablume, 2006. 362 p.

ALMEIDA, Rita. H. **Relatório de Viagem ao Rio Tapajós**. Em atendimento à Portaria N. 84, de 31 de janeiro. FUNAI - Brasília, DF. Julho de 2001.

ALLOGGIO, Tibério. Trinta Anos da FLONA Tapajós: Avanços e Retrocessos na Integração entre Conservação Ambiental e Participação Social. In: RICARDO, Fany (Org.). **Terras Indígenas e Unidades de Conservação da Natureza: O Desafio das Sobreposições**. São Paulo: Instituto Socioambiental (ISA), 2004. P. 578-585.

AMOROSO, Marta. A Primeira Missa: Memória e Xamanismo na Missão Capuchinha de Bacabal (Rio Tapajós 1872-82). In: MONTERO, Paula (Org.). **Deus na Aldeia: Missionários, Índios e Mediação Cultural**. São Paulo: Ed. Globo, 2006, p. 209-233.

ANJOS, Eracildo Silva dos. **A Pajelança na Cidade: Um Estudo sobre a Atuação dos Curadores no Bairro do Maracanã em Santarém**. Monografia apresentada no Curso de Especialização em Ciências da Religião, no IESPES, Santarém, 2008.

ARENZ, Karl H. **A Teimosia da Pajelança: o Sistema Religioso dos Ribeirinhos da Amazônia**. Santarém: Instituto Cultural Boanerges Sena (ICBS), 2000.

ARRUTI, José Maurício. A Produção da Alteridade: o Toré e as Conversões Missionárias e Indígenas. In: MONTERO, Paula (Org.) **Deus na Aldeia: Missionários, Índios e Mediação Cultural**. São Paulo: Globo, 2006. p. 381-426.

BARRETO FILHO, Heno. Populações Tradicionais: Introdução à Crítica da Ecologia Política de uma Noção. In: ADAMS, Cristina; MURRIETA, Rui; NEVES, Walter (Orgs.). **Sociedades Caboclas Amazônicas: Modernidade e Invisibilidade**. São Paulo: Annablume, 2006. p. 109-143.

BARTH, Fredrik. Grupos Étnicos e suas Fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFFENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: Editora da UNESP, [1969] 1998.

BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. **As Etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político**. Mana, Rio de Janeiro, vol.12, Nº 1, Abr. 2006. Fonte: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132006000100002&lng=en&nrm=iso Acesso em 27/05/2008

BELLO, Álvaro. **Etnicidad y Ciudadania en América Latina: La Acción Colectiva de los Pueblos Indígenas**. CEPAL/Naciones Unidas e GTZ: Santiago (Chile), 2004. 222 p.

BETTENDORFF, Pe. João Felipe. **Crônica dos Padres da Companhia de Jesus no Estado do Maranhão**. Belém: SECULT, 697 p. [1698] 1990.

CANÊDO, Karina Soares. **Relatório do Levantamento Preliminar das Comunidades do rio Arapiuns e baixo rio Tapajós**. Em atendimento à Instrução Executiva N. 66 de 09/05/2003. CGID/DAF/FUNAI/Brasília-DF. Março de 2004



CÁRDENAS, Omaira Bolaños. **Constructing Indigenous Ethnicities and Claiming Land Rights in the Lower Tapajós and Arapiuns Region, Brazilian Amazon.** Tese de Doutorado apresentada na Universidade da Flórida (EUA), 287 p. 2008.

CARVAJAL, Gaspar de. Relação do Novo Descobrimento do Famoso Rio Grande que Descobriu por Grande Ventura o Capitão Francisco de Orellana. In: LEITÃO, C. de Melo (Trad.). **Rojas, Carvajal & Acuña: Descobrimientos do Rio das Amazonas.** São Paulo: Cia. Ed. Nacional, pp. 11-79, [1542] 1941.

CARVALHO JÚNIOR, Almir Diniz de. **Índios Cristãos: A Conversão dos Gentios na Amazônia Portuguesa (1653-1769).** Tese de Doutorado apresentada no Departamento de História do IFCH, UNICAMP, Campinas, 2005, 402 p.

COLLEVATTI, Jayne. Do Trabalho Missionário para se salvar uma Nação: um Estudo dos Sucessos Missionários. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, ISER, Vol. 29, N. 1, 2009, p. 222-250.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil: Mito, História e Etnicidade.** 2. ed. São Paulo. Brasiliense, 1987.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário Etimológico.** Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1982

DANIEL, João. **Tesouro Descoberto no Máximo Rio Amazonas.** Volume 1. Prefeitura de Belém e Editora Contraponto: Rio de Janeiro, [1776] 2004.

DIETZ, Gunther. Del Indigenismo al Zapatismo: La Lucha por una Sociedad Mexicana Multiétnica. In: POSTERO, Nancy; ZAMOSC, Leon (Edit.) **La Lucha por los Derechos Indígenas en América Latina.** Quito: Abya Yala, 2005, pp. 53-128

DI PAOLO, Pasquale. **Cabanagem: A Revolução Popular da Amazônia.** Belém: Conselho Estadual de Cultura, 1985.

DOMINGUES, Ângela. **Quando os Índios eram Vassalos: colonização e relações de poder no Norte do Brasil na segunda metade do século XVIII.** Lisboa: CNCDP (Comissão nacional para as Comemorações dos Descobrimientos Portugueses), 2000. 388 p.

FRAGOSO, Hugo. A Era Missionária (1686-1759). In: HOORNAERT, Eduardo/CEHILA (Coord.) **História da Igreja na Amazônia.** Petrópolis: Vozes, 1992. pp. 139-209

GALVÃO, Eduardo. **Santos e Visagens: Um estudo da Vida Religiosa de Itá, Baixo Amazonas**. 2 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional (Col. Brasileira, 284), [1952]1976.

GARCIA, Maria Elena; LUCERO, José Antonio. Explorando um “País sin Indígenas”: Reflexiones sobre los Movimientos Indígenas en el Peru. In: POSTERO, Nancy; ZAMOSC, Leon (Edit.) **La Lucha por los Derechos Indígenas en América Latina**. Quito Abya Yala, 2005. pp. 229-263

GOMES, Denise Maria Cavalcante. **Cerâmica Arqueológica da Amazônia: Vasilhas da Coleção Tapajônica MAE-USP**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP: Imprensa Oficial do Estado, 2002. 359 p.

GRUZINSKI, Serge. **O Pensamento Mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, 398 p.

GRUZINSKI, Serge. **A Colonização do Imaginário: Sociedades Indígenas e Ocidentalização no México Espanhol, séculos XVI-XVIII**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003, 413 p.

HARRIS, Mark. Presente Ambivalente: Uma Maneira Amazônica de estar no Tempo. In: ADAM, C.; MURRIETA, R.; NEVES, W. (Orgs.). **Sociedades Caboclas Amazônicas: Modernidade e Invisibilidade**. São Paulo: Annablume, 2006. pp. 81-108

HARRIS, Mark. Uma História de Nomes: a alcunha, o primeiro nome e o apelido no Pará, Norte do Brasil. **Etnográfica**, 12 (I), maio de 2008a. pp. 215-235.

HARRIS, Mark. **Rebellion on the Amazon: the Cabanagem, Race and popular Culture in the North of Brazil**. NO PRELO, 2010.

HERIARTE, Maurício de. Descrição do Estado do Maranhão, Para, Corupa, Rio das Amazonas. Viena: Carlos Gerold, [1662] 1874. Também disponível In: VARNHAGEN, Francisco A. **História Geral do Brasil**. Vol. III. 6 ed. São Paulo: Melhoramentos, pp. 171-190, 1959.

HOBBSBAWN, Eric.; RANGER. T. (Org.) **A Invenção das Tradições**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

HOORNAERT, Eduardo. A Amazônia e a Cobiça dos Europeus. In: CEHILA (org.) **História da Igreja na Amazônia**. Petrópolis: Vozes, 1992a. p. 49-62



HOORNAERT, Eduardo. O Cristianismo Amazônico. In CEHILA (Org.) **História da Igreja na Amazônia**. Petrópolis: Vozes, 1992b. p. 393-411

HUIZINGA, Johan. **O Declínio da Idade Média**. Lisboa: Ulissea, 1996.

IORIS, Edviges Marta. **A Forest of Disputes: Struggles over Spaces, Resources and Social Identities in Amazonia**. Tese de Doutorado apresentada na Universidade da Flórida (USA), 2005.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil. Tomo III – Norte 1, Fundações e Entradas, Séc. XVII-XVIII**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, Lisboa: Livraria Portugália. 1945. 487 p.

LEMOINE, Maria Soeli dos Anjos Farias. **La educación y la Cultura de la Aldea Munduruku-Takuara del Rio Tapajós: sus valores pedagógicos y antropológicos, subsídios para la educación intercultural (Amazonia – Pará – Brasil)**. Tese de doutorado apresentada na Facultad de Educación da Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, 2005.

LEROY, Jean-Pierre. **Uma Chama na Amazônia**. Petrópolis : Vozes, 1991, 213 p.

LIMA, Deborah de Magalhães. **The Social Category Caboclo: History, Social Organization and Outsider's Social Classification of the Rural Population of an Amazonian Region**. Dissertação de Doutorado na University of Cambridge / King's College, 1992.

LIMA, Deborah. A Construção Histórica da Categoria Caboclo: Sobre Estruturas e representações Sociais no meio Rural. In: **Novos Cadernos NAEA**, Belém, N.2, Vol. 2, UFPa, 1999.

LIMA, Leandro Mahalen de. **Rios Vermelhos: Perspectivas e Posições de Sujeito em torno da Noção de Cabano na Amazônia em Meados de 1835**. Dissertação de Mestrado apresentada no PPGAS-FFLCH-USP, São Paulo, 2008, 301 p.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os Povos Indígenas no Brasil hoje**. Brasília: Ministério da Educação-LACED/Museu nacional, 2006. 230 p.

MATA, Possidônio da. A Igreja Católica na Amazônia da Atualidade. In: HOORNAERT, Eduardo/CEHILA (Coord.). **História da Igreja na Amazônia**. Petrópolis: Vozes, pp. 341-365, 1992.

MAUÉS, R. Heraldo; VILLACORTA, Gisela Macambira. Pajelança e Encantaria na Amazônia. In: PRANDI, Reginaldo (Org.). **Encantaria Brasileira: O Livro dos Mestres, Caboclos e Encantados**. Pallas: Rio de Janeiro, 2004, p. 11-58

MENÉNDEZ, Miguel. Uma Contribuição para a Etno-História da Área Tapajós-Madeira. **Revista do Museu Paulista - USP**, São Paulo, Vol. XXVIII, 1981/1982. p. 289-388.

MENÉNDEZ, Miguel. A Área Madeira-Tapajós: Situação de Contato e Relações entre Colonizador e Indígenas. In: CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos Índios no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP, 1992. P. 281-296

MORÁN, Emílio F. The Adaptive System of the Amazonian Caboclo. In WAGLEY, Charles. (Org.) **Man in the Amazon**, Gainesville: University of Florida Press, pp. 136-159, 1974.

MOREIRA DA SILVA, Raphael Frederico Acioli Moreira da. **Relatório da Viagem às Aldeias Indígenas Novo Lugar, Cachoeira do Maró e São José III, situadas no rio Maró, Gleba Nova Olinda**. MPF/Procuradoria da República em Santarém (PA), 2007. Parte do Procedimento Administrativo Nº 1.23.002.000792/2005-65

MOREIRA DA SILVA, Raphael Frederico Acioli. **Informação**. Consta do PA Nº 1.00.000.001952/2004-27 da Procuradoria da república em Santarém. Elaborado em 29.01.2008.

MOREIRA NETO, Carlos A. **Índios da Amazônia: de Maioria a Minoria (1750-1850)**, Petrópolis: Vozes, 1988.

MOREIRA NETO, Carlos de Araújo. Reformulações da Missão Católica na Amazônia entre 1750 e 1832. In: HOORNAERT, Eduardo/CEHILA (Coord.). **História da Igreja na Amazônia**. Petrópolis; Vozes, 1992. pp. 210-261



NEVES, Eduardo Góes. **Arqueologia da Amazônia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006. 86 p.

NEVES, Walter; ADAMS, Cristina; MURRIETA, Rui. **Sociedades Caboclas Amazônicas**. São Paulo: Annablume, 2006

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O Índio e o Mundo dos Brancos: Uma Interpretação Sociológica da Situação dos Tukúna**. 2 ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1972.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **Identidade, Etnia e Estrutura Social**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1976.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. Uma Etnologia dos “Índios Misturados”? : Situação Colonial, Territorialização e Fluxos Culturais. In: **A Viagem de Volta: Etnicidade, Política e Reelaboração Cultural no Nordeste Indígena**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999a. p. 11-39.

PARKER, Eugene. The Amazon Caboclo: An Introduction and Overview. **Studies in Third World Societes**, 32, pp. xvii-li, 1985a.

_____. Caboclistization: the Transformation of the Amerindian in Amazônia 1615-1800. **Studies in Third World Societes**, 32, pp. 1-49, 1985b.

PERES, Sidnei Clemente. **Cultura, Política e Identidade na Amazônia: O Associativismo Indígena no Baixo Rio Negro**. Tese de Doutorado apresentada no IFCH/UNICAMP: Campinas, 2003, 447 p.

POMPA, Cristina. **Religião como Tradução: Missionários, Tupi e Tapuia no Brasil Colonial**. Bauru (SP): EDUSC/ANPOCS. 2003. 444 p.

POMPA, Cristina. Por uma Antropologia Histórica das Missões. In: MONTERO, Paula (Org.). **Deus na Aldeia: Missionários, Índios e Mediação Cultural**. São Paulo: Globo, 2006, pp. 111-142

PORRO, Antonio. **O Povo das Águas: Ensaio de Etno-História Amazônica**. Rio de Janeiro. Vozes/EDUSP, 1996. 204 p

REESINK, Edwin. O Segredo do Sagrado: o Toré entre os Índios no Nordeste. In: ALMEIDA, Luiz Sávio de; GALINDO, Marcos; ELIAS, Juliana Lopes (Orgs.). **Índios do Nordeste: Temas e Problemas**, 2. Maceió: EDUFAL, 2000. p. 359-406

REIS, Arthur C. Ferreira. **Santarém, seu Desenvolvimento Histórico**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

RICCI, Magda. Do Patriotismo à Revolução: Histórias da Cabanagem na Amazônia. In: FONTES, Edilza (Org.). **Da Conquista à Sociedade da Borracha (Séc. XVI-XIX)**, Vol. I. Belém (PA): E-Motion, pp. 224-263, 2002 (Coleção "Contando a História do Pará").

ROCHA, Frei Edilson. A Presença Franciscana em Santarém. In: **Anuário da Diocese de Santarém**, Santarém, pp. 55-58, 1996.

RODRIGUES, Denise Simões. **Revolução Cabana e Construção da Identidade Amazônica**. Belém: EDUEPA, 2009.

ROOSEVELT, Anna C. Arqueologia Amazônica. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 53-86.

ROSS, Eric. The Evolution of the Amazon Peasantry. **Journal Of Latin American Studies**, Cambridge University Press, Vol. 10, part.2, nov. 1978.

SANTOS, João. Os Franciscanos no Rio Tapajós. In: AZZI, Riolando; BEOZZO, José Oscar (Orgs.). **Os Religiosos no Brasil: Enfoques Históricos**. São Paulo: CEHILA/Edições Paulinas, pp. 127-145, 1986.

SANTOS, Francisco Jorge dos. **Além da Conquista: Guerras e Rebeliões Indígenas na Amazônia Pombalina**. 2 ed. Manaus: EDUA, 2002

SANTOS, Iza Maria Castro dos. **Pueblos Indígenas del Bajo Rio Tapajós: Rostros Contemporâneos de Brasil**. Dissertação de Mestrado em Estudos Étnicos apresentada na FLACSO, Quito: Equador, 2005

SENA, Eunice. **Pequena História da Cabanagem**. Centro Comunitário da Liberdade: Santarém, 26 p. 1985.



SILVA, Tatiana Lins e. **Os Curupiras Foram Embora: Economia, Política e Ideologia numa Comunidade Amazônica**. Dissertação de Mestrado apresentada no PPGAS/Museu Nacional/UFRJ, Rio de Janeiro, 1980. 188 p.

SILVA, Orlando Sampaio. **Eduardo Galvão: Índios e Caboclos**. São Paulo: Annablume, 417 p. 2007.

SLATER, Candace. **A Festa do Boto: Transformação e Desencanto na Imaginação Amazônica**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

SOUZA JÚNIOR, José Alves de. O projeto Pombalino para a Amazônia e a “Doutrina do Índio-Cidadão”. In: **Cadernos do Centro de Filosofia e Ciências Humanas**, Vol. 12, N. ½, Belém: Universidade Federal do Pará, 1993. pp. 85-98

TAUSSIG, Michael. **Xamanismo, Colonialismo e o Homem Selvagem: Um Estudo sobre o Terror e a Cura**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1993.

TURNER, Victor. **From ritual to Theatre**. New York: PAJ Publications, 1982.

TURNER, Victor. **The Anthropology of Performance**. New York: PAJ Publications, 1987.

VAINFAS, Ronaldo. **A Heresia dos Índios: Catolicismo e Rebeldia no Brasil Colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 278 p., 1995.

VAZ, Florêncio Almeida. Ribeirinhos da Amazônia: Identidade e Magia na Floresta. **Revista de Cultura Vozes 90**, Petrópolis, março e abril de 1996, pp. 47-65.

_____. **História dos Povos Indígenas dos Rios Tapajós e Arapiuns a partir da Ocupação Portuguesa**. Santarém, 1997a, mimeo.

_____. **Indicadores de Sustentabilidade de Comunidades Ribeirinhas da Amazônia Oriental**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Agricultura) - CPDA/UFRRJ, Rio de Janeiro, 1997b.

_____. Para além da Cunha-Poranga do Boi. **Jornal de Santarém**, Santarém, 10 a 17 de janeiro de 1997c.

_____. As Comunidades Munduruku na FLONA Tapajós. In: RICARDO, Fany (Org.). **Terras Indígenas e Unidades de Conservação**. São Paulo: Instituto Socioambiental (ISA), 2004, pp. 571-574

VELHO, Otávio. “Sete Teses Equivocadas sobre a Amazônia”, **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, 10, pp. 31-36, Nov. 1983.

VERÍSSIMO, José. **Estudos Amazônicos**. Belém: UFPa, 1970 (Coleção Amazônica, José Veríssimo)

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. “No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é”. **Entrevista**. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Editores). **Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005**. São Paulo: ISA, 2006. pp. 41-49

WAGLEY, Charles. **Uma Comunidade Amazônica: Estudo do Homem nos Trópicos**. 3 ed. Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, [1953]1988.

WEBER, Max. Relações Comunitárias Étnicas. In: **Economia e sociedade**. v. 1. 3. ed. Brasília: UNB, 1994. pp. 267-277.

WECKMANN, Luis. **La Herencia Medieval del Brasil**. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

WRIGHT, Robin (Org.). **Transformando os Deuses: Os Múltiplos Sentidos da Conversão entre os Povos Indígenas no Brasil**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999. 547 p. (“Apresentação”, pp.7-17).



POVOS INDÍGENAS, MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL¹

VILMAR MARTINS MOURA GUARANY²

1 O presente artigo foi extraído de minha Dissertação de Mestrado intitulada Direito Territorial Guarani e as Unidades de Conservação, realizada no Programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, entre o período de março de 2007 e fevereiro de 2009, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Frederico Marés de Souza Filho.

2 Vilmar Martins Moura Guarany é advogado, mestre em Direito Econômico e Socioambiental pela PUC/PR. Consultor do Projeto *Formulação de políticas para crianças e adolescentes indígenas*, convênio Secretaria Especial de Direitos Humanos-SEDH-Centro Indígena de Estudos e Pesquisas – CINEP.

A cada dia, verificamos um crescente interesse da sociedade por questões afetas ao direito ambiental e sua proteção, tanto nos cenários nacional como internacional, dados inúmeros estudos realizados sobre a temática e tendo em vista a enxurrada de informações catastróficas caso não seja devidamente protegido o meio ambiente natural.

Não obstante o fenômeno da globalização econômica, sociocultural e política em que se pensou que o mundo seria um todo integrado, o certo é que as diferenças nesses campos continuam sendo uma realidade.

Assim continuam a coexistir países em desenvolvimento e desenvolvidos ou, dizendo de outra maneira, há países pobres e países ricos.

Em relação ao sistema político, continuam a existir democracia, autoritarismo, capitalismo e mesmo socialismo.

No aspecto sociocultural, há em evidência uma realidade de sociodiversidade em que povos estão lutando para manterem as diferenças culturais contra uma hegemonia mundial. E nesse caso sobressaem as diversidades indígenas em todo o mundo. E, assim, entre pesquisadores, ONGs, governos e mesmo nos chamados organismos multilaterais, como a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) e a Organização Mundial da Propriedade Industrial (OMPI), há um constante e crescente interesse em estudar tais sociedades.

Não foi sempre assim, esses assuntos ficaram de fora da modernidade por muito tempo, portanto, deixando invisíveis esses povos perante os Estados hegemônicos com suas culturas jurídicas voltadas à proteção da propriedade privada absoluta, de caráter individualista e de jurisdição universal.

Não apenas os povos indígenas ficaram de fora da dita modernidade, como por muito tempo o homem europeu se viu como o centro do universo – o eurocentrismo ou o antropocentrismo somente valorizou o próprio homem, ou o trabalho desenvolvido pelo homem, como válidos para o desenvolvimento das sociedades.

Por isso, os bens considerados ambientais não foram somente desprezados na modernidade, como foram em muitos casos destruídos.

Sempre se pensou que as riquezas naturais eram abundantes e portanto infinitas. Daí, da terra e dos rios se extraíram pedras preciosas sem se procurar diminuir o impacto possível e a degradação ambiental, lançando na natureza produtos tóxicos para o homem e para a própria natureza e para os animais da terra ou da água.



Assim, a modernidade feriu intensamente a natureza, como as árvores, para delas extrair tintas, fazer móveis e embarcações diversas, fazer papel ou simplesmente queimar nas indústrias de confecção de materiais siderúrgicos ou mesmo fazer pães, mas nunca repondo a natureza ou usando realmente somente o necessário.

Dos animais tiraram peles para fazer sapatos ou casacos “chiques” para as mulheres da alta sociedade, ou simplesmente a caça se tornou esporte para caçadores ávidos por sangue de baleias, focas, onças, leopardos, ursos e outros.

Em nome de alimentar a população, enormes florestas vêm sendo derrubadas e em seu lugar vem surgindo espaço para a agroindústria e a criação de animais. E, nesse caso, não obstante o aumento permanente da produção mundial, a fome continua existindo no mundo e os preços para adquirir alimento são cada vez mais altos. Grande parte da população mundial não tem como adquirir bens de consumo, principalmente alimentação. As riquezas cada vez mais se concentram nas mãos de poucos.

A sábia natureza sempre soube repor suas espécies de forma natural. Mesmo quando os animais são presas e predadores ao mesmo tempo, existe um equilíbrio natural. Mas com a ação do homem, veio o desequilíbrio e a natureza está a reclamar de tal situação.

A reclamação é sentida em toda a parte do mundo, seja via o fenômeno conhecido como “El Niño”, seja via o aquecimento global e outros fenômenos naturais. Finalmente o homem se viu realmente ameaçado por um colapso da natureza e pela possibilidade da destruição da própria vida humana.

Só a partir desse momento é que o homem inseriu novamente o meio ambiente na pauta da modernidade. Assim, realizou conferências internacionais como a de Estocolmo, em 1972, e a do Rio de Janeiro, em 1992, que resultaram em protocolos e convenções internacionais, como a Agenda 21, a Convenção da Diversidade Biológica (CDB) e um pouco mais tarde o Protocolo de Quioto, para tratar de assuntos ligados à preservação ambiental mundial, o que acabou trazendo importantes mudanças legais em vários países.

Finalmente, o homem percebeu que ele não é mais o centro do universo ou da modernidade, pois, para existir, precisa necessariamente de um meio ambiente saudável e minimamente equilibrado. É necessário o existir compartilhado. A sociedade passou a se preocupar não somente com essa geração, mas também com seus netos, bisnetos, enfim, com as presentes e futuras gerações, e a perceber que sem o uso racional dos bens da natureza o amanhã poderá não vir.

Em relação aos povos indígenas, os Estados nacionais muito cedo tentaram integrá-los ao restante da sociedade nacional. Em algumas partes da América Latina, foram os indígenas ditos “misturados ou civilizados” chamados de campesinos e, no caso brasileiro, os indígenas foram considerados pela legislação pátria como isolados, em vias de integração e integrados. O objetivo era a integração. Não haveria então que se falar em povos brasileiros, e sim em um único povo. Como consequência, cultura, religião e educação tinham que ser universalistas.

Na década de 1970, começou a ficar claro que questões relacionadas ao desenvolvimento humano tinham relação direta com o meio ambiente. E para vários países, inclusive o Brasil, um dos motivos da poluição ambiental no planeta era a pobreza. Haveria então que levar em consideração aspectos socioeconômicos ao se tratar da temática do meio ambiente.

Conforme acima citado, a Conferência de Estocolmo tratou da questão ambiental, mas naquele momento já ficava clara a importância da participação do desenvolvimento nessa temática.

Com a Conferência da ONU Rio 92 para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, o meio ambiente e o direito dos povos passaram definitivamente a ser tratados conjuntamente.

Dessa Conferência, resultou a Convenção da Diversidade Biológica (CDB), que, em seu artigo 8, alínea j, diz:

“em conformidade com sua legislação nacional, respeitar, preservar e manter conhecimento, inovações e práticas das comunidades locais e populações indígenas com estilo de vida tradicionais relevantes à conservação e à utilização sustentável da diversidade biológica e incentivar sua mais ampla aplicação com a aprovação e a participação dos detentores desse conhecimento, inovações e práticas; e encorajar a repartição equitativa dos benefícios oriundos da utilização desse conhecimento, inovações e práticas.”

Com essas considerações, fica claro que o meio ambiente e os povos indígenas ficaram por muito tempo de fora dos interesses da modernidade. Isto é, no sentido de preservação, pois todos sabemos que houve no primeiro caso interesse em exploração descomedida e, no segundo, interesse na integração forçada dos povos.



Agora, a sociedade por vias políticas e legislativas tem adotado medidas visando proteger tais direitos para garantir tanto a sobrevivência do meio ambiente como a continuidade da existência física e cultural dos povos indígenas.

Direitos indígenas

No caso indígena, encontramos já na época da conquista o reconhecimento dos direitos indígenas, como no entendimento de célebres personalidades, como Frei Bartolomé de Las Casas, Gerson e Francisco de Vitória.

Na legislação brasileira moderna, encontramos diversas intervenções do Estado na vida dos povos indígenas. No Brasil Republicano, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais, criado pelo Decreto nº 8.072, de 20 de julho de 1910, e inaugurado em 7 de setembro do mesmo ano. Lembre-se que nesse tempo não se discutia no Brasil o regime de agências reguladoras, fato conhecido dos norte-americanos desde 1878.

E no ano de 1967, mediante a Lei nº 5.371, de 5 de dezembro, foi instituída a Fundação Nacional do Índio, com a finalidade, dentre outras, de: I - estabelecer as diretrizes e garantir o cumprimento da política indigenista; I.VII, parágrafo único. A Fundação exercerá os poderes de representação ou assistência jurídica inerentes ao regime tutelar do índio, na forma estabelecida na legislação civil comum ou em leis especiais.

E no ano de 2006, conforme decreto de 22 de março, foi instituída no âmbito do Ministério da Justiça a Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI) tendo seus membros tomado posse no dia 19 de abril de 2007.

Vale lembrar que, até meados dos anos 1990, a totalidade da política indigenista brasileira era concentrada num único órgão federal, no caso a Fundação Nacional do Índio. Era esse órgão praticamente um Estado dentro do Estado, sendo responsável pela formulação de política e execução de atividades nas áreas da saúde, educação, terras indígenas, meio ambiente, direitos, enfim, todas as ações voltadas para população indígena eram atribuição direta da citada fundação.

A partir dos anos 1990, as ações voltadas às populações indígenas passaram para outros órgãos. A saúde indígena foi passada para a Fundação Nacional de Saúde/MS, a educação, para o MEC e as questões ambientais ficaram no Ministério do Meio Ambiente. Permaneceram na FUNAI as questões fundiárias e de assistência, principalmente.

O artigo 231 da Constituição Federal de 1988 e seus incisos são de importância vital para os direitos dos povos indígenas, principalmente o direito de continuarem existindo como povos, não sendo mais considerados em estágio provisório a fim de se tornarem “civilizados”.

O estágio provisório constava legalmente em nossa legislação tanto no Código Civil de 1916 quanto no Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/73). No artigo 6º do Código, revogado em 2002, constava que os índios eram considerados relativamente incapazes para certos atos da vida civil e que essa relativa incapacidade cessaria à medida que fossem se adaptando à civilização do país, conforme parágrafo único do citado artigo.

Já a Lei nº 6.001/73, ainda em vigor naquilo que não confronta com a atual Constituição Federal, em seu Capítulo II e seus artigos 7º ao 11º, segue os comandos da Legislação Civil citada, atribuindo à Fundação Nacional do Índio o exercício da tutela sobre os índios não integrados à comunhão nacional.

Conforme visto, anteriormente à Constituição de 1988, esperava-se a integração dos índios à comunhão nacional e seu desaparecimento como povo. Era a postura do Estado hegemônico de fazer desaparecer as populações ameríndias brasileiras.

Felizmente, a atual Carta Magna brasileira reconheceu os direitos dos índios de continuarem a existir como tais, não havendo mais que se falar em integração. Na mesma direção, ocorreu nas esferas internacionais a proteção dos primeiros povos, conforme se verifica na Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, na Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e ainda nos direitos reconhecidos na Convenção da Diversidade Biológica, dentre outros instrumentos internacionais.

Proteção ambiental

Em relação à proteção ambiental, a história jurídica não é tão antiga no Brasil como o tratamento dispensado aos índios, todavia, pode-se afirmar que recebeu nos últimos anos um tratamento todo especial e mais vigoroso que aquele dado aos primeiros povos brasileiros.

Embora a proteção ambiental seja recente, a exploração do meio ambiente é muito antiga, penso que desde o surgimento do próprio homem. Como prova



dessa afirmação podemos citar o Livro de Gênesis, Capítulo 1, versículos 28 ao 30 (A BIBLIA ANOTADA, 1991, pp. 8-9), em que Deus abençoa a humanidade, sujeitando ao seu domínio a terra, os peixes, as aves dos céus, os animais que rastejam e toda as árvores para mantimento.

Nesse sentido, John LOCKE (1978, 45-54) defende a apropriação da natureza pelo homem individualmente. É o grande defensor do direito individual de propriedade. Senão vejamos:

“o mesmo Deus que deu ao homem o mundo deu também a razão para que o utilizasse para maior proveito da vida e da própria conveniência. Contudo, destinando-se ao uso dos homens, deve haver necessariamente meio de apropriá-los de certa maneira antes de serem utilizados ou de se tornarem de qualquer modo benéficos a qualquer indivíduo em particular.”

Ressalte-se que o livro de Gênesis, cuja autoria data de 1450-1410 a.C, retrata o momento da criação entre 6 ou 7 mil anos atrás, quando a população era ínfima, se consideramos o presente momento em que a população mundial supera os 6 bilhões de pessoas.

No caso de Locke, estávamos no início do século XVIII, período em que teve início também a revolução industrial. Era necessária, portanto, uma construção ideológica, filosófica e jurídica no sentido de transformar em propriedade a natureza e mesmo os seres humanos.

Assim o mundo passou por diversas mudanças como nunca houvera antes com o advento da revolução industrial, do Mercantilismo e do próprio capitalismo, que pode também ser chamado de Modernidade.

E a pressão da modernidade sobre a natureza foi intensa tanto na Ásia como na África e no Novo Mundo, para dessas regiões se extraírem riquezas florestais, minerais, animais e outros recursos existentes a fim de manter com todo seu esplendor e riqueza o continente europeu, no primeiro momento, e, posteriormente, a América do Norte.

No caso brasileiro, a legislação ambiental no sentido de proteger alguns bens da natureza teve início em 1934, quando foi instituído o Código Florestal por meio do Decreto nº 23.793, de 2.01.1934, revogado em 1965, quando entrou em vigor a

Lei nº 4.771, de 15 de setembro daquele ano. A preocupação ambiental, entretanto, só tomou força internacional com o advento da Conferência da ONU sobre Meio Ambiente, realizada em Estocolmo, Suécia, em 1972. Reconheceu-se nesse momento que os problemas ambientais vinham se acumulando em decorrência da industrialização, passando-se, então, a adotar o pensamento do desenvolvimento sustentável para garantir a qualidade de vida das presentes e futuras gerações (OLIVEIRA, 2006: 32).

A partir desse momento, a sociedade internacional passou a se preocupar não somente com o desenvolvimento industrial, mas que esse desenvolvimento se desse de forma sustentável e não somente para a sociedade atual, mas para as futuras gerações, com o nascimento do assim chamado direito intergeracional.

Após vinte anos, se realizou no Brasil a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento. Resultaram dessa Conferência três importantes documentos, a saber, a Convenção sobre a Diversidade Biológica, a Convenção sobre Mudança de Clima e a Agenda 21.

No período compreendido entre 1972 e 1992, quando a ONU realizou as duas importantes conferências sobre questões ambientais, o Brasil já se firmava como país de tradição na proteção ambiental. Podemos citar as seguintes a título de exemplo: Lei nº 6.513 de 1977, sobre Área de Interesse Turístico; Lei nº 6.638 de 1979, sobre animais; Lei nº 7.365 de 1985, sobre a fabricação de detergentes não biodegradáveis; Lei nº 6.902 de 1981, sobre Estações Ecológicas e Áreas de Proteção Ambiental; Lei nº 6.894 de 1980, sobre fertilizantes; Lei nº 7.754 de 1989, sobre proteção das florestas existentes nas nascentes dos rios; Lei nº 7.347 de 1985, sobre Ação Civil Pública de responsabilidade por danos causados ao meio ambiente; Lei nº 7.802 de 1989, sobre agrotóxicos; e Lei nº 7.797 de 1989, criando o Fundo Nacional do Meio Ambiente.

Finalmente, nossa Carta Magna veio a consagrar o Direito Ambiental no Brasil em seu artigo 225. Neste artigo, nos são trazidos importantes conceitos a mudar o nosso direito monista, quais sejam: direitos coletivos e direitos intergeracionais, isto é, visando proteger os direitos da sociedade atual, bem como os das futuras gerações. E, de forma direta, trata da proteção ambiental e não mais defende somente partes do meio ambiente, seguindo a lógica econômica e a forma de propriedade individual.

Dada a importância desses direitos, traz em seu § 1º a obrigação do Poder Público de assegurar e efetivar tal obrigação. Resultou desse parágrafo a edição no ano de 2000



da Lei nº 9.985, que criou o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza, conforme se verá no item a seguir.

Tendo em vista o contido em tão importante artigo de nossa Constituição, apresentamos textualmente seu *caput*:

“Artigo 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”.

Ao analisar esse artigo quanto a sua qualificação, Carlos Marés assim afirma: “esta qualificação seguramente se fez para dar-lhe, dentro do sistema jurídico nacional, as garantias inerentes aos bens públicos de uso comum do povo, isto é, imprescritibilidade, impenhorabilidade, indisponibilidade, e o que é ainda mais importante, a afetação de bem destinado ao uso popular” (SOUZA FILHO, 1993: 9-10).

Interessante notar que essa qualificação se dá da mesma forma que para as terras indígenas, conforme artigo 231, § 4º, quando diz: “as terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis”. A razão dessa semelhança ocorre em razão de ambos os direitos serem considerados bens públicos, isto é, tanto o meio ambiente como as terras indígenas. O meio ambiente na forma do artigo 225 e as terras indígenas conforme artigo 20, inciso XI da Constituição Federal de 1988.

Desenvolvimento sustentável e os povos indígenas

O conceito de desenvolvimento sustentável passa a surgir no cenário internacional quando da realização da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente em Estocolmo no ano de 1972, ganhando grande espaço no âmbito mundial, tendo alcançado tamanho êxito que, vinte anos após a primeira Conferência da ONU, se realizou no Brasil a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento.

Na década de 1970, começou a ficar claro que questões relacionadas ao desenvolvimento humano tinham relação direta com o meio ambiente. E para vários países, inclusive o Brasil, um dos motivos da poluição ambiental no planeta era a

pobreza. Haveria então que levar em consideração aspectos socioeconômicos ao se tratar da temática do meio ambiente.

Infere-se que é necessário para o bem da humanidade que o mundo continue a se desenvolver tecnologicamente, mas protegendo e preservando o meio ambiente ecologicamente equilibrado para as presentes e futuras gerações. Então, na verdade, podemos dizer que desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento que se realiza de forma compatível com a preservação do meio ambiente. Ou, em outras palavras, que ao se realizar atividades desenvolvimentistas deve-se provocar o menor impacto ambiental possível.

A Conferência de Estocolmo tratou da questão ambiental, mas, naquele momento, já ficava evidente a importância da participação do desenvolvimento sustentável nessa temática. E na Conferência da ONU Rio 92 para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, o meio ambiente e o direito dos povos passaram definitivamente a ser tratados conjuntamente.

A partir dessas considerações, podemos analisar a relação existente entre o desenvolvimento sustentável e os povos indígenas.

Desenvolvimento sustentável

Convém afirmar que por muito tempo perdurou o entendimento de que as expressões desenvolvimento e crescimento econômico tinham o mesmo significado, conforme sustenta Cláudia Perrone Moisés: “Até os anos 60, os termos ‘desenvolvimento’ e ‘crescimento econômico’ eram utilizados como sinônimos (PERRONE-MOISÉS, 1999, pp. 180-184).

Para essa autora, o direito ao desenvolvimento evoluiu a partir dos anos de 1970 até ser consagrado como um dos direitos humanos fundamentais. Segue a mesma autora afirmando:

“se o direito do desenvolvimento era concebido para ser fundamentalmente interestatal, o direito ao desenvolvimento, sendo um direito de titularidade coletiva, contempla nações, povos e indivíduos, ou seja, também os novos sujeitos do Direito Internacional”. (PERRONE-MOISÉS, 1999, pp. 180-184)



Importante é essa análise, pois podemos entender que os povos indígenas nesse contexto, sendo novos sujeitos do Direito Internacional, passam a ter a titularidade de participar ativamente das políticas ligadas ao desenvolvimento, como adiante se verá com mais detalhes.

E José Eli da Veiga nos esclarece que um termo tem a ver com mudança qualitativa e o outro com mudança quantitativa, conforme abaixo se apresenta:

“ninguém duvida de que o crescimento é um fator muito importante para o desenvolvimento. Mas não se deve esquecer que, no crescimento, a mudança é quantitativa, enquanto no desenvolvimento ela é qualitativa. Os dois estão intimamente ligados, mas não são a mesma coisa.” (VEIGA, 2005, p. 56 e 71).

Sem adentrar ao âmago dessa discussão, mas concordando com a sustentação acima apresentada, daremos ênfase no presente texto ao desenvolvimento.

Desenvolvimento sustentável: conceito

Na página da WWF Brasil, encontramos o seguinte conceito de desenvolvimento sustentável: “é o desenvolvimento capaz de suprir as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade de atender as necessidades das futuras gerações. É o desenvolvimento que não esgota os recursos para o futuro” (DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, 2009).

Já Ana Luiza de Brasil Camargo (2003, pp. 71-73), em estudo intitulado *Desenvolvimento Sustentável: Dimensões e Desafios*, nos descreve importantes contribuições conceituais, dentre as quais destacamos:

“Relatório Brundtland (Nosso futuro comum):

Desenvolvimento sustentável é um novo tipo de desenvolvimento capaz de manter o progresso humano não apenas em alguns lugares e por alguns anos, mas em todo o planeta e até um futuro longínquo.

O desenvolvimento sustentável é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer a capacidade de as gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades.

Em essência, o desenvolvimento sustentável é um processo de transformação no qual a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional se harmonizam e reforçam o potencial presente e futuro, a fim de atender às necessidades e aspirações humanas.

Maimon (1996) afirma que o desenvolvimento sustentável busca simultaneamente a eficiência econômica, a justiça social e a harmonia ambiental. Mais do que um novo conceito, é um processo de mudança em que a exploração de recursos, a orientação dos investimentos, os rumos do desenvolvimento ecológico e a mudança institucional devem levar em conta as necessidades das gerações futuras.

Barbieri (1977) conceitua desenvolvimento sustentável como a nova maneira de perceber as soluções para os problemas globais, que não se reduzem apenas à degradação ambiental, mas que incorporam dimensões sociais, políticas e culturais, como a pobreza e a exclusão social.

O Center of Excellence for Sustainable Development (2001) conceitua desenvolvimento sustentável de modo bastante objetivo: o desenvolvimento sustentável é uma estratégia por meio da qual comunidades buscam um desenvolvimento econômico que também beneficie o meio ambiente local e a qualidade de vida. Tem-se tornado um importante guia para muitas comunidades que descobriram que os métodos tradicionais de planejamento e desenvolvimento estão criando, em vez de resolver, problemas sociais e ambientais. Enquanto os métodos tradicionais podem levar a sérios problemas sociais e ambientais, o desenvolvimento sustentável fornece uma estrutura por meio da qual as comunidades podem usar recursos mais eficientemente, criar infraestruturas eficientes, proteger e melhorar a qualidade de vida e criar novos negócios para fortalecer suas economias. Isso pode nos auxiliar a criar comunidades saudáveis que possam sustentar nossa geração tão bem quanto as que vierem.”

Cristiane Derani (DERANI, 2001, p.132), por sua vez, afirma:

“quando se usa a expressão desenvolvimento sustentável, tem-se em mente a expansão da atividade econômica vinculada a uma sustentabilidade tanto econômica quanto ecológica. (...omissis...). As raízes dessa expressão estão



na constatação da impossibilidade de continuidade do desenvolvimento econômico, nos moldes até então empreendidos, por causarem um acelerado e, muitas vezes irreversível declínio dos recursos naturais.”

Segundo Ana Paula Gularte Liberato (LIBERATO, 2007, p 16), existem diferentes interpretações para o termo desenvolvimento sustentável, mas o governo brasileiro adotou a definição contida no documento *Nosso futuro comum*.

A partir dessas considerações conceituais, podemos afirmar que as inovações contidas no termo “desenvolvimento”, ao longo dos anos, trouxeram modificações positivas em prol da diversidade sociocultural.

Quanto ao âmbito de sua amplitude, seu alcance se tornou global ou universal, pois vai além do local e alcança tantos os países desenvolvidos como os chamados em desenvolvimento. Além disso, alcança não somente as relações interestatais, mas também abre espaço para participação de novos atores sociais.

Esse termo ou novo conceito inovou também ao reconhecer direitos coletivos e direitos intergeracionais. Nesse caso, podemos citar o contido em nossa Carta Magna, em seu artigo 225, sobre o meio ambiente, quando impõe ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

Povos indígenas e sua relação com o desenvolvimento sustentável

Para Carlos Frederico Marés (SOUZA FILHO, mimeo, s/d), é inegável a importância que as terras indígenas têm para qualquer política consequente de proteção da biodiversidade. Lembre-se que a pertinência da proteção ambiental para o desenvolvimento sustentável é condição *sine qua non*, conforme já temos estudado.

E na defesa da relação positiva entre povos indígenas e o desenvolvimento sustentável, encontramos importantes contribuições de renomados juristas ao analisarem os Direitos Humanos e a Proteção Ambiental.

Em sua obra *Direito Ambiental Internacional*, o eminente jurista Geraldo Eulálio (SILVA, 2002, pp. 132-133) assim nos esclarece:

“em outras palavras, a comunidade internacional reconhece finalmente o importante papel desempenhado, através dos séculos, por estas

comunidades locais e pelas populações indígenas no desenvolvimento de alimentos e de medicamentos de toda a espécie. Graças a essas populações, chamadas de primitivas, é que, durante pelo menos oito mil anos, por meio daquilo que hoje denominamos manipulações genéticas, foi possível modificar as frutas e vegetais encontrados em seu estado original até chegar aos dias de hoje... (omissis). Em suma, o papel das populações indígenas na preservação de determinadas espécies vegetais e as suas utilizações na área da medicina não são contestados. A necessidade de cooperação dos indígenas, bem como a das comunidades locais, na sua preservação é igualmente reconhecida.”

Já o renomado professor de Direito Internacional Público Antônio Augusto Cançado Trindade sustenta que “a preocupação com a proteção de grupos vulneráveis pode-se verificar em nossos dias não só no domínio do Direito Internacional dos Direitos Humanos, mas do mesmo modo no do Direito Ambiental Internacional”. (CANÇADO TRINDADE, 1993, pp.94-95)

Dessa forma, o professor enfatiza que a Comissão Brundtland abordou a questão com base em considerações tanto humanas quanto ambientais, conforme abaixo se apresenta:

“tais comunidades são depositárias de um vasto acervo de conhecimentos e experiências tradicionais que liga a humanidade a suas origens ancestrais. Seu desaparecimento constitui uma perda para a sociedade, que teria muito a aprender com suas técnicas tradicionais de lidar de modo sustentável com os sistemas ecológicos muito complexos. (...). As próprias instituições desses grupos para regulamentar direitos e obrigações são cruciais para a manutenção da harmonia com a natureza e da consciência ambiental característica do modo de vida tradicional. (...)” [Grifo nosso]

Não obstante essas balizadoras considerações, é importante trazer a lume os instrumentos especiais de proteção aos direitos indígenas, tanto na esfera internacional como na legislação pátria.



Em primeiro lugar, quanto aos instrumentos internacionais, temos a Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, da Organização Internacional do Trabalho (OIT):

Artigo 7º, 1. Os povos indígenas e tribais deverão ter o direito de escolher suas próprias prioridades no que diz respeito **ao processo de desenvolvimento**, na medida em que afete suas vidas, crenças, instituições e bem-estar espiritual, bem como as terras que ocupam ou utilizam de alguma forma, e de controlar, na medida do possível, **seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural**. Além disso, esses povos deverão participar da formulação, execução e avaliação de planos e programas de **desenvolvimento nacional** capazes de afetá-los diretamente. [Grifo nosso]

Artigo 7º, 2. A melhoria das condições de vida e de trabalho e do nível de saúde e educação desses povos deverá, com sua participação e cooperação, ser prioritária nos planos de **desenvolvimento econômico global das regiões que habitam**. Os projetos especiais de **desenvolvimento** para essas regiões deverão também ser elaborados de forma a promover essa melhoria. [Grifo nosso]

Artigo 7º, 3. Os governos deverão zelar para que, sempre que possível, sejam feitos estudos, em colaboração com esses povos, com o objetivo de avaliar a incidência social, espiritual e cultural e o **impacto ambiental que as atividades planejadas de desenvolvimento** possam ter sobre esses povos. Os resultados desses estudos deverão ser tidos como critérios fundamentais para a execução das mencionadas atividades. [Grifo nosso]

Artigo 7º, 4. Os governos, em cooperação com esses povos, deverão adotar medidas para **proteger e preservar o meio ambiente dos territórios que habitam**. [Grifo nosso]

Artigo 19. Programas agrários nacionais deverão garantir a esses povos condições equivalentes às desfrutadas por outros segmentos da população, com relação a:

a) ...(omissis).;

b) dotação dos meios necessários para **promover o desenvolvimento das terras** que esses povos já possuem. [Grifo nosso]

Artigo 23, 1. Artesanato, indústrias rurais e comunitárias e atividades tradicionais e relacionadas com a economia de subsistência desses povos, como

caça, pesca, armadilhas e colheita extrativa, deverão ser reconhecidos como importantes fatores na manutenção de sua cultura e de sua autossuficiência e **desenvolvimento econômico**. Com a participação desses povos e sempre que conveniente, os governos deverão promover o incentivo e fortalecimento dessas atividades. [Grifo nosso]

Artigo 23, 2. A pedido desses povos, lhes deverá ser dispensada, quando possível, adequada assistência técnica e financeira que leve em conta técnicas tradicionais e as características culturais desses povos e a importância do **desenvolvimento sustentado** e equitativo.” [Grifo nosso]

Em relação a essa importante convenção, destacamos o seguinte: é um instrumento da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que desde 1926 reconhece os direitos indígenas, quando criou um comitê de especialistas com a finalidade de elaborar normas internacionais para a proteção da mão de obra indígena. Em 1957, a OIT lançou a primeira convenção específica a proteger os direitos indígenas, qual seja, a Convenção nº 107, tratando sobre povos indígenas e tribais em países independentes. A Convenção nº 169, de 1989, veio a modificar aquela, adaptando-se à nova realidade indígena no cenário mundial.

Nesse instrumento, os direitos coletivos indígenas são reconhecidos, como o direito de participação indígena, ao se adotarem medidas políticas e/ou administrativas que possam impactar suas comunidades, e de forma cristalina reconhece os direitos quanto à importância do desenvolvimento sustentado.

A Convenção em tela é sem sombra de dúvidas o primeiro importante documento internacional a reconhecer vários aspectos da realidade dos povos indígenas, principalmente aqueles ligados ao desenvolvimento sustentável. E reconhece também o diálogo existente entre os povos indígenas e a proteção ambiental.

Em segundo lugar, quantos aos instrumentos internacionais, temos a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU).³

3 Declaração aprovada em 13 de setembro de 2007, conforme noticiado na página oficial da ONU. Disponível em: www.onu-brasil.org.br/espanhol. Acessado em: 14 set 2007.



Já em sua parte inicial, a Declaração reconhece os direitos indígenas ao desenvolvimento. Vejamos, pois:

“convencida de que o controle pelos povos indígenas dos acontecimentos que afetem a eles e às suas terras, territórios e recursos lhes permite manter e reforçar suas instituições, culturas e tradições e promover seu desenvolvimento de acordo com suas próprias aspirações e necessidades;

Considerando que o respeito aos conhecimentos, às culturas e às práticas tradicionais indígenas contribui ao desenvolvimento sustentável e equitativo e à ordenação adequada do meio ambiente;

Reconhecendo que a Carta das Nações Unidas, o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Pacto internacional de Direitos Cívicos e Políticos, assim como a Declaração e o Programa de Ação de Viena, afirmam a importância fundamental do direito de todos os povos à livre determinação, em virtude do qual estes determinam livremente sua condição política e perseguem livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural;

Reconhecendo e reafirmando que as pessoas indígenas têm direito sem discriminação a todos os direitos humanos reconhecidos no Direito Internacional, e que os povos indígenas possuem direitos coletivos que são indispensáveis para sua existência, bem-estar e desenvolvimento integral como povos.

Artigo 3º Os povos indígenas têm direito à livre determinação. Em virtude desse direito determinam livremente sua condição política e perseguem livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural;

Artigo 4º Os povos indígenas, em exercício de seu direito de livre determinação, têm direitos à autonomia e ao autogoverno nas questões relacionadas com seus assuntos internos e locais, assim como a dispor dos meios para financiar suas funções autônomas;

Artigo 11. Os povos indígenas têm direito a praticar e revitalizar suas tradições e costumes culturais. E inclui o direito a manter, proteger e desenvolver as manifestações passadas, presentes e futuras de suas culturas, como lugares arqueológicos e históricos, utensílios, desenhos, cerimônias, tecnologias, artes visuais e interpretativas e literaturas;

Artigo 20, 1. Os povos indígenas têm direito a manter e desenvolver seus sistemas e instituições políticas, econômicas e sociais, e que lhes assegure o desfrute de seus próprios meios de subsistência e desenvolvimento e a dedicar-se livremente a todas as suas atividades econômicas tradicionais e de outro tipo;”

Fora os artigos da declaração textualmente apresentados acima, encontra-se ainda registro em relação à temática do desenvolvimento no artigo 24; no artigo 25 estão consignados os direitos intergeracionais nas questões ambientais; no artigo 26 os direitos quanto ao desenvolvimento e controle dos territórios e seus recursos; e no artigo 29 afirma-se que os povos indígenas têm direito à conservação e proteção do meio ambiente.

Eis algumas considerações sobre essa importante declaração. A saber: foram necessários 22 anos de lutas, intensos e tensos debates entre povos indígenas e os Estados nacionais, com apoio de seus aliados, em que avanços e retrocessos aconteceram até finalmente ser aprovada essa tão importante Declaração.

Os representantes indígenas se tornaram verdadeiros diplomatas junto à ONU e em seus países, e foram realizadas intermitentes reuniões para tratar da Declaração.

Questões como autodeterminação, autonomia, território, militarização em terras indígenas e o próprio conceito do termo “povos” foram causadores de toda essa demora, sob o pretexto de que, se aprovada, a declaração poderia pôr em risco a soberania dos Estados, com a possibilidade de se criar divisões e conflitos no interior dos países.

Partilharam desse posicionamento Estados Unidos, Nova Zelândia, Canadá e Austrália, que votaram contra a aprovação, não se esquecendo que outros onze países se abstiveram de votar.

Não obstante esses posicionamentos contrários, 143 países entenderam como legítimas as aspirações dos povos indígenas em ver seus direitos reconhecidos e garantidos pelas Nações Unidas, em especial os direitos relacionados à autonomia, à livre determinação de sua condição política e a perseguirem livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural. Aliás, em praticamente todos os artigos da Declaração, são encontrados posicionamentos nesse sentido, mas apresentaremos aqui somente os artigos 3 e 4:



Art. 3º “Os povos indígenas têm direito à livre determinação. Em virtude desse direito determinam livremente sua condição política e perseguem livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural”. (tradução nossa).

Art. 4º “Os povos indígenas, no exercício de seu direito de livre determinação, têm direito à autonomia e ao autogoverno nas questões relacionadas com seus assuntos internos e locais, assim como a dispor dos meios para financiar suas funções autônomas”.

Agora aprovada a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, é necessário continuar a luta para que os Estados observem, apliquem e avancem em suas legislações internas no sentido de incluir suas disposições em seus sistemas jurídicos internos. Espera-se que ocorra o mesmo que aconteceu com a Declaração Universal dos Direitos do Homem ao influenciar grande parte dos países do mundo em suas respectivas constituições nacionais.

Finalmente, temos a Convenção da Diversidade Biológica (CDB), que em seu artigo 8, alínea j, dispõe:

“em conformidade com sua legislação nacional, respeitar, preservar e manter o conhecimento, inovações e práticas das comunidades locais e populações indígenas com estilos de vida tradicionais relevantes à conservação e à utilização sustentável da diversidade biológica e incentivar sua mais ampla aplicação com a aprovação e a participação dos detentores desse conhecimento, inovações e práticas; e encorajar a repartição equitativa dos benefícios oriundos da utilização desse conhecimento, inovações e práticas.”
[Grifo nosso]

Novamente no âmbito internacional, vale ressaltar que o mundo passou a reconhecer a importância das populações locais e indígenas com seu estilo tradicional como fator importante para manter o equilíbrio da biodiversidade, ou, dizendo de outra maneira, é reconhecido que os povos indígenas há muito têm colaborado para o desenvolvimento sustentável do planeta, servindo os modelos indígenas a outros povos na busca da proteção e preservação ambiental.

Na legislação pátria em relação ao desenvolvimento encontramos em primeiro lugar no Estatuto do Índio Lei nº 6.001/73:

Artigo 2º, III - respeitar, ao proporcionar aos índios meios para seu desenvolvimento, as peculiaridades inerentes à sua condição;

IV - assegurar aos índios a possibilidade de livre escolha dos seus meios de vida e subsistência;

V - garantir aos índios a permanência voluntária no seu habitat, proporcionando-lhes ali recursos para seu desenvolvimento e progresso;

VIII - utilizar a cooperação, o espírito de iniciativa e as qualidades pessoais do índio, tendo em vista a melhoria de suas condições de vida e a sua integração no processo de desenvolvimento;

Artigo 23 - Considera-se posse do índio ou silvícola a ocupação efetiva da terra, que, de acordo com os usos, costumes e tradições tribais, detêm e onde habita ou exerce atividade indispensável à sua subsistência ou economicamente útil.

Em relação ao Estatuto do Índio, vale dizer que ele seguia as orientações contidas na Convenção nº 107 de 1957 da OIT, portanto, tinha como objetivo a integração e a assimilação dos índios à comunhão nacional. Todavia, reconhecia os usos, costumes e tradições indígenas nas atividades relacionadas à sua subsistência. Esse estatuto encontra-se ainda em vigor naquilo que não confronta a atual Constituição brasileira.

Considere-se por oportuno mencionar que as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios são bens da União na conformidade com o inciso XI do artigo 20.

Conclusões

Finalizando aqui as considerações sobre os direitos indígenas e o desenvolvimento sustentável, encontramos a consagração na Constituição Federal dos direitos indígenas, ao tratar da preservação ambiental dessas terras. Veja que se objetiva à ocupação permanente, isto é, para as presentes e futuras gerações indígenas (direitos intergeracionais).

Mas, por serem terras da União, são públicas, portanto inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas são imprescritíveis.



E considerando que os indígenas brasileiros ocupam 12% do território nacional, isso equivale a dizer que estão a preservar o meio ambiente nacional. Aliás, é o que diz a pesquisa realizada pelo Museu Goeldi, ao demonstrar que as terras indígenas ajudam a prevenir o desmatamento. Em relação à região amazônica brasileira, tanto as Unidades de Conservação como as Terras Indígenas ajudam a conter o desmatamento.⁴

Após a presente análise, verificamos que o desenvolvimento sustentável e a questão indígena são temas complementares e que tanto o desenvolvimento sustentável como os direitos indígenas são por excelência direitos humanos. Consequentemente, são direitos indivisíveis.

Esses direitos, para aqueles que defendem a geração de direitos, são considerados direitos comunitários ou direitos humanos de terceira geração.

Verificamos que a maioria das áreas preservadas no Brasil está localizada onde as populações indígenas se fazem presentes, ou seja, em praticamente 12% do território nacional.

Verificamos também que tanto os organismos internacionais como os nacionais, e ainda o mundo empresarial e seus atores, ao buscarem o desenvolvimento econômico, devem ater-se à participação obrigatória dos povos tradicionais, em especial as populações indígenas, quando o resultado de suas ações impactarem diretamente ou indiretamente os territórios indígenas.

Ressalte-se que, durante muito tempo, os povos indígenas ficaram esquecidos, portanto invisíveis perante a modernidade, mas que podem contribuir com seus modos de vida tradicionais para o presente e futuro da atual sociedade na busca de tornar realidade o desenvolvimento ecologicamente equilibrado ou, dizendo de outra forma, que o desenvolvimento seja efetivamente sustentável.

Referências bibliográficas

A Bíblia Anotada. São Paulo: Editora Mundo Cristão, 1991.

4 Estudo realizado por pesquisadores do Museu Paraense Emílio Goeldi, intitulado: Unidades de conservação e Terras Indígenas ajudam a conter desmatamentos na Amazônia Brasileira.

- CAMARGO, Ana Luiza de Brasil. **Desenvolvimento Sustentável: Dimensões e Desafios**. Campinas-SP: Papirus, 2003.
- CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. **Direitos Humanos e Meio Ambiente: Paralelo dos Sistemas de Proteção Internacional**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1993
- DERANI, Cristiane. **Direito Ambiental Econômico**. São Paulo: Editora Max Limonad, 2001.
- LIBERATO, Ana Paula Gularte. Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: uma Abordagem para a Proteção Internacional do Meio Ambiente. *In*: SILVA, Letícia Borges da e OLIVEIRA, Paulo Celso de (orgs.). **Sociambientalismo: uma realidade - Homenagem a Carlos Frederico Marés de Souza Filho**. Curitiba: Juruá, 2007.
- LOCKE, John. Segundo tratado sobre o governo. *In*: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- OLIVEIRA, Paulo Celso de. **Gestão territorial indígena**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006.
- PERRONE-MOISÉS, Cláudia. Direitos Humanos e desenvolvimento: a contribuição das Nações Unidas. *In*: AMARAL JR., Alberto. (org.). **O cinquentenário da Declaração Universal dos Direitos do Homem**. São Paulo: Edusp, 1999.
- SILVA, Geraldo Eulálio do Nascimento e. **Direito ambiental internacional**. Rio de Janeiro: Thex Editora, 2002.
- SOUZA FILHO, Frederico Marés de e outros. **Autonomias Indígenas e Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Mimeo, s/d.
- SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **Espaços Ambientais Protegidos e Unidades de Conservação**. Curitiba: Champagnat, 1993.
- VEIGA, José Eli da. **Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- WWF. **Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <www.wwf.org.br> Acesso em: 15 jan. 2009.



POVO KYIKATÊJÊ: SAGA DE RESISTÊNCIA E LUTA¹

ROSANI DE FATIMA FERNANDES²

1 O artigo é parte integrante do primeiro capítulo da Dissertação de Mestrado da autora, intitulada *Educação Escolar Kyikatêjê: novos caminhos para aprender e ensinar*, defendida em 19 de maio de 2010, no Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da Universidade Federal do Pará (UFPA), sob orientação da Prof^a. Dr^a. Jane Felipe Beltrão e coorientação do Prof. Dr. José Helder Benatti.

2 Da etnia Kaingang, graduada em Pedagogia, e mestre em Direito. Assessora Pedagógica da Associação Indígena Gavião Kyikatêjê Amtáti, desde 2004. Endereço eletrônico: rosanifernandes2@hotmail.com.

No presente artigo, apresento a saga *Kyikatêjê* de resistência e luta pela sobrevivência, desde o atual estado do Maranhão até a constituição da Aldeia *Kyikatêjê* na Reserva Indígena Mãe Maria (RIMM), no estado do Pará. A partir das narrativas dos mais velhos, coletadas em diversos momentos do cotidiano *Kyikatêjê*, foi possível registrar as aldeias constituídas ao longo do período, referenciando os lugares pela memória de fatos e acontecimentos que marcaram a trajetória desse povo *Jê Timbira*³, pertencente ao Tronco linguístico *Macro-Jê*. Trago também aspectos fundamentais da organização social *Kyikatêjê*, dialogando com informações históricas e contemporâneas que marcam a sociabilidade e dinâmica *Timbira* de organização.

Para início de conversa...

Segundo a historiografia oficial, os povos indígenas do Brasil foram incluídos no grande curso da história da humanidade a partir do evento do “descobrimento” (Carneiro da Cunha, 1992). A história relatada a partir das lentes dos dominadores oculta as muitas histórias dos mais de mil povos indígenas, que, se estima, habitavam o Brasil em 1500, quando a esquadra de Cabral aportou no litoral brasileiro, certos de que por fim haviam encontrado o “porto seguro”.

3 Os povos *Timbira* se localizam ao sul do estado do Maranhão, sudeste do estado do Pará e ao norte do estado do Tocantins. São falantes da língua *Timbira*, da família *Jê*. Fazem parte da família linguística *Timbira*: os *Krahô*, os *Ramkokamekrá*, os *Apaniekrá*, os *Krikati*, os *Pikobyê* (todos no estado do Maranhão), os *Gavião Kyikatêjê*, *Parkatêjê* e *Akrãtikatêjê* (no Pará) e os *Apinayé* (no Tocantins). Para melhor conhecer a vida dos *Timbira*, consultar: MELATTI, Julio César. **Ritos de uma Tribo Timbira**. São Paulo: Ática, 1978. A RIMM está localizada geograficamente na porção denominada atualmente de município de Bom Jesus do Tocantins, a noroeste da cidade de Marabá, à margem direita do rio Tocantins, na Mesorregião Sudeste do Estado do Pará. Têm como limites naturais os rios Flecheiras e Jacundá, afluentes da margem direita do rio Tocantins. Foi homologada pelo decreto nº 93.148, de 20 de agosto de 1986, e possui uma área de 62.488,4516 ha. O nome da reserva foi atribuído pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), na década de 60, em função da existência do rio de nome Mãe Maria. “O ribeirão Mãe Maria, que nasce no interior da terra indígena, conferiu nome ao Posto que o SPI ali se instalou em 1964, à beira de uma picada estreita que, três anos mais tarde, viria a ser uma rodovia estadual pioneira na região: a PA-70 (como ficou conhecida localmente, embora seja a PA-332 desde 1982). Essa rodovia foi a primeira ligação do município de Marabá à rodovia Belém-Brasília, antes da construção da Transamazônica. Em 1967, ela cortou em toda a extensão – cerca de 22 km no sentido norte-sul – o imenso castanhal que constitui o território dos Gaviões”. Fonte: <http://www.povosindigenas.org.br/pib/english/epi/gaviao_parKatêje/loc.shtm>. Acesso em 30/07/2008>.



Cinco séculos de escravidão, catequização, submissão, doenças, tentativas de integração e inúmeras formas de violência acabaram por determinar a drástica redução dos povos indígenas. A consequência da depopulação é o Brasil indígena contemporâneo, com densidade populacional inferior a 1% da população brasileira.

Pouco se sabe a respeito dos números referentes ao contingente populacional no período da chegada dos europeus ao litoral brasileiro, os dados são diversos e imprecisos. Pouco se sabe, também, sobre a história desses povos, que, estima-se, em 1.500 ultrapassavam a casa de um milhão de pessoas, reunidas em sociedades complexas com sistemas sociais, jurídicos, econômicos e políticos próprios e distintos.

De acordo com a Coletânea Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005 (2006) publicada pelo Instituto Socioambiental (ISA), o número de etnias indígenas no Brasil contemporâneo corresponde a 225 e a população é estimada em 600.000 pessoas. Destes, doze povos têm de cinco até quarenta pessoas e apenas quatro povos têm acima de 20.000 indivíduos.

O recente crescimento da população indígena⁴ é motivo de comemoração, considerando a depopulação ao longo dos cinco séculos de contatos interétnicos, consequência direta da visão eurocentralizada e etnocêntrica impregnada na ideologia colonizadora que ignorou a alteridade dos povos, genericamente, denominados índios.⁵

4 Dados do IBGE informam que o percentual de indígenas em relação à população total brasileira era de 0,2%, ou 294 mil pessoas no país. Em 2000, 734 mil pessoas (0,4% dos brasileiros) se autoidentificaram como indígenas. Isso representa aumento de 440 mil indivíduos, aumento anual de 10,8%. A maior taxa de crescimento dentre todas as categorias de cor ou raça. O total do país apresentou, no mesmo período, ritmo de crescimento de 1,6% ao ano. Fonte: <<http://www.ibge.gov.br> Acesso em 07/07/2008>. Dados da FUNAI apontam que, “[h]oje, no Brasil, vivem cerca de 460 mil índios, distribuídos entre 225 sociedades indígenas, que perfazem cerca de 0,25% da população brasileira. Cabe esclarecer que esse dado populacional considera tão somente aqueles indígenas que vivem em aldeias, havendo estimativas de que, além destes, há entre 100 e 190 mil vivendo fora das terras indígenas, inclusive em áreas urbanas. Há também 63 referências de índios ainda não contatados, além de existirem grupos que estão requerendo o reconhecimento de sua condição indígena junto ao órgão federal indigenista”. Fonte: <<http://www.funai.gov.br/>>. Acesso em 08/10/2008.

5 O chamado equívoco histórico acontece quando os portugueses chegam à costa brasileira: pensando estar chegando às índias, chamam genericamente os povos aqui encontrados de “índios”. Sobre o assunto consultar: MELATTI, Julio Cezar. **Índios do Brasil**. Brasília: Coordenada, 1972. Souza Filho explica que a diversidade cultural ainda não foi reconhecida pela sociedade brasileira, que, chamando os povos genericamente de “índios”, insinua que todos os povos são iguais, negando assim a alteridade de suas culturas, línguas, formas de organização social, sistemas jurídicos, econômicos e políticos. Essa imagem é

Entendidos como obstáculo para o desenvolvimento e o progresso nacional, os povos indígenas foram alvo da política integracionista no sentido de ampliar as fronteiras econômicas, geográficas e culturais, sendo que,

“[n]o sudeste do Pará, os tratores da rodovia Transamazônica, símbolo do projeto de integração nacional do regime militar, avançavam sobre as terras indígenas. Os índios eram vistos como ameaças, ora buscando refúgio nas florestas ainda intocadas, ora aparecendo nas rodovias e submetendo-se a um contágio destruidor...” (Ricardo e Ricardo, 2006, p. 159)

As narrativas dos *meprekre* (velhos) *Kyikatêjê* informam acerca da realidade descrita acima. As fugas incontáveis na tentativa de resguardar a integridade física e cultural integram a trajetória do povo *Kyikatêjê*.

Para Carneiro da Cunha (2006), a história indígena ainda está por ser feita. Sobre a importância de reescrever a história do Brasil baseada em “outros quinhentos”, a autora explica:

“... [t]er uma identidade é ter memória própria. Por isso, a recuperação da própria história é um direito fundamental das sociedades. É, também, pela atual constituição, o fundamento dos direitos territoriais indígenas e, particularmente, da garantia de suas terras”. (2006, p. 20)

Nesse sentido, o registro da história constitui, para os *Kyikatêjê*, ferramenta na luta pela defesa e efetividade de direitos. Tal demanda tem se constituído parte das estratégias de luta e enfrentamento do povo *Kyikatêjê*, que teve a autonomia e a autodeterminação negada pelo Estado brasileiro durante grande parte da sua história.

comumente reproduzida pelos livros didáticos utilizados nas escolas e reproduz no imaginário nacional a visão equivocada de um só povo: os índios brasileiros. Conforme SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés. “O direito envergonhado: o direito e os índios no Brasil” In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (org.) **Índios no Brasil**. São Paulo: Global, 2000: pp. 153-168.



Para os *Kyikatêjê*, narrar a história às novas gerações é parte da construção identitária. Ser *Kyikatêjê* é conhecer as dificuldades enfrentadas pelos mais velhos na luta pela sobrevivência nas muitas fugas e correrias pela sobrevivência que marca a trajetória histórica desse povo *Jê Timbira*.

Do Maranhão à Terra Indígena Mãe Maria

Classificados genericamente como Gaviões e sujeitos às mais variadas formas de violência, o povo *Kyikatêjê* teve trajetória histórica marcada pela invasão e ocupação do território tradicional pelas mais variadas frentes de expansão. A resistência às perseguições, às inúmeras tentativas de extermínio e às muitas doenças advindas do contato compulsório com os não indígenas, contrariou, inclusive, as estimativas de extinção física feitas por Laraia e DaMatta no livro *Índios e Castanheiros* (1967). O deslocamento desses grupos e o posicionamento em relação ao rio Tocantins determinaram a autodenominação dos três povos Gavião: os *Kyikatêjê* refugiaram-se à montante do rio Tocantins, no estado do Maranhão, por isso chamados de *povo do rio acima*, da *montante*, em que, *Kyi* é cabeça, *Katê* é dono e *Jê* refere-se ao povo. Conforme Ricardo (1985), o deslocamento foi por motivo de guerra com os *Parkatêjê*, ou *povo do rio abaixo*, da *jusante*, em que *Par* é pé, *Katê* é dono e *Jê*, povo. Eram, também, conhecidos como grupo do Cocal. O terceiro grupo Gavião, os *Akrãtikatêjê*, povo da Montanha, em que *Akrãti* indica montanha, *Katê* é dono e *Jê*, povo, se refugiou na região onde hoje se encontra a Hidrelétrica de Tucuruí, sendo transferidos para a RIMM, na década de 70, onde permanecem até os dias atuais.

Ricardo (2000) informa que os *Kyikatêjê* permaneceram isolados (sem contato) com o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) até o início da década de 60. As tentativas de contato com o grupo eram revidadas com violência, razão pela qual foram taxados de “brabos”, “arredios” e “violentos”.

Segundo o autor, as pressões para ocupação da área que residiam, no hoje estado do Maranhão, conhecida como Igarapé dos Frades, culminaram com a realização da atração pelo órgão indigenista oficial⁶, objetivando contato definitivo e remoção do grupo para a RIMM, no ano de 1969.

6 Para conhecer melhor a prática de contato, consultar: RIBEIRO, Darcy. **Os Índios e a Civilização**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1970.

A partir das narrativas dos mais velhos e com base nos dados coletados por Amorim e Almeida (2007), foi possível elencar as aldeias em que os *Kyikatêjê* residiram, desde o atual estado do Maranhão até a Aldeia *Kyikatêjê*, onde se encontram hoje:

Quadro 1: Aldeias *Kyikatêjê* desde o Maranhão até a Terra Indígena Mãe Maria

Nome da Aldeia	Referência ao lugar	Referência aos acontecimentos
<i>Krikraikoiti</i>	Fazia muito calor, aldeia quente, ainda não haviam feito contato com os <i>Kupe</i> (não indígenas). Tinham roças.	Saíram em fuga perseguidos por invasores, levando apenas as sementes. Local em que faleceu <i>Paneti</i> e onde <i>Kojipokti</i> foi atingido nas costas por uma bala de espingarda, cuja marca tem até hoje nos seus mais de 80 anos de vida.
<i>Parnaxwytiri me jökri</i>	Caça em abundância, próxima de um grande rio.	Possuíam facões e machados que “pegavam” dos castanheiros na mata. Também saíram em fuga “beirando” o rio.
<i>Krikroti me jökri</i>	Presença de mau cheiro, por isso chamada de aldeia fedorenta. Construíram casas segundo padrão <i>Timbira</i> , ou seja, formando um círculo. Fizeram roças.	Nascimento de <i>Prekrôre</i> , irmão do cacique <i>Kykyiré</i> . Foram novamente expulsos com tiros que vitimaram duas mulheres e uma criança: a mãe e uma irmã de <i>Hompryti</i> e a mãe da <i>Katyi</i> (esposa de <i>Kapranporé</i>).
<i>Hipôtikyipe me jökri</i>	Próxima ao igarapé grande, lugar de muito peixe poraquê e caças.	Fugiram dos ataques mais uma vez, mas ninguém foi vitimado.
<i>Xexetjokona ma jökri</i>	Igarapé com muita arraia, mata com muita caça.	Saíram em fuga das perseguições dos invasores, duas pessoas foram mortas: <i>Hakrôtoiré</i> e <i>Tomkoré</i> , que eram sogro e genro.



Nome da Aldeia	Referência ao lugar	Referência aos acontecimentos
<i>Kokaprekti me jőkri</i>	Fizeram grande plantação de bananas.	Nascimento de <i>Jõprara</i> e <i>Rõpré</i> , filhos de <i>Hõmpryti</i> ; também nasceu Xacoré, filho de <i>Kojikjere</i> .
<i>Kaprantwymti joko me jőkri</i>	Tinha muito jabuti gordo.	Referenciam a aldeia aos poucos nascimentos, pelo pequeno número de mulheres. Lugar onde nasceu a professora <i>Horãkraktare</i> .
<i>Kojakati me jőkri (Jakranti)</i>	Aldeia próxima a um igarapé bonito de areia branca e água limpa. As roças eram férteis, colheram muito milho, batata, amendoim e mandioca.	Primeiro contato com Cotrim ⁷ e com <i>Itakaiúna</i> , do povo <i>Kaiapó</i> que acompanhou o sertanista, levaram farinha e ferramentas como facões e machados.
Maguari	O nome Maguari refere-se a uma árvore na qual pousavam muitos socós. ⁸ Local na qual foram jogados como porcos ⁹ primeira aldeia que moraram, na Terra Indígena Mãe Maria.	Morte de muitas pessoas por malária: <i>Akakanti</i> , <i>Koprere</i> , mãe de <i>Jõprara</i> , mãe de Expedito, irmã de <i>Kwryty</i> , filho de <i>Aikapoty</i> , filho de <i>Katyi Amrin</i> , irmão de <i>Jukakura</i> .

7 Antonio Cotrim Soares era sertanista da FUNAI responsável pela “atração” e “pacificação” dos *Kyikatêjê* que haviam se refugiado num local conhecido como Igarapé dos Frades, no estado do Maranhão. Com o auxílio de dois índios *Akrãtikatêjê*, *Cotia* e *Kinaré*, que eram intérpretes, foi realizado contato e remoção dos *Kyikatêjê* para Terra Indígena Mãe Maria no ano de 1969.

8 Ave de grande porte, também conhecida como socó-boi (*Tigrisoma fasciatum fasciatum*), vive em áreas alagadas como manguezais, lagos, igarapés. Alimenta-se de peixes, crustáceos e insetos. Tem plumagem de cor preta e amarelada e está entre os animais ameaçados de extinção. Fonte: <<http://www.ambientebrasil.com.br/composer.php3?base=./especie/fauna/index.html&conteudo=./especie/fauna/aves/fasciatum.html>>. Acesso em 02/02/2010.

9 Expressão empregada por *Jõprara* para ilustrar a maneira como foram tratados pelos então funcionários da FUNAI responsáveis pelo deslocamento do grupo. Sem alimentação e moradia, muitos adoeceram e vieram a falecer, posteriormente, na RIMM.

Nome da Aldeia	Referência ao lugar	Referência aos acontecimentos
São Cipriano	Não fizeram nenhuma roça, ficaram por pouco tempo, (é uma das colocações ¹⁰ de castanha da Terra Indígena Mãe Maria).	Nascimento de <i>Aikapatati</i> , filho de <i>Kinaré</i> e <i>Jokahyinti</i> . Falecimento da irmã de <i>Horakraktare</i> e do filho de <i>Kwryty</i> .
Ladeira Vermelha	Local de terra vermelha. Fizeram quatro roças. O que é aproximado há oito anos. Foi nessa aldeia que tiveram contato com os missionários da Missão Novas Tribos, que fez o primeiro trabalho de alfabetização do grupo.	Falecimento do último pajé, pai do cacique <i>Kyikyiré</i> , onde morreu também o pai de <i>Boêmio</i> , o pai de <i>Zeca</i> , mãe de <i>Bira</i> , a mãe de <i>Jukakure</i> e duas filhas do cacique. Dessa aldeia, as mulheres e as crianças foram levadas para aldeia <i>Parkatêjê</i> sem o consentimento dos homens e lideranças, que terminaram coagidos a mudar.
Aldeia Parkatêjê	Onde conviveram por mais de vinte anos com os Parkatêjê e os Akrãtikatêjê.	O cacique <i>Kyikatêjê</i> teve sua liderança submetida ao cacique <i>Parkatêjê</i> , enfraquecimento da língua materna. Falecimento do cacique <i>Kinaré</i> . Nascimento da maioria dos jovens e crianças acima de oito anos.
Aldeia Kyikatêjê	Local do projeto agropecuário, criação de aves e plantação das roças de banana e macaxeira antes do estabelecimento da aldeia.	Construção da nova aldeia que marcou a retomada da liderança <i>Kyikatêjê</i> , revitalização dos rituais e da língua materna.

10 Colocações é o termo empregado para designar os locais de coleta de castanha. O conjunto de várias castanheiras produtivas é chamada, ainda, bola de castanha. Todos os anos, no período da coleta, as associações *Kyikatêjê* e *Parkatêjê* contratam os serviços de trabalhadores regionais, os castanheiros, para a tarefa de coleta e transporte da castanha, que é comercializada em Marabá e Belém. A castanha para o consumo, iguaria apreciada na culinária *Kyikatêjê*, é cortada e transportada pelas famílias. É consumida misturada ao cupuaçu; assada, como ingrediente no preparo do *Kuputi*; ou ainda triturada para o cozimento das caças com leite de castanha.



A Aldeia *Kojakati me jökri (Jakranti)*, também conhecida como Aldeia do Frade, foi o local de onde os *Kyikatêjê* foram trazidos pela FUNAI, em 1969. *Jõprara Tahoti*, professora *Kyikatêjê*, relata que tinha aproximadamente doze anos quando seu povo foi contatado pelos *mehim* (parentes), acompanhados pelos funcionários da FUNAI. Segundo *Jõprara*, a aproximação contou com a participação de *Kinaré*, da etnia *Akrãtikatêjê*, *Kupu*, da etnia *Parkatêjê* e de um indígena chamado *Itacaiúna* que acompanhavam o grupo de não indígenas liderados por Antonio Cotrim Soares, sertanista da FUNAI que realizou o contato definitivo com os *Kyikatêjê*. O objetivo era convencê-los a deixar a Aldeia do Frade e juntar-se aos *Parkatêjê* e aos *Akrãtikatêjê* na RIMM, no hoje estado do Pará.

Segundo informa *Jõprara*, a remoção significou a quase extinção dos *Kyikatêjê*: “fomos jogados como porcos em Mãe Maria”, afirma ela. Sem alimentação adequada, doentes e sem qualquer tipo de assistência pelo órgão indigenista oficial, muitos *Kyikatêjê* morreram ao chegar à RIMM, no local que chamaram de Maguari, de onde mudaram-se para o local chamado São Cipriano, também na RIMM. O período de permanência nesses locais foi curto, não chegaram sequer a fazer roças.

Do São Cipriano, se mudaram para Aldeia Ladeira Vermelha, lugar que representou a reestruturação e recuperação demográfica dos *Kyikatêjê*, onde fizeram quatro roças, o que corresponde a aproximadamente oito anos. A Ladeira Vermelha foi o local onde permaneceram por mais tempo depois de serem trazidos do Maranhão e, antes, de se juntarem aos *Parkatêjê*.

Da Ladeira Vermelha à Aldeia *Parkatêjê*

A Ladeira Vermelha é lembrada, pelos mais velhos, como local de roças produtivas e grandes açazais, foi o lugar onde moraram por aproximadamente oito anos antes de serem “levados” para Aldeia *Parkatêjê*. Sobre a mudança da Ladeira Vermelha à Aldeia *Parkatêjê* e a forma como a FUNAI conduziu a transferência das mulheres e crianças, *Rõpré* explica:

“... não sei o que acertaram lá, eu sei que quando o pessoal vieram prá cá, prá tirá castanha aqui no São Gregório... quando espera que não... chegaram lá, trouxeram as mulheres tudinho, aí o pessoal chegaram, foram direto

pra Aldeia... o pessoal tá tudinho aqui, não acharam ruim, porque eles não sabiam de nada..." (sic)

O líder *Rõpré* relata que os homens estavam na coleta de castanha quando mulheres e crianças foram colocadas no caminhão da FUNAI e levadas para Aldeia *Parkatêjê*. Quando chegaram da coleta, encontraram as casas abandonadas e a aldeia vazia. Convencidos pelos agentes do órgão tutelar que deveriam reunir-se aos *Parkatêjê*, os *Kyikatêjê* mudaram em definitivo para a Aldeia do Trinta,¹¹ com muitas promessas de melhoria de vida. Para *Pepkrakte Ronõre Konxarti*, líder *Kyikatêjê*, a ação era parte das estratégias do órgão indigenista para fortalecer a liderança do cacique *Parkatêjê* e facilitar as negociações dos empreendimentos econômicos hidrelétricos, ferroviários e rodoviários na RIMM.

De acordo com *Rõpré*, os funcionários da FUNAI alegavam que na Aldeia *Parkatêjê* teriam assistência médica, acesso à educação escolar e trabalho. Para ele, a estratégia do órgão visando fortalecer o cacique *Krôhokrenhum* significou o enfraquecimento do cacique *Kyikatêjê*, *Kinaré*.

A partir da mudança dos *Kyikatêjê* para a Aldeia *Parkatêjê*, os três povos foram reunidos no mesmo local e passaram a ser representados e liderados pelo cacique *Krôhokrenhum*, do povo *Parkatêjê*, referenciado pela FUNAI como articulador da união dos povos Gavião. Essa estratégia garantiria a centralização das negociações referentes à exploração do território pelos empreendimentos econômicos: construção da atual rodovia BR 222, da Estrada de Ferro Carajás e da linha de transmissão de energia da ELETRONORTE.

A união dos três grupos representou, também, maior facilidade nas atividades de exploração da castanha-do-pará, coordenada pelos funcionários da FUNAI, que tinham os indígenas como mão de obra "barata". A junção dos grupos foi permeada por insatisfações, principalmente com relação à participação das lideranças dos grupos na definição e distribuição dos recursos advindos do pagamento das indenizações e da venda da castanha coletada na RIMM.

11 Aldeia do Trinta – referência ao Km 30 da antiga PA 70, hoje BR 222 – e, antes, a Aldeia Velha são denominações das aldeias *Parkatêjê*.



Rõpré explica que aos *Kyikatêjê* cabia o trabalho árduo na mata, coletando, transportando e lavando a castanha para a venda no mercado regional, enquanto os lucros eram repartidos entre alguns membros da liderança *Parkatêjê* e os funcionários da FUNAI. Apesar do reconhecimento da liderança oficial do cacique *Krôhôkrenhum* pela FUNAI e pelas demais empresas que mantinham relações comerciais com o grupo, os *Kyikatêjê* mantinham sua organização política, liderados pelo cacique *Kinaré*. O tempo que permaneceram entre os *Parkatêjê* e os *Akrãtikatêjê* pode ser entendido como período de articulação e recuperação demográfica. Sobre as mudanças nas estruturas sociais dos Gavião, Laraia e DaMatta explicam que:

“(…) rompido o “equilíbrio” original, o sistema de ações requer algum tempo para se recompor outra vez. Ou se estrutura procurando o modelo antigo, ou adapta-se às novas condições de vida. Entretanto, o período de tempo situado entre as passagens apontadas acima é cheio de contradições cujo foco reside nas várias alternativas de ação social que foram abertas com o contato a cada membro das sociedades Timbira.” (1978, p.161)

O período de convivência na Aldeia do Trinta também foi marcado por alianças entre os três povos, especialmente relacionadas aos casamentos e nomeação das crianças, mas também por conflitos e tensões. Para Rõpré, parte dos desentendimentos era provocado pela forma como os *Kyikatêjê* eram tratados pelos *Parkatêjê* no que se refere ao emprego da língua materna. A relação dos *Parkatêjê* com os *kupe* (não indígenas) favoreceu maior apropriação da língua portuguesa pelos mesmos, por isso, eram chamados pelos regionais de “civilizados”, em oposição aos *Kyikatêjê*, que se comunicavam quase que exclusivamente em língua materna e por isso eram chamados de “selvagens”. A influência do tratamento discriminatório pelos *kupe* acabava por orientar, de certa forma, as relações entre os grupos, que reproduziam os estereótipos,¹² hostilizando aqueles

12 Cf. DaMatta (1976) fala a respeito dos estereótipos com relação aos Gavião, que eram considerados na década de 60 pela frente extrativista como assassinos, como forma de justificar as ações violentas na tentativa de conquista do território, ricos em castanhas. Para os fazendeiros, o índio é visto como obstáculo, para o encarregado do posto, como um inocente e para o missionário, como um pagão a ser conquistado. Os xingamentos de preguiçosos, selvagens, bugres, fedidos, inúteis são termos pejorati-

que não dominavam a língua portuguesa.¹³ As consequências dessas relações incidiam diretamente na vida escolar das crianças *Kyikatêjê*, que sendo falantes monolíngues da língua *Timbira*, não logravam êxito nas aulas de língua portuguesa, entendida como língua de prestígio e potencialmente superior.

As diferenças entre os grupos foram sempre bem marcadas, *Turma do Trinta* e *Turma do Maranhão*, *Turma de Cima* e *Turma de Baixo*, *Brabos* e *Mansos*. A divisão definia não somente a posição na distribuição das casas no círculo da aldeia, mas a participação nos benefícios da comunidade: aquisição de carros, participação nos valores pagos pelas indenizações, participação efetiva na liderança da aldeia. Insatisfeitos com a situação e articulados politicamente, os *Kyikatêjê* decidem constituir nova aldeia no ano de 2001.

A Aldeia *Kyikatêjê*: aspectos da organização social

Conforme mencionei anteriormente, no período em que estiveram juntos, os três povos *Timbira* estabeleceram alianças que os unem até os dias atuais. As relações de parentesco constituídas no tempo de convivência determinaram a continuidade dos relacionamentos, mesmo após a constituição da nova Aldeia *Kyikatêjê*. Exemplo disso é a mudança de alguns *Parkatêjê* e *Akrãtikatêjê* para Aldeia *Kyikatêjê*, enquanto alguns *Kyikatêjê* permaneceram na Aldeia dos *Parkatêjê*.

A *mpa jökri* (aldeia) *Kyikatêjê* foi constituída em 2001, após a cisão com os *Parkatêjê*, no local que funcionava o projeto agropecuário da associação *Parkatêjê*. O local era usado para o plantio de alimentos e criação de animais, e possuía algumas edificações: o galinheiro, o alojamento para funcionários e a casa do responsável pelos projetos. Tais espaços abrigaram várias famílias, que, aos poucos deixavam a Aldeia *Parkatêjê*.

vos empregados principalmente pelos vizinhos não indígenas mais próximos das Aldeias. A pressão maior acontece devido ao questionamento da extensão territorial ocupada pelos povos indígenas, inconcebível para muitos que reproduzem e questionam a ideia de *muita terra para pouco índio*. Para mais informações a respeito do assunto, ver o documentário produzido pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Consultar: ABA. **Muita Terra para pouco índio**. Filme dirigido por Bruno Pacheco de Oliveira, a partir de roteiro de João Pacheco de Oliveira Filho, com produção executiva de Antonio Carlos de Souza Lima e realização da Associação Brasileira de Antropologia com apoio da The Ford Foundation, Brasília, 2002.

13 Laraia e DaMatta (1967) explicam que a solução encontrada pela frente pioneira interessada na castanha dos Gavião foi adotar o que chamou de *solução assimétrica*, ou seja, inferiorizar o índio e sua sociedade em relação ao não indígena.



A Aldeia *Kyikatêjê* foi construída conforme padrão *Timbira*, ou seja, circular, de acordo com a descrição feita por Nimuendajú (1956), que mostra a forma de disposição das casas: “(...) estão dispostas aproximadamente em círculo, ficando o lado mais comprido virado para a praça situada no centro” (1956, p.14). O que Nimuendajú denominou *praça* é, para os *Kyikatêjê*, o *kajipôkre*, pátio, ou ainda, centro da aldeia.¹⁴ O *kajipôkre* (pátio) é local de importância simbólica e ritual, representa o centro das decisões políticas, onde são realizadas as reuniões, as danças, as disputas de varinha¹⁵ e demais brincadeiras. É também lugar de encontro dos velhos nas noites frias, os quais, ao redor do fogo, narram muitas histórias de caçadas e compartilham as lembranças dos tempos passados com os demais. Também é no *kajipôkre* que as toras são derrubadas ao final de cada disputa e onde os corredores são banhados pelas mulheres da família (esposa, irmãs, tias e filhas).

DaMatta (1976) explica que as aldeias *Timbira* são unidades independentes, portanto, constituídas de sistema político próprio, os relacionamentos políticos estão associados aos problemas cotidianos, sendo mediados pelo chefe (cacique), que tem na oratória sua principal arma. Quando as oposições são agravadas e a conciliação não acontece, as famílias nucleares mudam para outro local, constituindo nova aldeia. A prática, comum aos povos *Jê*, permanece, mesmo considerando as dificuldades impostas pela FUNAI, uma vez que a constituição de novas aldeias implica em nova infraestrutura (escolas, postos de saúde, escritório da FUNAI, entre outros). A resistência pode ser percebida também nas secretarias estaduais e municipais de educação, que veem nas cisões novas demandas por construção de escolas. No que se refere aos serviços de assistência à saúde, também há resistência, pois como unidades autônomas, as aldeias *Jê* devem dispor da estrutura necessária para o pleno funcionamento. Mesmo com as atuais tentativas de coação para a não formação de novas aldeias, a prática permanece.

14 Para mais informações sobre as aldeias *Timbira* consultar: MELATTI, Julio César. **Por que a aldeia é redonda?** Informativo da FUNAI, ano III, n. 11/12, p. 34 – 41, Brasília, 1974. Disponível em: <<http://www.geocities.com/RainForest/Jungle/6885/artigos.htm>>. Acesso em 12/05/2008.

15 Na ocasião da brincadeira dos grupos cerimoniais *Arara* e *Gavião*, são construídas pequenas casas de palha em forma de círculo no centro da aldeia que abrigam os membros dos grupos durante aproximadamente duas semanas. Ao final das tardes, os representantes dos grupos cerimoniais disputam a corrida de revezamento com varinhas, que passam de mão em mão no trajeto que consiste no contorno externo das casas de palha. Acompanhada dos gritos da torcida de ambos os grupos, a disputa é marcada pela velocidade dos mais jovens e apoio dos mais velhos que os auxiliam na corrida.

Embora permaneçam algumas querelas, os grupos mantêm relacionamento “amistoso”. Os velhos agrupam-se numa ou noutra aldeia para jogar flechas, enquanto os jovens *Parkatêjê* jogam futebol quase todas as tardes no campo dos *Kyikatêjê*, que retribuem jogando futebol de salão na quadra dos *Parkatêjê*. Na ocasião da corrida da *krowa-péj* (tora grande), é comum os membros da aldeia que sedia a corrida buscarem reforços na aldeia vizinha. Apesar do espírito de disputa, as trocas são amistosas e se constituem em estratégia do jogo.

Outro exemplo da continuidade das relações é o fato de algumas famílias *Akrätikatêjê* e *Parkatêjê* matricularem os filhos na escola da Aldeia *Kyikatêjê*. Apesar da distância de cinco quilômetros que separa as duas aldeias, todos os dias os pais levam os filhos para a escola, que, segundo eles, oferece melhores condições de ensino e aprendizagem. Na ocasião da realização de rituais ou mesmo nas atividades pedagógicas realizadas pela escola *Kyikatêjê*, muitas famílias da Aldeia *Parkatêjê* participam ativamente, reafirmando laços de reciprocidade.

À entrada da aldeia, está a guarita, portão de acesso vigiado 24 horas pelos *Kyikatêjê* para garantir a segurança¹⁶ e o controle do fluxo de pessoas que transitam na aldeia. A marcação da identidade *Kyikatêjê* está representada no portão de entrada pelo desenho, em tamanho maior que o natural, de um homem *Kyikatêjê*. A imagem retrata alguns marcadores identitários *Kyikatêjê*, como a pintura corporal e a corrida da *Krowa-péj* (tora grande).

A aldeia conta atualmente com posto de saúde equipado, construído com recursos da FUNASA e mantido em parceria com Associação da comunidade. Quanto à estrutura educacional, encontra-se em fase de conclusão o prédio da Escola *Tatakti Kyikatêjê*, com três salas de aula, secretaria, cozinha e banheiros masculinos e femininos. A obra,

16 A preocupação com segurança aumentou ainda mais depois da realização de vários assaltos às vans que circulam na BR 222, no interior da RIMM. No ano de 2005, um carro que transportava algumas pessoas da aldeia *Parkatêjê* foi abordado por assaltantes na ponte do rio Flecheiras, no limite da reserva com o município de Marabá, o que acabou com o trágico falecimento de uma das pessoas que estava na carroceria da caminhonete. Noutra ocasião, no ano de 2007, no mesmo local, o líder *Kyikatêjê* Zeca Gavião foi feito refém por um grupo de assaltantes que empreendia fuga da polícia e refugiou-se na mata da RIMM, obrigando-o a guiá-los pelos caminhos das caçadas até chegar ao trilho da Estrada de Ferro Carajás. Zeca ficou durante dez horas sob domínio dos bandidos, sendo libertado sem ferimentos graves. Nenhum dos casos foi solucionado.



que teve início no ano de 2006, não atende a demanda da comunidade por espaço físico adequado ao número de estudantes e aos padrões mínimos de qualidade. Em 2009, 208 estudantes se matricularam nas modalidades: educação infantil e ensino fundamental de 1ª a 8ª série. Desde março de 2008, o Ensino Médio foi instalado, após inúmeras reivindicações da comunidade, que lutou pela oferta de Educação Básica completa na aldeia junto à SEDUC.

Com relação à construção, as casas são organizadas de acordo com os núcleos familiares, com as irmãs morando próximas à casa dos pais. Com o aumento da população e a conseqüente constituição de novas famílias, algumas casas compõem o segundo círculo construído próximo ao primeiro. Conforme dados do censo demográfico da aldeia, em junho de 2002, a população era de 190 pessoas, dos quais 105 eram homens e 85 eram mulheres. No ano de 2005, a população somava 248 indivíduos. No censo realizado em 2007, a população continuava a crescer e somava 259 pessoas. Para *Rõpré* e *Pepkrakte*, o crescimento da população justifica-se pela expressiva melhoria na qualidade de vida do povo, no que se refere às condições de moradia, alimentação, assistência médica e, principalmente, no aspecto sociocultural.

Outro aspecto cultural determinante na sociabilidade *Kyikatêjê* é o sistema de nomeação. Sobre a nomeação *Timbira*, Melatti escreveu:

“[e]ntre os índios Timbira, o indivíduo não recebe um nome porque pertence a determinado grupo, mas sim pertence a um grupo porque recebeu determinado nome. Nas tribos Timbira, o menino recebe nome, geralmente, de seu tio materno, enquanto a menina recebe nome quase sempre da sua tia paterna. Segundo o nome que receber, o indivíduo passa a pertencer a certo grupo cerimonial e a certas metades dos muitos pares que existem nessas sociedades; seu nome dá ainda privilégio de interpretar determinados papéis em certos rituais.” (1972, p.83).

O sistema de nomeação está fortemente presente na organização social *Kyikatêjê*, não há nenhum registro civil com *nome de kupẽ*. Algumas pessoas têm também nomes regionais, como Roberto, Zeca, Luís, Alacide e Lucinha, geralmente escolhidos por eles mesmos, ou atribuído pelos familiares ou vizinhos *kupẽ*. Apesar da influência da língua

portuguesa na escolha do *nome de kupẽ*, a maioria se identifica com o nome *Kyikatêjê* e mantém as relações sociais engendradas a partir desse evento.

Como parte dos arranjos sociais dos grupos *Jê* estão os casamentos interétnicos. Há famílias na aldeia formadas a partir de casamentos com indígenas das etnias *Xerente*, *Karajá*, *Guarani*, *Krikati*, *Parkatêjê*, *Akrãtikatêjê* e ainda com *kupẽ*. Nesses casos, a nomeação dos filhos ocorre conforme costume *Kyikatêjê*. Quanto ao sobrenome, parece não ter valor simbólico nem ritual entre os *Kyikatêjê*. Com a exigência da FUNAI pela certidão de nascimento, provavelmente a opção encontrada ou sugerida foi incluir como sobrenome o primeiro nome da mãe e o nome do pai, muitas vezes seguido pelo nome do povo a qual pertence, prática não adotada pelos *Kyikatêjê*.

Quanto aos meios de subsistência, a *pur* (roça tradicional) constitui principal forma de obtenção de alimentos como a mandioca, a banana, o *mudubim* (amendoim), a macaxeira, a batata-doce, a abóbora, o inhame e o *põhy* (milho), que, além de serem utilizados na alimentação diária, são indispensáveis na realização das festas e rituais.¹⁷ Nimuendajú (1956) e DaMatta (1976) explicam que as roças pertencem às mulheres, sendo feitas em sistema coletivo. A derrubada e a queimada são tarefas dos homens, enquanto o plantio e a colheita são atividades femininas. Atualmente, nas roças da comunidade também são cultivados alimentos em maior quantidade, em especial o milho que alimenta a criação de porco queixada em cativeiro. Além das roças, a coleta de frutos é fonte diária de alimento, podendo ser feita tanto pelos homens quanto pelas mulheres. Dentre os preferidos estão o cupuaçu, o açaí, a bacaba, o ingá e a banana. As crianças também sobem nos altos pés de açaí para a coleta dos cachos e desde pequenas aprendem as técnicas do preparo.

A caça é atividade masculina, podendo ser realizada individualmente para alimentar a família e em grupos maiores na ocasião dos rituais. Nesse caso, a caça abatida é jogada no pátio e as mulheres da família do caçador que pegar a caça deverão preparar o *kuputi*¹⁸, que é entregue a ele depois da corrida da tora. Nas caçadas noturnas,

17 Nos meses de chuva, entre janeiro e fevereiro, é realizada a festa do *põhy* (milho verde). O milho é consumido assado nas brasas. Com as palhas verdes do milho são confeccionadas as petecas, disputadas pelos grupos arara e gavião durante a realização da brincadeira.

18 Trata-se de iguaria alimentar *Kyikatêjê*, descrita por Nimuendajú, preparada com massa de macaxeira, mandioca ou castanha que envolve a carne de caça, tudo embrulhado em folhas de banana e assado em forno de terra em meio às pedras quentes.



costumam fazer *esperas*, com *varridas*¹⁹ nos locais em que o animal, geralmente de grande porte, costuma passar.

As festas e brincadeiras²⁰ da cultura são realizadas de acordo com o ciclo cerimonial *Kyikatêjê*, geralmente obedecendo à sequência indicada pelos mais velhos do grupo. As brincadeiras são compostas por elementos culturais comuns, como pinturas corporais, corridas de toras, dança com maracá no pátio da aldeia e preparo e consumo do *Kuputi*. Há uma brincadeira para cada grupo cerimonial, por isso chamadas de *brincadeira do gavião* e *brincadeira da arara*. Também são realizadas brincadeiras dos grupos cerimoniais que levam nome dos animais da água: *peixe*, *lontra* e *arraia*. Cada brincadeira, além dos elementos que são comuns (*kuputi*, corrida de toras e dança no pátio), contém atividades que são próprias do grupo cerimonial em questão. Por exemplo, na ocasião da festa do peixe, são confeccionadas as máscaras do *Tép* (peixe).

Com relação aos rituais, Nimuendajú (1956) relatou a realização do ritual de iniciação dos guerreiros, o *pemb* entre os *Apinayé*, que entre os *Kyikatêjê* é chamado *pemp* e há muito tempo não é realizado. O principal motivo, segundo os próprios *Kyikatêjê*, é a distância da aldeia com relação aos rios grandes, essenciais à realização do ritual. Há projetos para construção de balneário com canalização da água do igarapé próximo à aldeia, para então, em condições adequadas, realizar o ritual de iniciação dos meninos que deverão aprender num período de aproximadamente três meses a ser *homem Kyikatêjê*. Nesse tempo de preparação, que inclui períodos de reclusão na mata, os jovens aprendem todas as atividades masculinas relacionadas à caça, disputas de tora e flecha, confecção de apetrechos e artefatos, entre outras atividades. O ritual marca a passagem à idade adulta.

Outro ritual de iniciação masculino é a *furação de beijo*,²¹ quando os meninos têm o lábio inferior furado com osso pontiagudo, geralmente de *iaxy* (veado). No local do furo é colocado um pedaço de madeira pintado com urucum. Nessa ocasião, o jovem

19 É a limpeza do local onde o caçador espera a caça, espécie de corredor por onde circula livremente.

20 Segundo o cacique *Kykyiré*, as festas são as danças no pátio da aldeia e envolvem todos os membros da comunidade e as brincadeiras são referentes aos grupos cerimoniais e podem ou não contar com a participação de todos, pois há atividades que são específicas dos integrantes dos grupos.

21 Utilizo a expressão nativa que refere-se ao ritual conhecido na literatura antropológica com “perfuração labial”.

também deve seguir rigorosa dieta alimentar para apressar a cicatrização. Quando os caçadores matam o jacamim, ave de unhas finas e pontiagudas, ocorre o ritual em que mulheres e homens jovens têm as panturrilhas e coxas riscadas para *tirar o sangue ruim*. Segundo o cacique, o ritual favorece a saúde dos corredores de tora, deixando-os mais fortes.

Quanto às meninas, os relatos de *Jõprara* informam que eram submetidas à reclusão na primeira menstruação, que está relacionada com a iniciação sexual, como no caso dos *Apinayé*, ou seja, a menina só menstrua depois de ter mantido relação sexual, conforme afirma Nimuendajú "(...) estão firmemente convencidos de que não pode haver menstruação antes do defloramento e que este último seja um requisito para aquela" (1956, p. 60). Nesse período, a menina ficava sobre a esteira no interior da casa, submetida a dietas alimentares que excluem comidas *reimosas*, como caças. No entanto, segundo *Jõprara*, a prática da reclusão não está mais sendo realizada entre os *Kyikatêjê*.

Sobre o casamento, Nimuendajú (1956) relata que não é permitido entre parentes de primeiro grau, no entanto, são forjados planos de casamento desde muito jovens. Entre os *Kyikatêjê*, a prática é reprimida, não sendo admitido o incesto. No entanto, hoje se percebe certa resistência das mulheres jovens com relação aos casamentos com homens mais velhos. Quando a menina não se agrada do noivo, trata de amigar-se logo com alguém de sua preferência, ato geralmente reprimido pelos mais velhos, mas aceito socialmente.

Quanto ao nascimento dos filhos, é acompanhado de rigorosas dietas alimentares tanto para o pai quanto para a mãe da criança. O pai segue rígido resguardo do trabalho no período pós-nascimento. As abstinências incluem o não consumo de certos alimentos, como carne de caça. As relações sexuais também devem ser evitadas enquanto a criança estiver "mole", que corresponde ao período antes do andar. Caso os pais quebrem a abstinência sexual, a criança será acometida de enfermidades, como feridas, por exemplo, podendo ficar fraca²² e até morrer. Quando a criança nasce, o pai coloca o *paxê* no pulso, adorno confeccionado com a folha nova do coco babaçu para indicar que está de resguardo.

22 Diz-se que uma pessoa é forte, "dura", quando segue as dietas prescritas, o termo também está associado à longevidade.



As dietas alimentares²³ e restrições sexuais também são impostas àqueles que pretendem ser bons corredores de tora. Quanto às relações sexuais, os meninos devem ser iniciados pelas velhas, para que sejam fortes e saudáveis, caso contrário, ficarão fracos e não serão bons atletas. Se acontecer de alguém derrubar a tora na disputa, é logo acusado ter tido relação sexual na noite anterior à corrida, o que é proibido. Não há repreensão quanto à iniciação sexual das meninas, que costumam ter filhos a partir dos treze anos. Caso engravidem antes de casar, os avós ajudam a cuidar da criança.

Sobre os grupos cerimoniais, DaMatta explica que os *Timbira* “(...) concebem o universo como uma totalidade fechada, em que todos os elementos são ordenados de dois a dois, uns em oposição aos outros (...)” (1976, p.100). Ele constata que não há maior importância de um grupo com relação ao outro, sendo, portanto, complementares, o que pode ser verificado no mito de origem *Kyikatêjê*, onde *pyt* (sol) e *kaxêê* (lua) aparecem como figuras centrais que coexistem em oposição e em complementaridade. Os dois grupos cerimoniais que orientam a maioria das brincadeiras de longa duração, as disputas de flechas e a corrida de toras são o *Hakti* (gavião) e *Pán* (arara). No período da chuva, depois da brincadeira do milho, ocorre a brincadeira do *Tép* (peixe), *Xexetêê* (arraia) e *Toiré* (lontra), quando são construídas três “casinhas” no pátio, onde os membros de cada grupo se reúnem para comer, dançar e correr tora.

Quanto ao esporte,²⁴ os *Kyikatêjê* praticam a corrida de tora, que é realizada em quase todas as brincadeiras. A *krowa-péj* ou tora grande é feita no final das brincadeiras e marca o encerramento de um ciclo cerimonial. A tarefa de fazer a tora pode ser atribuída a uma ou mais pessoas. Depois de prontas, as toras são pintadas com urucum e colocadas no local de partida, geralmente no meio da mata, próximo a alguma estrada ou caminho na mata, também chamado de ramal. As disputas acontecem sempre ao amanhecer do dia. As toras são preparadas de acordo com os grupos que vão disputar, podendo ser corridas entre os grupos cerimoniais Arara e Gavião ou ainda entre homens e mulheres, que podem se dividir entre casados e solteiros na disputa, que é acompanhada dos sons do *hõhi* (buzinas), feito com bambu e cabaça, dos apitos e dos gritos que imitam a arara ou o gavião.

23 Quando acontece de alguém se envolver em brigas, a pessoa também é submetida à rigorosa dieta para “limpar o corpo”, e as coxas e panturrilhas são riscadas com unhas de aves para tirar o sangue ruim.

24 Nimuendajú (1956) relata que entre os *Apinayé*, grupo *Timbira* que habita o hoje estado do Tocantins, a corrida de toras é o esporte favorito.

O jogo de flechas é também muito praticado entre os *Kyikatêjê*. A tarefa de fazer arcos e flechas é exclusivamente masculina. Nimeundajú descreve o jogo de flechas entre os *Apinayé*:

“... [o]s homens, um após o outro, davam três passos para frente, atirando uma ou duas flechas, de cada vez, na bananeira, até que todas as flechas crivavam os troncos e as folhas. As flechas que erravam o alvo eram recolhidas pelos meninos e levadas novamente aos atiradores.”
(1956, p.93)

Entre os *Kyikatêjê*, o jogo de flechas ocorre de maneira similar, podendo ser praticado também pelas mulheres e crianças. Além de jogar as flechas no tronco da bananeira, os *Kyikatêjê* jogam o *kaipy*, ou seja, a flecha é lançada por baixo de um obstáculo feito de folha de palmeira onde o vencedor é aquele que arremessar mais longe. Geralmente os vitoriosos ficam com as flechas dos perdedores. A principal reclamação dos mais velhos é acerca do desinteresse dos jovens pela aprendizagem das técnicas de produção do arco e flecha.

Esportes como o futebol e o voleibol são também muito praticados na aldeia, em especial por jovens e crianças. Todos os dias, ao final da tarde, homens, mulheres e crianças se reúnem no campo de futebol da aldeia para jogar. Quando os velhos decidem jogar voleibol, chamam os mais jovens e disputam durante alguns dias, até que decidem por não jogar mais.

No ano de 2009, o time *Gavião Kyikatêjê*, organizado na aldeia, disputou a seletiva do *Campeonato Paraense de Futebol*. Apesar dos esforços, o time não foi classificado. A participação do time indígena no campeonato estadual foi noticiada em nível nacional, associando o bom desempenho dos atletas às atividades culturais que requerem força física e dietas alimentares rigorosas. Mais que a prática de um esporte, o futebol tem se constituído como forma de interação com o mundo não indígena. O diálogo a partir dos mesmos parâmetros da sociedade não indígena se constitui aspecto relevante da atual configuração política e social dos *Kyikatêjê*, que buscam reafirmar as tradições, ao mesmo tempo em que buscam interagir com os não indígenas em pé de igualdade, tarefa atribuída principalmente à educação escolar na aldeia.



Para concluir, sem encerrar...

A trajetória histórica dos *Kyikatêjê*, narrada pelos mais “velhos”, informa sobre a resistência às muitas tentativas de “assimilação” ou de “integração” destes à sociedade não indígena. A supressão do território tradicional, as remoções compulsórias e as doenças advindas do contato representaram a quase extinção dos *Kyikatêjê*, que pelos seus próprios esforços resistiram e se organizaram, cobrando do Estado a efetividade de direitos fundamentais.

Atualmente, os *Kyikatêjê* contam com população de aproximadamente 300 pessoas e com estrutura de saúde, de educação escolar e de subsistência na aldeia, conquistas atribuídas à organização da Associação Indígena Gavião *Kyikatêjê*, constituída em 2001 como parte das estratégias de diálogo com a sociedade não indígena e os representantes dos empreendimentos econômicos que impactam a RIMM.

Nesse sentido, a formação de quadros técnicos capacitados para o diálogo com a tradição *Kyikatêjê* e os não indígenas é fundamental para a conquista da autonomia e da cidadania plena, caminho que, mais uma vez, estão trilhando com seus próprios esforços.

Referências Bibliográficas

ABA. **Muita terra para pouco índio**. Filme dirigido por Bruno Pacheco de Oliveira, a partir de roteiro de João Pacheco de Oliveira Filho, com produção executiva de Antonio Carlos de Souza Lima e realização da Associação Brasileira de Antropologia com apoio da The Ford Foundation, Brasília, 2002.

AMORIM, Alcirene de Fatima Quiroz; ALMEIDA, Maria Aparecida Oliveira. ***Pohytetet: uma das brincadeiras dos índios Kyikatêjê***. Monografia, Imperatriz, 2007. (manuscrito)

CARNEIRO DA CUNHA. Manuela. **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

DaMATTA, Roberto. **Um Mundo Dividido: a Estrutura Social dos Índios Apinayé**. Petrópolis: Vozes, 1976.

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

MELATTI, Julio César. **Por que a aldeia é redonda?** Informativo da FUNAI, ano III, n. 11/12, p. 34 – 41, Brasília, 1974.

_____. **Ritos de uma Tribo Timbira.** São Paulo: Ática, 1978.

_____. **Índios do Brasil.** Brasília: Coordenada, 1972.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Os Apinayé.** Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1956.

RIBEIRO, Darcy. **Os Índios e a Civilização.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1970.

RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (orgs.). **Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005.** São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

RICARDO, Carlos Alberto. **Povos Indígenas no Brasil, 1996-2000.** São Paulo: Instituto Sociambiental, 2000.

RICARDO, Carlos Alberto. **Povos Indígenas no Brasil.** São Paulo: CEDI, 1985.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés. “O direito envergonhado: o direito e os índios no Brasil” In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (org.) **Índios no Brasil.** São Paulo: Global, 2000: pp. 153-168.

Sites

<http://www.ambientebrasil.com.br/composer.php3?base=./especie/fauna/index.html&conteudo=./especie/fauna/aves/fasciatum.html>

<http://www.funai.gov.br/>

<http://www.geocities.com/RainForest/Jungle/6885/artigos.htm>.

<http://www.ibge.gov.br>

http://www.povosindigenas.org.br/pib/english/epi/gaviao_parKatêje/loc.shtm



ESBOÇO DE UM PERFIL DO ESTUDANTE INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR

CENTRO INDÍGENA DE ESTUDOS E PESQUISAS - CINEP¹

1 A coordenação desse levantamento esteve sob a responsabilidade de Edilson Martins Melgueiro, do povo Baniwa, membro do CINEP. Consistiu na aplicação de um questionário contendo 38 perguntas, elaborado pela diretoria da organização. No Amazonas, tal levantamento foi realizado em parceria com o Movimento de Estudantes Indígenas do Amazonas (MEIAM), entre os meses de julho e setembro de 2007. No mesmo período, os questionários também foram aplicados na região Sul, em parceria com a Articulação dos Povos Indígenas do Sul (ARPIN-Sul). No Nordeste, o levantamento foi realizado em parceria com a Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), durante junho e julho de 2008. Em Brasília, o trabalho foi realizado em parceria com a Associação dos Universitários Indígenas em Brasília (ASSUIB), nos meses de setembro e outubro de 2008. Os responsáveis pela aplicação dos questionários por regiões foram: Norte - Eliana Pedrosa Saldanha e Cristo Benisson Barreto Machado; Sul - Maria Inês de Freitas; Nordeste - Cristiane Julião; e Brasília - Luiz Carlos Penha. Por fim, contou-se ainda com os dados de um levantamento sobre estudantes indígenas de Mato Grosso do Sul, realizado pelo *Programa Rede de Saberes*, no ano de 2006, fornecidos por Reginauro Custódio Ortega e Rosa Coleman (www.rede-desaberes.neppi.org). Esse programa de permanência de estudantes indígenas na universidade foi desenvolvido em 2005 na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), com recursos da Fundação Ford, tendo incorporado, a partir de 2008, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). A sistematização das respostas dos questionários e a elaboração do texto ficaram a cargo de Mariana Paladino, pesquisadora associada ao projeto *Trilhas de Conhecimentos - O ensino superior de indígenas no Brasil* (www.trilhasdeconhecimentos.etc.br), voltado à promoção de políticas institucionais de acesso, permanência e sucesso de indígenas em cursos de universidades públicas e privadas, do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento – LACED, do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, com quem o CINEP tem construído uma parceria desde sua fundação. A edição do texto para a publicação deste artigo foi realizada por Flôrencia Vaz Maytapu, do CINEP. Maria Barroso Hoffmann, do projeto *Trilhas de Conhecimentos*, colaborou em sua apresentação.

Apresentação

Embora ainda em 2007 se estimassem em cerca de 5 mil os estudantes indígenas no ensino superior no Brasil², até o momento não existem dados oficiais e abrangentes sobre eles, seu perfil e trajetórias. Qual é a realidade dos indígenas que estão em cursos universitários em todo o país? Com este texto, pretendemos informar os resultados de um levantamento preliminar realizado pelo Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP) sobre a situação econômica e social de acesso e permanência desses estudantes no ensino superior. Tal levantamento foi realizado em algumas regiões do país, com o intuito de permitir a elaboração de um primeiro diagnóstico sobre essa questão. Apesar de ter abrangido somente 481 estudantes indígenas, deve-se destacar sua novidade e relevância por revelar informações até hoje desconhecidas. Deixamos bem claro que se trata de uma amostragem e primeira aproximação de um levantamento que se espera ampliar e aprofundar no futuro.

A discussão sobre a presença de indígenas no ensino superior no Brasil é relativamente recente nos meios acadêmicos e de divulgação bastante rara na voz dos próprios índios. Este relatório traz à tona elementos para avaliar essa presença, os dilemas que ela coloca e a que tipos de expectativa procura responder. Cabe ressaltar aqui o fato de que, se essa discussão só alcançou visibilidade nacional a partir da implantação de políticas de ação afirmativa para o ingresso de estudantes indígenas no ensino superior, algo que se deu a partir da virada do milênio, o relatório aponta para um surpreendente percentual de indígenas cursando o ensino superior em universidades privadas, independente da formulação de tais políticas. Com isso, é possível identificar a presença de uma demanda não atendida desses estudantes pelo sistema público de ensino, no qual poderiam ter acesso a um ensino de melhor qualidade e a atividades de pesquisa em geral, algo com poucas chances de realização dentro do sistema privado. Ao contrário do que muitos pensam, portanto, as ações afirmativas no caso indígena foram estabelecidas sobre uma realidade já existente, ainda que pouco conhecida e analisada nos meios educacionais brasileiros.

O levantamento revela ainda a presença de dois tipos bastante distintos de demandas por ensino superior de indígenas, o primeiro voltado a atender às

2 Conforme informações de CEB/CNE, 2007.



necessidades de formação de professores para o ensino intercultural específico e diferenciado dentro das aldeias indígenas, e o segundo voltado à formação “universal” dos estudantes indígenas dentro das carreiras e cursos regulares oferecidos pelo sistema universitário corrente. No caso destes últimos, muito ainda resta por refletir e criar no que diz respeito à oferta de disciplinas que contemplem a especificidade das demandas indígenas e aquilo que seus representantes vêm identificando como prioridades para a formação de seus estudantes. Ainda são raros no Brasil os cursos tanto de graduação quanto de pós-graduação preocupados com uma reformulação curricular que dê conta da situação indígena nas diferentes regiões do país e em seus diversos matizes. Também ainda não se tem clareza sobre como proceder para a absorção dos profissionais indígenas formados pelas universidades junto a suas comunidades, muito restando por definir quanto a formatos institucionais que permitam essa absorção, sobretudo nos quadros dos serviços públicos oferecidos a essas populações. A temática do mercado de trabalho mostrou-se assim um importante elemento do levantamento, indicando o quanto ainda são restritas as possibilidades de absorção desses profissionais, seja nas organizações indígenas, seja nos órgãos públicos encarregados da gestão das questões pertinentes a eles, seja no mercado de trabalho privado mais amplo.

Aqui cabe ressaltar a riqueza do levantamento para indicar a pluralidade de expectativas a que a formação superior de indígenas responde, registrando-se tanto a presença de anseios de ascensão social pura e simples de indivíduos, sem um comprometimento específico com suas comunidades de origem, quanto trajetórias que revelam a perspectiva de um envolvimento futuro com o encaminhamento das questões ligadas aos projetos de futuro dos indígenas, concebidos enquanto coletividades com demandas e perfil específico dentro da sociedade brasileira. Nesse sentido, a entrada na universidade e o convívio com estudantes indígenas de outras etnias, algo revelado pelo relatório como uma situação relativamente comum, revelam um rico potencial em relação às possibilidades de trocas de experiências e de percepção de problemas comuns. Encontros, seminários e congressos de estudantes indígenas, que vêm sendo realizados desde a década de 2000, têm se mostrado espaços estratégicos para o aprofundamento do conhecimento mútuo dos diversos grupos indígenas do país sobre a variedade de problemas que enfrentam e para a reflexão sobre que tipos de pauta podem propor aos meios acadêmicos e universitários para enfrentá-los.

Uma das visões mais correntes dentro do senso comum, erudito ou não, é desconstruída assim por este relatório, ao dissociar os índios da imagem de primitividade a que habitualmente são relacionados, mostrando-os não como vestígios do passado da nação, mas como cidadãos do presente, interessados na formação superior e com clara consciência de que essa formação nada tem de conflitante com suas identidades individuais e coletivas. A entrada na universidade, assim, na quase totalidade dos depoimentos, é descrita como um instrumento de empoderamento, em que pesem todos os obstáculos enfrentados pelos indígenas para a permanência e o sucesso no ensino superior. Assim, a presença recente de ações afirmativas voltadas a seu ingresso na universidade, que, como apontamos anteriormente, está longe de responder pela totalidade da presença indígena no ensino superior, em grande parte devido a esforços individuais de ingresso nos vestibulares regulares, se revela ainda extremamente incipiente no que diz respeito à criação de reais condições de apoio à permanência dos estudantes, cujos depoimentos revelam inúmeras medidas que poderiam ser tomadas para viabilizar seu sucesso, mencionando-se desde a ampliação de bolsas de estudo até medidas de cunho pedagógico para facilitar sua inserção, algo que ainda está muito distante do que se vê na maioria das universidades que adotaram ações afirmativas para o ingresso de indígenas.

A implantação das licenciaturas interculturais voltadas à formação de professores indígenas, que antecederam a implantação das políticas de ação afirmativa para os cursos universais, embora seja considerada uma conquista das mais significativas na reversão das políticas tutelares, na construção da autonomia das comunidades indígenas e no respeito a seus modos de ser e de viver – respondendo a um direito que lhes é garantido desde a Constituição de 1988 – também revela alguns limites quando se trata de pensar no ensino superior. Nesse sentido, cabe ressaltar as dificuldades mencionadas neste relatório quanto ao sucesso de estudantes que passaram pela formação específica e diferenciada em escolas nas aldeias ao ingressarem no ensino superior regular, questão ainda em aberto e a exigir tanto das organizações indígenas quanto do mundo acadêmico respostas e adequações novas.

O relatório revelou ainda algumas surpresas, como a da presença de um percentual menor de situações de preconceito enfrentadas pelos estudantes indígenas devido à sua condição étnica do que o esperado. Poder-se-ia deduzir que são bastante raras, assim, as possibilidades a explorar quanto a um envolvimento



maior de estudantes não indígenas no estudo e pesquisa das questões indígenas, sob a modalidade de equipes multiétnicas de pesquisa, visando um melhor conhecimento mútuo. Esse cenário, entretanto, não pode deixar de levar em conta que as pautas de pesquisa sobre as questões indígenas devem passar pelas demandas, experiências e necessidades percebidas pelos índios, em diálogo com o imenso acervo de conhecimentos que o mundo acadêmico pode lhes proporcionar, inclusive no que diz respeito às pesquisas acumuladas ao longo de décadas, em inúmeros departamentos de antropologia, botânica, farmácia e linguística, para citar alguns, sobre os saberes indígenas e a história desses povos, tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo. Cabe lembrar aqui, ainda, que os indígenas devem ter a possibilidade também de um amplo acesso a pesquisas sobre o mundo não índio, aportando seu olhar sobre esses “outros” que durante séculos detiveram o monopólio da fala sobre si e sobre os índios.

1 Síntese geral das informações

Os 481 estudantes indígenas que responderam os questionários pertencem a 33 etnias e são originários de 10 estados do país, sendo que desse total, 268 são mulheres e 213 são homens.

Quadro I. Síntese da quantidade total de estudantes abrangidos por região, sexo e etnias

Região Norte	35 (16 mulheres, 19 homens, 14 etnias, dois estados)
Região Nordeste	115 (97 mulheres, 18 homens, cinco etnias, dois estados)
Região Sul	37 (15 mulheres, 22 homens, duas etnias, um estado)
Região Centro-Oeste	272 (128 mulheres, 144 homens, cinco etnias, um estado)
Brasília	22 (12 mulheres, 10 homens, 14 etnias, sete estados)

Na região Norte, estima-se que o levantamento abrangeu cerca de 5% do total de estudantes indígenas universitários daquela região, concentrando-se naqueles que estudam na cidade de Manaus. Na região Sul, o levantamento abrangeu cerca de 20% do total de estudantes indígenas, concentrando-se naqueles que são do estado do Rio

Grande do Sul³. Na região Nordeste, o levantamento atingiu cerca de 25% do total, abrangendo estudantes de universidades públicas e particulares dos estados da Bahia e de Pernambuco. Na região Centro-Oeste, o levantamento centrou-se nos estudantes de Mato Grosso do Sul (abrangendo 60% do total) e do Distrito Federal (igualmente abrangendo cerca de 60% dos estudantes indígenas que cursam universidades localizadas em Brasília).

Mesmo com essa razoável representatividade, o levantamento apresentou algumas limitações, sobretudo pelo fato de o questionário ter sido respondido de forma escrita, sem que houvesse uma pessoa para esclarecer as possíveis dúvidas. Fica evidente que algumas questões não ficaram claras para os entrevistados. A qualidade da informação variou segundo a extensão das respostas escritas, ocorrendo alguns casos em que foram muito curtas e pouco explicativas e em outros, mais densas. Assim, em vários questionários, dados importantes ficaram sem preenchimento.

É importante mencionar que 261 dos 481 estudantes indígenas contemplados neste levantamento (ou seja, mais de 50%) ingressaram no ensino superior por meio de ações afirmativas (reserva de vagas ou vagas suplementares). É o caso, sobretudo, dos estudantes indígenas das regiões Norte e Centro-Oeste. No caso dos alunos da região Sul e Nordeste, a maioria cursa universidades particulares, e o ingresso se deu por meio de vestibular comum⁴.

Essa realidade do acesso de indígenas ao ensino superior por meio de ações afirmativas mostrada no levantamento deve se ampliar ainda mais, já que desde o período em que ele foi feito (2006, 2007 e 2008), novas instituições de ensino superior implementaram tais ações dirigidas a essa população.

3 Com o intuito de ampliar a representatividade deste levantamento, quando nos referirmos aos estudantes indígenas da Região Sul, também consideraremos informações sobre os que estudam em universidades do estado de Paraná, retiradas da dissertação de mestrado de Marcos Paulino, *Povos Indígenas e Ações Afirmativas: O Caso do Paraná* (2008).

4 No entanto, no que tange aos alunos da região Sul, esta realidade deve estar se modificando, já que em duas universidades federais do Rio Grande de Sul e na Federal de Santa Catarina, a partir do vestibular de 2008, foram implementadas vagas suplementares para indígenas. Portanto, é provável que alguns dos estudantes contemplados pelo levantamento que estavam em universidades particulares possam ter passado para as públicas.



Vale a pena ressaltar que, até 2008, eram 43 as instituições de ensino superior que apresentavam alguma forma de ação afirmativa para o acesso de estudantes indígenas⁵, 28 delas estaduais (65%) e 15 federais (35%)⁶. Dentre essas 28 universidades estaduais, 24 (86%) têm hoje ações afirmativas definidas em função de leis estaduais,⁷ enquanto as 15 universidades federais têm ações afirmativas definidas por resoluções internas, uma vez que no plano federal não existe uma política regulamentando tais iniciativas.

Em relação à distribuição regional dessas 43 Instituições de Ensino Superior Públicas (IESPs) citadas, verifica-se que 17 estão no Sudeste (20% do total de IESPs estaduais e federais da região), 12 no Sul (34%), 7 no Nordeste (16%), 4 no Centro-Oeste (29%) e 3 no Norte (18%).

É importante chamar a atenção para o fato de que não existe uma relação positiva direta entre a distribuição da população indígena pelo território nacional e as iniciativas de ações diferenciadas para seu acesso ao ensino superior. Isto é, não se verifica um maior número de ações afirmativas nas regiões em que a presença indígena é numericamente superior (Projeto Trilhas de Conhecimentos, 2008). Por exemplo: na Região Norte, onde está concentrada a maior parte da população indígena do país, 29,1% (213.443), apenas 18% das IESPs possuem ações afirmativas. Na Região Sul, por sua vez,

5 As informações a seguir são retiradas do levantamento de ações afirmativas voltadas para indígenas em instituições públicas de ensino superior, realizado pelo Projeto *Trilhas de conhecimentos. O Ensino Superior de Indígenas no Brasil*, realizado entre 2005 e 2008, no qual foram analisadas 213 instituições de ensino superior e identificadas 43 que desenvolvem algum tipo de ação afirmativa e dez que oferecem cursos de licenciatura intercultural, dos quais seis têm sede em universidades federais e quatro em universidades estaduais (as que desenvolvem licenciaturas específicas são: UFAM; UEA; UFAC; UFRR; UNIFAP; UFT/UEG; UNEMAT; UFGD; UFMG e USP). O levantamento na íntegra encontra-se no site: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos/Levantamento%20de%20A%E7%F5es%20Afirmativas.pdf>

6 As universidades que apresentam ações afirmativas para o acesso de estudantes indígenas são: UFT; UFRR; UEA; UNEB; UEFS; UESC; UFBA; UFRB; CEFET-BA; UFMA; UFMT; UEG; UNB; UEMS; UNIMONTES; UEMG; ISE ZONA OESTE; ISE PÁDUA; ISERJ; ISEPAM; ISE TRÊS RIOS; ISTCCP; IST-RIO; ISTHORTICULTURA; IST PARACAMBI; UENF; UERJ; UEZO; UFSCAR; UNIFESP; UFABC; UNICAMP; UFPR; UEL; UEM; UEPG; UNICENTRO; UNIOESTE; UNESPAR; UENP; UFSC; UFSM e UFRGS.

7 UEA (Lei Estadual nº 2.894, de 31 de maio de 2004); UEG (Lei Estadual nº14.832, de 12 de julho de 2004); UEMS (Lei Estadual nº 2.605, de 06 de janeiro de 2003); UNIMONTES E UEMG (Lei Estadual nº 15.259, de 27 de julho de 2004); ISE ZONA OESTE, ISE PÁDUA, ISERJ, ISEPAM, ISE TRÊS RIOS, ISTCCP, IST-RIO, ISTHORTICULTURA, IST PARACAMBI, UENF, UERJ E UEZO (Lei Estadual nº 5074/2007); UEL, UEM, UEPG, UNICENTRO, UNIOESTE, UNESPAR E UENP (Lei Estadual nº 13.134/2001).

onde está concentrado o menor contingente populacional indígena do Brasil, 11,5% (84.747), 34% das IESPs possuem ações afirmativas, sendo essa a região brasileira com a maior disseminação de ações afirmativas dirigidas aos indígenas. O estado do Paraná destaca-se nesse sentido, uma vez que oito de suas IESPs⁸ possuem ações afirmativas voltadas para o acesso diferenciado de estudantes indígenas. Na Região Nordeste, segundo maior contingente populacional indígena do Brasil (170.389), segundo dados do IBGE, apenas 16% de suas IESPs possuem ações afirmativas voltadas para o acesso diferenciado de indígenas ao ensino superior (idem, 2008).

Das 43 IESPs mencionadas acima, verificamos que 23 (53,5%) optaram pelo sistema de reserva de vagas como modalidade de ação afirmativa, ou seja, o estabelecimento de uma percentagem de cotas para o segmento indígena⁹, 17 (39,5%) pelo sistema de vagas suplementares¹⁰, ou seja, vagas que a universidade dispõe a mais, não retirando vagas dos que ingressaram pelo vestibular regular; uma (2,3%) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – pelo sistema de *acrécimo de pontos*; e duas (4,6%) – Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) – por um sistema misto de *reserva de vagas* e vagas suplementares. Estas duas universidades realizam um concurso vestibular unificado, no qual são reservadas 2% das vagas para candidatos de escolas públicas que se declararem *indiodescendentes*¹¹.

8 UFPR, UEL, UEM, UEPG, UNICENTRO, UNIOESTE, UNESPAR e UENP.

9 UFT; UFRR; UEA; UNEB; UEFS; CEFET-BA; UEG; UEMS; UNIMONTES; UEMG; ISE ZONA OESTE; ISE PÁDUA; ISERJ; ISEPAM; ISE TRÊS RIOS; ISTCCP; IST-RIO; ISTHORTICULTURA; IST PARACAMBI; UENF; UERJ; UEZO; UFABC.

10 UESC; UFMA; UFMT; UNB; UFSCAR; UNIFESP; UFPR; UEL; UEM; UEPG; UNICENTRO; UNIOESTE; UNESPAR; UENP; UFSC; UFSM; UFRGS.

11 O termo “indiodescendente” começou a ser usado mais amplamente na Bahia durante o processo de discussão e implementação das Ações Afirmativas na UFBA a partir de 2003. É óbvia a sua inspiração no termo afrodescendente. Para os militantes da União Nacional dos indiodescendentes (UNIND), criada em Salvador (BA) no final de 2002, indiodescendente é a pessoa que se considera descendente de indígenas e que busca resgatar sua raiz cultural indígena mesmo sem ter morado numa aldeia. Os representantes da UNIND conseguiram que as regras das cotas na UFBA, implantadas em 2005, contemplassem os indiodescendentes, além dos índios e negros. E, desde então, reitores, políticos e artistas baianos têm falado frequentemente da existência dos tais indiodescendentes. Em 2007, quando a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) reservou 5% de vagas do vestibular para índios, a UNIND pediu para que a categoria fosse contemplada nas cotas, mas a solicitação foi negada. Os estudantes indígenas baianos abominam esse termo, e acusam a UNIND de “tomar” as vagas dos índios no ensino superior e de querer se aproveitar de outros direitos indígenas.



Oferecem, também, até duas vagas suplementares exclusivas para candidatos de escolas públicas que se declararem *índios aldeados*¹².

Assim, podemos perceber que, enquanto nas regiões Nordeste, Centro-Oeste e Sudeste são adotados diferentes sistemas para a definição das vagas previstas por suas ações afirmativas, nas regiões Norte e Sul prevalece um único sistema, respectivamente o de reserva de vagas e o de vagas suplementares (idem, 2008).

Em relação aos mecanismos de seleção dos candidatos indígenas, observamos que, das 43 IESPs citadas, 12 (28 %) realizam *vestibulares específicos* para tais candidatos¹³, ou seja, um concurso com critérios de seleção e conteúdos diferenciados daqueles aos quais se submetem os demais candidatos. Com relação a esse dado, podemos notar que, com exceção da Universidade Federal de Roraima (UFRR), todas as outras IESPs que realizam vestibulares específicos para a seleção dos candidatos indígenas optaram pela definição de *vagas suplementares* como mecanismo de implementação de suas ações afirmativas (Cajueiro, 2008).

Após essa breve caracterização das ações afirmativas atualmente desenvolvidas nas IESPs, apresentaremos os resultados do levantamento. Na primeira parte, são apresentados os dados sistematizados por Região e, na segunda parte, são realizadas algumas considerações mais gerais e comparativas entre as Regiões, assim como uma análise de certas problemáticas evidenciadas pelos dados.

2 A realidade por Regiões

2.1 Região Norte

O levantamento realizado pelo CINEP abrangeu 35 pessoas que estudam na cidade de Manaus e pertencem a 14 etnias dos estados de Amazonas e Roraima. Como dito

12 Devido a esse amplo uso do termo indiodescendentes para se referir a genéricos descendentes de indígenas e que não vivem em aldeias, na mesma UFBA, como se viu no requerimento de inscrição para o vestibular em 2008, no momento de selecionar a sua etnia, o candidato encontrava, as opções “aldeado (índio que vive em aldeia)” e “indiodescendente”, entre outras. Em outras regiões, as ações afirmativas falam em “indígenas” simplesmente, não importando se ele vive na aldeia ou na cidade.

13 UFRR; UFMT; UNB; UFPR; UEL; UEM; UEPG; UNICENTRO; UNIOESTE; UNESPAR; UENP; UFRGS.

acima, estima-se que representam cerca de 5 % do total de estudantes da Região Norte, embora não se conheça a quantidade exata, já que as universidades localizadas nesta região não contam com tal informação.

Segundo um informativo da Universidade do Estado do Amazonas (UEA)¹⁴ de 2008, cerca de 1.200 indígenas são beneficiados pelo governo do estado com educação superior nessa universidade. Deles, quase 400 professores indígenas, de 22 etnias presentes em 14 municípios do Amazonas, seriam graduados até 2008 pelo Proformar (Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação), programa que consiste na formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

Também, a UEA, por meio do financiamento do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), do MEC, coordena o curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões. Dele participam 250 alunos Tikuna, Cocama, Caixana, Cambeba e Huitoto (220 Tikuna e 30 dos demais povos). O curso é ministrado por professores da UEA e da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB). A UEA também passou a destinar, a partir de 2004, 4% de suas vagas de vestibular para representantes de etnias indígenas, o que representa 663 vagas no período de 2005 a 2008. Só no ano de 2008, foram abertas 170 vagas para indígenas, contudo não há informações sobre quantas delas foram de fato ocupadas.

A UFAM não desenvolve ações afirmativas voltadas para o acesso de indígenas nos cursos comuns, embora sua política de interiorização tenha facilitado que alguns deles possam ingressar na universidade.

Gênero, idade e etnia dos estudantes

Do total (35), há mais homens (19) do que mulheres (16) estudando, mas a diferença não é expressiva. E sobre as idades, observa-se que a maioria dos estudantes (21) está na faixa etária dos 18 a 29 anos. Destes, um está na pós-graduação. Contudo, existe uma proporção considerável de estudantes mais velhos: entre 30 a 41 anos (12) e entre 42 e 47 anos (2). Estes dois últimos estão na pós-graduação.

14 Informativo da UEA, Ano 1, N 1. 2008.



Com relação à etnia, quase a metade dos estudantes são Baré (8) e Tukano (8). Os demais povos representados são: Dessano, Arapaço, Baniwa, Kulina, Marubo, Munduruku, Piratapuia, Tikuna, Sateré Mawé, Tariano, Tuyuka e Wapixana.

Dados do ciclo de vida

A grande maioria dos estudantes abrangidos no levantamento (25 de 35, ou 71,4% do total) é solteira e sem filhos. Tal situação contrasta com o que observaremos mais adiante entre outras etnias das demais regiões do país. Chama também a atenção a quantidade de pessoas de idade mais avançada sem filhos, o que revela um adiamento da maturidade em relação ao ciclo de vida de pessoas de idade semelhante que permanecem na aldeia e têm filhos mais cedo.

Uso das línguas indígenas

Observa-se que a maioria (19 de 35) dos estudantes afirma falar fluentemente uma ou mais línguas indígenas (este é o caso de vários povos da região do Alto Rio Negro). Destaca-se também que entre aqueles que não falam ou apenas entendem alguma língua indígena, em quase todos os casos, os pais se comunicam em língua indígena (sobretudo as mães¹⁵). Portanto, o segmento que não fala representaria a primeira geração do não uso ou escasso domínio da língua materna.

Há línguas que apresentam muita vitalidade, como a Tikuna e a Tukano, e seu uso não parece depender da idade do falante; em outras etnias, a idade pode sim representar um fator importante, registrando-se casos de não uso da língua indígena na faixa de idade entre 18-20 anos¹⁶. Das línguas faladas, a maioria fala Tukano (16) e Nheengatu (9). Entre as demais estão Baniwa, Kulina, Marubo, Munduruku, Tikuna, Sateré Mawé, Tariano, Kubeo, Tuyuka e Wapichana.

15 Foram registrados casos de casamentos interétnicos de mulheres indígenas com homens não indígenas e não o contrário, ou seja, entre os pais dos estudantes abrangidos pelo levantamento não há casos de homens indígenas casados com mulheres não indígenas.

16 Contudo, um estudo de tipo qualitativo deveria aprofundar estas informações e indagar se não estariam presentes processos de ocultamento da identidade por parte dos jovens.

A posição social dos pais dos estudantes

Como havia somente uma pergunta no questionário sobre a posição social dos pais dos estudantes (onde nasceram e o que fazem atualmente), não foi possível conhecer que posições de liderança ocupam na aldeia. Além do mais, registramos que 13 dos 35 entrevistados não responderam a pergunta. Portanto, fica difícil aprofundar essa questão. Dos dados disponíveis, podemos entrever que quase a metade dos pais dos estudantes (16 de 35) dedica-se ou dedicava-se à agricultura (alguns já recebem aposentadoria rural) e três têm pais professores. Os demais têm diversas ocupações, como artesão, empregada doméstica e motorista de taxi.

Uma informação muito interessante é que a maioria dos entrevistados (19 contra 16) estudou na cidade, sobretudo em determinadas etnias. E em quase todos os casos, os que estudaram na aldeia apenas cursaram até a terceira ou a quarta série. E tem ainda casos específicos, como cinco Tukano que dizem ter estudado “na aldeia”, mas o fizeram em uma missão salesiana e, portanto, também afastados do convívio na sua aldeia. Na região de Pari-Cachoeira, Taracú e Yawareté, no Alto Rio Negro, só os salesianos(as) ofereciam ensino fundamental durante as décadas de 1970 e 1980. Enfim, a formação pré-universitária da grande maioria desses estudantes teve uma marca fortemente urbana.

Observa-se que a maioria dos Baré estudou na cidade. E isso coincide também com o fato de ter sido este o grupo que registrou o menor número de falantes de língua indígena. Portanto, constata-se, neste caso, uma relação entre convivência e estudo no meio urbano com um menor uso da língua indígena. E essa familiaridade com a cidade pode explicar outro fato que nos chama a atenção: a grande quantidade de pessoas que afirmaram não sentir dificuldades nos estudos anteriores ao ensino superior. Por exemplo, só três se defrontaram com “preconceito por ser indígena” e “choque cultural e falta de apoio psicológico”. Isso é muito diferente em relação ao que acontece nas demais regiões, como veremos mais adiante.

Com relação à residência atual, se na aldeia ou na cidade, os 35 entrevistados moram em diferentes bairros da cidade de Manaus, alguns deles na casa do MEIAM. Sobre sua manutenção durante o ensino superior, quase um terço (11 de 35) não trabalha e vive com o apoio da família, em geral de pais e irmãos; outro terço (11 de 35) é empregado em órgãos públicos, a maioria na Fundação Estadual dos Povos Indígenas (FEPI). Ninguém mencionou dedicar-se à agricultura. Outros se dividem entre trabalhar



em ONGs, empresas privadas ou mercado informal (que inclui trabalhar em artesanato). Só dois recebem bolsas.

Os cursos escolhidos:

Chama a atenção a diversidade de cursos escolhidos em comparação ao que acontece em outras regiões do país, como mostraremos mais adiante, o que faz pensar que em face da possibilidade de oferta de cursos (neste caso garantida pela UEA, que disponibiliza reserva de vagas para indígenas), a escolha é variada. Os indígenas se distribuem pelos cursos de medicina, agronomia, psicologia, biologia, contabilidade, farmácia, odontologia, geografia, serviço social, turismo e pedagogia. Porém, observa-se uma maior concentração nos cursos de administração (5), direito (3), filosofia (4) e enfermagem (4).

Muitos deles não fazem uma referência explícita a qual teria sido a **motivação para a escolha do curso**; contudo, vários referem-se tanto à necessidade de profissionais com sua formação nesta região para a contribuição ao atendimento da população indígena e ao desenvolvimento sustentável da comunidade, quanto à possibilidade de emprego. Alguns também destacam atuação anterior em áreas vinculadas às carreiras pelas quais optaram, com a intenção de aperfeiçoar conhecimentos (sobretudo os que estudam na área de administração e turismo, já vinculados a organizações e projetos).

Das 35 pessoas abrangidas neste levantamento, quatro já concluíram seus estudos de nível superior, três das quais ingressaram em seguida na pós-graduação (em todos os casos na UFAM, no mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia (dois casos) e na pós-graduação em Agricultura Tropical (um caso); destas três pessoas, duas concluíram os cursos.¹⁷

Meios de ingresso na universidade

A maioria dos estudantes (20) entrou pelo vestibular comum, e a outra parte (15), pela ação afirmativa na UEA¹⁸. Do total, 54% estudam em universidades públicas, dos quais os da UEA representam 80%. Os outros 46% estudam em universidades privadas.

17 Cabe mencionar que o mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia oferece por ano cinco vagas para indígenas.

18 A UEA implementou as Ações Afirmativas em 2004 (Lei 2.894 de maio de 2004).

Os que desistiram dos cursos focaram nos problemas financeiros que teriam levado a essa decisão; sobretudo na dificuldade para pagar a mensalidade de universidades privadas. Quatro pessoas também mencionaram o fato de não terem se identificado com os cursos.

Em geral não há uma defasagem expressiva entre cursos realizados e **cursos pretendidos** (apenas três dos 35 responderam estar realizando um curso diferente do realmente desejado). Pelo contrário, com a abertura de reserva de vagas para indígenas na UEA, cinco deles transferiram-se de faculdades privadas e de cursos que não gostavam tanto para outros que disseram gostar mais naquela instituição.

Preconceito na universidade

Dos 35, 33 responderam afirmativamente que se identificavam como indígenas na universidade. Só um deles afirmou nem sempre se identificar como índio; outra mulher também respondeu negativamente, por não ter características físicas indígenas. 21 responderam ainda não terem sido vítimas de preconceito na universidade e 14 responderam o contrário, especialmente pelo fato de terem ingressado via sistema de cotas.

Com relação à questão “Há outros colegas indígenas na turma?”, 22 responderam afirmativamente, embora em poucos casos esclarecendo quantos seriam, e 13 responderam negativamente, destacando serem eles os únicos indígenas da turma. Foram sobretudo os entrevistados que estudam na UEA, nos cursos de administração, enfermagem e medicina, que afirmaram haver outros indígenas em suas turmas.

Vínculo com as organizações indígenas

Os estudantes indígenas entrevistados em Manaus mostram ter um vínculo ou uma participação importante em organizações indígenas. Veremos mais adiante que nas demais regiões não se observa a mesma situação.

	Sim	Não
Trabalhou em alguma org. indígena	16	19
Recebe algum tipo de apoio de org. indígena	13	22
Conhece, se relaciona ou participa de org. indígena	31	4



Compromisso com a comunidade – se planeja voltar

Cabe chamar a atenção para o fato de que, embora uma grande maioria tenha respondido que pretende voltar e trabalhar na comunidade, ao se acompanhar as trajetórias dessas pessoas, fica difícil – em alguns casos – entender como efetivarão tal projeto, tanto porque alguns deles já nasceram na própria cidade de Manaus ou em São Gabriel da Cachoeira, quanto porque têm empregos razoáveis em Manaus, cursando carreiras vinculadas a trabalhos que oferecem inserção sobretudo em cidades grandes.

Principais propostas levantadas pelos estudantes para assegurar ingresso e permanência na universidade

- Programas de manutenção para a garantia da permanência e bolsas de estudo para o estudante indígena;
- Estágios de pesquisa e de trabalho na universidade e em outras instituições públicas com o intuito de obter meios para manter-se e para aprofundar conhecimentos;
- Aumento do número de cotas e que a política de cotas seja solidificada;
- Prioridade de bolsas para os alunos indígenas;
- Criação de uma estrutura no movimento indígena que possa acompanhar o desempenho e sugerir mudanças;
- Apoio e motivação da comunidade;
- Elaboração de um programa de longo prazo por parte das organizações indígenas juntamente com as instituições públicas;
- Melhoria dos níveis de ensino fundamental e médio no meio indígena para se ter a possibilidade de concorrer em qualquer universidade e não depender de cotas;
- Valorização do estudante indígena universitário;
- Lei específica para os estudantes indígenas de nível médio, técnico e superior;

- Ter acesso a cursos pré-vestibulares de boa qualidade;
- Acabar com o preconceito e a discriminação.

Com relação à questão **“O acesso ao ensino superior influencia na cultura indígena, ajuda ou atrapalha?”**, a grande maioria escolheu a primeira opção, por acreditar que cursar uma faculdade proporciona a aquisição de novos conhecimentos e informações que podem ajudar a entender os problemas das comunidades e contribuir com sua melhoria. Outras respostas foram: “para mostrar que somos todos iguais e capazes como os não indígenas”, “para aprender novos costumes e atitudes”, “para aprender os direitos indígenas e sermos mais críticos”, “ajuda porque passamos a valorizar ainda mais nossa cultura, contribui para o fortalecimento da identidade”, “ajuda a conciliar os conhecimentos do mundo ocidental com os conhecimentos tradicionais”, “é um mecanismo de luta e autonomia” e “ajuda a sair da tutela”.

Com respeito à questão **“Que vantagem você acha que o ensino superior traz ou pode trazer aos indígenas?”**, as respostas foram: “ajudar a trabalhar de maneira digna na comunidade”, “sermos respeitados e termos autonomia e independência”, “obtermos novos conhecimentos”, “obtermos o conhecimento dos brancos”, “possibilidade de melhoria de renda”, “contribuir para a formação de outras pessoas”, “repassar as riquezas do aprendizado”, “poder lidar melhor com o mundo dos brancos e obter reconhecimento pelo fato do título de ensino superior ser muito valorizado por eles”, “poder se socializar com a diversidade cultural” e “poder atuar nas organizações indígenas de maneira mais qualificada”.

Sobre a pergunta a respeito de se o fato do indígena ter ensino superior faria com que as pessoas o discriminassem menos, a grande maioria respondeu afirmativamente, salientando que este nível de ensino confere prestígio; que se sentem mais respeitados e também mais capacitados para defender seus direitos.

Na última pergunta, **“Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?”**, as pessoas tanto acrescentaram propostas – como a de se fazer um encontro em nível nacional para estabelecer políticas de acesso e manutenção de indígenas no ensino superior e para que os problemas enfrentados pelos estudantes indígenas sejam conhecidos – quanto críticas, sobretudo em relação às organizações indígenas que não realizam um acompanhamento dos estudantes, esquecendo-os e não valorizando-os.



2.2 Região Sul

O levantamento na região Sul abrangeu 37 pessoas, todas elas oriundas do estado do Rio Grande do Sul.

Gênero, idade e etnia dos estudantes

40% (15 de 37) dos estudantes são mulheres e 60%, homens (22). A maioria tem entre 24 e 26 anos, mas se observa uma quantidade considerável de pessoas mais velhas. Do total, 35 são Kaingang, um Guarani e um Kaingang-Guarani.

Sobre as idades, observa-se que a maioria dos estudantes (22) está na faixa etária dos 18 a 29 anos, e os outros (14) têm entre 30 e 41 anos. Todos estão na graduação, de modo distinto do que se verifica na Região Norte, onde pudemos observar pessoas realizando estudos de pós-graduação.

Dados do ciclo de vida:

Chama a atenção a quantidade de pessoas casadas, 35%, e com filhos, 67,5%, se comparado com os dados da Região Norte, anteriormente analisados.

Uso de línguas indígenas

Dos entrevistados, 54% disseram falar fluentemente a língua indígena e 35%, o contrário. O restante afirmou entender, mas não saber falar fluentemente. De modo distinto ao que acontece na Região Norte, chama igualmente a atenção o fato de vários entrevistados assinalarem que os pais tampouco falam a língua indígena.

A posição social dos pais dos estudantes

Mesmo que uma grande parte (13) tenha pais agricultores e artesãos, observa-se um segmento significativo de estudantes (6) cujos pais ocupam cargos assalariados na aldeia, como agentes de saúde, auxiliares de enfermagem e funcionários da FUNAI.

Agricultores	8
Aposentados	8
Artesãos	3
Agricultura e artesanato	2
Pai vereador; mãe dona de casa	1
Pai cacique e mãe monitora de saúde e aposentada pela FUNAI	1
Pais funcionários	1
Pais auxiliares de enfermagem	1
Pai funcionário da FUNAI; mãe dona de casa	1
Pai agente de saúde e mãe dona de casa	1
Mãe merendeira	1
Mãe empregada doméstica	1
Não responderam	6

Lugar onde realizaram seus estudos de ensino fundamental e médio, se na aldeia/na cidade

Observa-se uma maior quantidade de pessoas que estudou na aldeia em relação aos estudantes da região Norte

	Estudou na aldeia	Estudou na cidade
Até a 3ª série	11	
Até a 5ª série	14	
Ensino fundamental completo	4	7*

* Esclarecimento: sete são os que estudaram exclusivamente na cidade, os demais ali estudaram a partir da 4ª, 5ª, 6ª série e, em todos os casos, o Ensino Médio foi feito no meio urbano.

Dificuldades vivenciadas nos estudos anteriores ao ensino superior

Cabe chamar a atenção que, neste item do questionário, uma quantidade considerável dos entrevistados (10) enfatizou o aspecto econômico e financeiro, destacando as



dificuldades atravessadas para garantir transporte até a escola, moradia e materiais escolares. Outro segmento apontou a problemática da discriminação e da falta de inclusão sofrida durante os estudos (5). A grande maioria restante combinou, em suas respostas, os dois tipos de problemas: econômicos, preconceito por parte de colegas e professores, a difícil convivência com colegas não indígenas e barreiras linguísticas, apontando para uma dificuldade na compreensão da língua portuguesa, sobretudo em sua forma escrita. Enfatizaram a falta de atenção por parte dos professores e sua própria timidez para consultá-los, devido ao escasso domínio da língua portuguesa.

Mora atualmente na aldeia/na cidade

Dos 37 entrevistados, 23 moram atualmente na aldeia e 14 na cidade. Foram considerados neste último grupo os que moram o ano inteiro no meio urbano pelo fato de seguirem cursos presenciais. Os que moram na aldeia, por sua vez, deslocam-se durante as férias para realizar cursos nesse período, indo morar em pensões que são compartilhadas com outros colegas. Contudo, há também alguns que moram em aldeias próximas e se deslocam todos os dias para estudar. De acordo com os depoimentos analisados, entretanto, cabe chamar a atenção – de modo distinto ao que acontece na região Norte, onde a maioria dos estudantes mora o ano inteiro em Manaus e só pode se deslocar para sua comunidade de origem muitas poucas vezes ao ano – que no Sul se percebe um trânsito fluido. Alguns moram na cidade, mas se deslocam até a aldeia para trabalhar como professores, ou o contrário, moram na aldeia e se deslocam para estudar na cidade.

Formas de manutenção enquanto estão estudando

Destaca-se o fato de que 54% dos estudantes da região Sul trabalham como professores ou funcionários de escolas indígenas (diretor, coordenador, vigia ou merendeira). Também se pode observar que uma percentagem significativa combina várias formas de manutenção: trabalho, apoio econômico da família e bolsas, em alguns casos.

Emprego como professor ou funcionário de escola	20
Apoio da família	11
Bolsa de estudo	9
Artesão	4
Agricultura ou criação de gado	2
Empregada doméstica	2

Entre os que responderam que possuem bolsas, duas pessoas explicitaram receber apoio da Alemanha (mas não esclareceram a agência) e uma pessoa afirmou receber apoio do Conselho de Missão entre Índios (COMIN)¹⁹. Os demais referiram-se a bolsas da FUNAI, mas não esclareceram se estas destinam-se ao pagamento da mensalidade do curso que realizam, à moradia ou a outras despesas.

Cursos que estão realizando

Cursos	Quantidade de estudantes
Agronomia	6
Ciências Biológicas	4 (nas férias)
Direito	1
Educação física	5 (a distância)
Enfermagem	4
Geografia	2 (a distância)
História	3 (a distância)
Letras	1
Matemática	2
Nutrição	3
Pedagogia	6 (nas férias)

19 É um órgão da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), criado em 1982, com a finalidade de assessorar e coordenar o trabalho da IECLB com os povos indígenas em todo Brasil.



Chama a atenção a menor quantidade de cursos escolhidos em relação ao que se observa para a região Norte, onde as opções são mais amplas. Os cursos mais frequentados são pedagogia (6), agronomia (6), educação física (5), enfermagem (4) e ciências biológicas (4). Observa-se também nos depoimentos dos estudantes que a escolha por uma carreira nem sempre foi orientada por sua preferência pessoal. Ou seja, existe uma defasagem entre cursos pretendidos e cursos efetivamente realizados, realidade que na região Norte não se verifica tão intensamente. Assim, 11 pessoas responderam estar seguindo cursos que não os originalmente pretendidos, por serem mais acessíveis devido à proximidade da aldeia, pelo fato de tratar-se de modalidade a distância ou por contribuírem para sua titulação como professores. Essas explicações refletem a escassa oferta de cursos próximos às TIs e o fato de que a maioria dos estudantes já trabalha como professor, não podendo, portanto, escolher cursos presenciais para não descuidar do trabalho. Sendo assim, muitos optam ou por modalidades a distância ou por cursos durante as férias.

Somente sete das 37 pessoas abrangidas pelo levantamento fizeram referência explícita à contribuição para a comunidade como motivação na escolha do curso, privilegiando uma área na qual haveria carência de profissionais indígenas em suas localidades de origem. Os demais referiram-se a motivações pessoais: interesse e afinidade com o curso e também o fato de serem professores e precisarem da titulação.

Formas de acesso à universidade

A quase totalidade dos alunos (35) estuda em universidade particular, sendo que 34 entraram pelo vestibular comum e apenas um, por ações afirmativas. O único dos estudantes abrangidos pelo levantamento que cursa uma universidade pública é aluno da Universidade Federal de Paraná e ali ingressou a partir da resolução do Conselho Universitário 37/2004, que estabelece a implementação de sete vagas suplementares por ano destinadas a indígenas e, desde 2008, 10 vagas por ano.

Dos que estudam em universidades particulares, 26 estão na UNIJUI (Universidade de Ijuí), seis na URI (Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Frederico Westphalen), um no IPA (Centro Universidade Metodista, que recebe bolsa do COMIN) e dois na Universidade de Passo Fundo.

Preconceito na universidade

Dos 37 entrevistados, 21 disseram não sofrer preconceito, embora alguns notem que ele existe de uma forma implícita e velada. Quinze responderam vivenciar cotidianamente situações de preconceito. Eles destacaram que o preconceito pode ser sentido por parte dos colegas não indígenas, que demonstram não querer trabalhar com eles em grupo e não os incluem nas conversas. Por parte dos professores, tal situação pode ser verificada na escassa atenção fornecida e no não reconhecimento de sua identidade. Afirmaram sofrer preconceito até no transporte que os conduz da aldeia para a universidade por parte das pessoas não indígenas que também viajam ali. Referiram-se igualmente ao preconceito da universidade como instituição, apontando a falta de diálogo e de abertura para as necessidades e demandas indígenas.

Há outros colegas indígenas na turma?

Vinte pessoas responderam afirmativamente, embora em poucos casos tenham esclarecido quantos são ou de que aldeias provêm. Dezesete responderam negativamente, destacando serem eles os únicos indígenas da turma. Sobretudo os entrevistados que cursam geografia, matemática, enfermagem, pedagogia, agronomia, educação física e história disseram haver outros indígenas na turma.

Todos os entrevistados responderam identificar-se como índio na universidade.

Os que abandonaram cursos se referiram apenas a fatores econômicos como causa para a desistência.

Vínculo com as organizações indígenas

Observa-se que há uma menor relação com as organizações indígenas, se compararmos com os dados da região Norte. Além disso, muitos dos entrevistados somente conhecem ou possuem algumas referências sobre tais organizações, delas não participando ativamente.



	Sim	Não
Trabalhou em alguma org. indígena	10	27
Recebe algum tipo de apoio de org. indígena	7	30
Conhece, se relaciona ou participa de org. indígena	20*	17

*A maioria disse que apenas conhece de nome algumas organizações indígenas

Compromisso com a comunidade – retorno

Já estão na comunidade	5
Pretendem voltar para a comunidade	26
Pretendem voltar, caso tenham oportunidade	2
Não pretendem voltar	3

Cabe chamar a atenção para o fato de que a maioria (28) pretende voltar para atuar na comunidade, e que cinco já vivem nas suas áreas. Apenas três não pretendem voltar. E um deles é justamente o aluno que ingressou por meio de ação afirmativa na UFPR. Ele disse que não pretende voltar por sentir vergonha dos líderes da sua comunidade, que somente exploram seus próprios parentes, e que ele não pretende “comprar uma vaga” para trabalhar ali.

Outro dos que afirmaram que não pretendem voltar à comunidade de origem, apesar de estar de fato morando em uma aldeia com os pais e de estudar agronomia e trabalhar para uma associação indígena da aldeia, faz críticas às lideranças locais e diz pretender trabalhar para uma empresa não indígena. Ou seja, parte considerável dos casos em que o estudante não pretende voltar está relacionada à avaliação negativa que ele faz do trabalho das lideranças locais, e não exatamente a uma falta de compromisso com a sua comunidade de origem.

Propostas levantadas pelos estudantes para assegurar ingresso e permanência na universidade

Vemos que as demandas levantadas pelos estudantes são bem diversas, contudo a demanda mais significativa está dirigida tanto à ampliação das ações afirmativas para

o acesso de estudantes indígenas, quanto a ações institucionais para garantir sua permanência. A maioria (20) mencionou a necessidade de apoio econômico na forma de bolsas ou outro auxílio para garantir os estudos. Mas pode ser que aqueles (8) que sugerem um maior apoio da FUNAI estejam se referindo no fundo a esse auxílio também. Outros (10) lembraram as cotas, o ensino gratuito, vestibular específico e a ampliação de oferta de vagas. Um número considerável de alunos (7) citou o aspecto pedagógico, pedindo que as universidades implantem algum sistema de acompanhamento e de assessoria aos estudantes indígenas. Alguns estudantes fizeram sugestões mais ambiciosas, como a transformação da própria universidade e a melhoria do ensino médio; ou colocaram a necessidade de que os próprios estudantes se envolvam e se esforcem para formar uma organização de estudantes indígenas para desenvolver projetos, procurar recursos e bolsas, de forma a evitar a desistência.

Com relação à questão **“O acesso ao ensino superior influencia na cultura indígena, ajuda ou atrapalha?”**, a maioria respondeu ser isso positivo, pelo fato de que a comunidade supostamente será beneficiada pela contribuição do estudante, que nela poderá repassar os conhecimentos adquiridos (dez responderam nesse sentido). Sete também responderam que a educação ajuda a preservar e resgatar a cultura e a luta pelos direitos indígenas. Seis responderam que a educação superior contribui para a construção e o diálogo com novas formas de conhecimento. Dois responderam que ajuda a poder acompanhar as mudanças sociais.

Com respeito à questão **“Que vantagem você acha que o ensino superior traz ou pode trazer aos indígenas?”**, a maioria respondeu que a vantagem é a de obter formação, prestígio e, com isso, poder contribuir com a comunidade (três), ter melhor preparo para atuar de maneira efetiva na comunidade (nove), mostrar que o indígena é competente (dois), contribuir com ferramentas para a comunidade se desenvolver (nove) e ingressar no mercado de trabalho e ter mais autonomia (oito).

Sobre a pergunta a respeito de se o fato do indígena ter ensino superior faz com que as pessoas o discriminem menos, 22 dos 37 pesquisados responderam que sim: o indígena com ensino superior é menos discriminado e mais valorizado, mais esclarecido e capacitado para defender seus direitos. Doze responderam que o preconceito continua sendo o mesmo.

Na última pergunta, **“Gostaria de acrescentar mais alguma coisa?”**, vários colocaram propostas e sugestões, como as seguintes: que as lideranças das organizações



indígenas visitem os alunos que estão nas universidades para conhecer suas dificuldades e incentivá-los a continuar estudando; que a FUNAI se envolva de forma mais direta na educação superior indígena, incentivando e buscando novas alternativas para ela. Vários propuseram que a FUNAI fizesse convênios com as universidades mais próximas às aldeias indígenas, vindo garantir o acesso dos indígenas a elas, bem como bolsas de estudo.

Perfil dos estudantes indígenas do estado do Paraná

Segundo Paulino (2008), o perfil dos indígenas que concorrem às vagas suplementares em universidades públicas do estado de Paraná é bem heterogêneo²⁰. A maioria dos candidatos, exceto no primeiro vestibular específico, realizado no ano de 2002, é do sexo masculino. A predominância de homens também se mostrou no número de classificados nos vestibulares de 2006, 2007 e 2008, de forma distinta às estatísticas da educação superior do INEP, que apontam para um maior número de matrículas do sexo feminino no total geral de matrículas no Brasil (Paulino, 2008: p. 71). Em 2007, os candidatos inscritos no vestibular eram 59% homens e 41% mulheres.

Paulino analisa que, para as mulheres indígenas do Paraná, as dificuldades para estudar são maiores do que para os homens, pelo fato de terem que deixar marido e filhos na aldeia – e também no caso das solteiras que não têm filhos, pela resistência de alguns pais de que fiquem sozinhas na cidade. Segundo dados do autor, o ciclo de vida dos indígenas do Paraná seria muito diferente daquele dos candidatos do vestibular comum: casam-se e têm filhos cedo, com 13-14 anos. Em 2007, 49% dos candidatos declararam ter um ou mais filhos, 62% declaram ser solteiros, 33% casados e 2,44% separados (número significativo se compararmos com o vestibular comum da UFPR que, em 2005, teve somente 6,43% dos aprovados casados).

No vestibular de 2007, Kaingang foi a etnia predominante (62%), seguida de Xokleng (18%) e Guarani (15%). Os Xokleng são a segunda etnia em número de inscritos, mas suas terras estão localizadas no estado de Santa Catarina.

20 Este perfil foi elaborado a partir da análise dos questionários socioeducacionais que os candidatos indígenas ao vestibular específico completaram no período de seleção. Os questionários foram sistematizados em momento posterior num relatório realizado pela Comissão Universidade para os Índios (comitê interinstitucional criado para acompanhar e avaliar as ações afirmativas para indígenas no estado de Paraná).

Os fatores distância e a facilidade de acesso à TI de origem são os mais considerados no momento de se optar por uma instituição, no caso dos estudantes do Paraná, bem como as condições de permanência oferecidas pelas universidades (Paulino, 2008: p. 74-75).

A UFPR é a universidade com maior número de concorrentes e, portanto, com maior relação candidato/vaga, já que aqueles de outros estados da região Sul só podem se apresentar no concurso para a federal. Eram sete vagas para indígenas em toda a UFPR, no ano de 2007, para as quais se apresentaram 77 pessoas.

Em 2007, houve um total de 164 candidatos indígenas em todos os vestibulares de universidades públicas localizadas no estado: 91 provindos do mesmo estado do Paraná e 73 de outros estados da região Sul.

As universidades estaduais que têm maior número de candidatos indígenas são a UEL, a UNICENTRO, a UEM, a UNIOESTE e a UEPG. Esta procura está em conformidade com o critério de proximidade de casa, já que Londrina (UEL) e Guarapuava (UNICENTRO) são cidades bem próximas a Terras Indígenas e mantêm-se entre as mais escolhidas. Paulino destaca que embora algumas universidades sejam muito procuradas, outras sequer completam seu quadro de vagas. O número de vagas por universidade (seis vagas) é independente do critério de proximidade da TI. Para o autor, sendo este um importante critério na escolha da universidade, há a necessidade urgente de uma mudança na distribuição do quantitativo total de vagas, aumentando o número disponível nos campi mais próximos às TIs.

Um aspecto interessante a ser salientado, mencionado por Paulino em sua dissertação, é que a comissão formada para o vestibular indígena nas universidades públicas do Paraná mudou, a partir de 2005, o modo como os alunos escolhem os cursos. Ao invés desta opção ser anterior à prova – como nos vestibulares tradicionais –, as universidades passaram a permitir que o aluno indígena faça o vestibular específico sem detalhar em que curso pretende entrar, já que o número de vagas por universidade é fixo, e sua distribuição não é por cursos, mas por instituição. Essa alteração possibilitou que os que realizaram o vestibular tivessem mais tempo para se familiarizar com os cursos, os conteúdos etc., realizando a escolha definitiva numa etapa posterior. Isso melhorou a permanência, já que anteriormente tinham sido observadas desistências ou transferências pelo fato dos alunos não gostarem dos cursos.

Paulino observa que alguns estudantes ingressaram na universidade não por ser este um projeto coletivo, ou devido à pressão de pais ou lideranças da aldeia, mas

por tratar-se de uma escolha socialmente valorizada e pela curiosidade e novidade que a opção representa. Muitos candidatos não sabiam responder o porquê de estarem em uma universidade.

Com respeito às trajetórias escolares anteriores ao ingresso ao ensino superior, em 2007, 67% dos candidatos provinham do ensino público e 26%, do ensino particular. Quarenta e cinco por cento declararam não ter cursado o ensino médio regular (fizeram supletivo, ensino médio profissionalizante ou cursaram magistério). Apenas 6% dos candidatos indígenas do vestibular de 2007 tinham sido preparados em algum curso pré-vestibular.

Paulino destaca que, em certo sentido, os candidatos indígenas aos vestibulares específicos paranaenses podem ser considerados parte de um segmento privilegiado dentro das aldeias, já que concluir o ensino médio é muito difícil para uma grande maioria, pelo fato de não haver escolas desse tipo nas áreas indígenas do Paraná. Nas entrevistas que realizou com estudantes (15), constatou que parte do público que ingressa na universidade provém de famílias que ocupam lugar de destaque na comunidade: um era filho de cacique, um era filho de um quadro do movimento indígena, quatro eram filhos de funcionários da FUNAI e três, filhos de professores. Portanto, em nove das 15 entrevistas, foram citados parentescos socialmente significativos (Paulino, 2008, p. 81). Cabe mencionar que essa é uma hipótese do pesquisador, já que como não foram entrevistados todos os estudantes, tal comprovação requereria maior aprofundamento da questão.

É importante chamar a atenção para o fato de que não houve nenhuma política estadual de permanência que acompanhasse a Lei 13.404/1, que garante o acesso de alunos indígenas ao ensino superior. As iniciativas para promover a permanência foram realizadas por decisão das próprias universidades. Nos dois primeiros anos de implementação de vestibular específico e de vagas suplementares (2002 e 2003), os alunos indígenas recebiam uma bolsa de R\$ 250, a partir de doações (ONGs, Assembleia Legislativa e a própria FUNAI). A partir de 2004, por meio da Resolução 016/04 da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, foi fixado o valor de R\$ 270, a ser repassado para as universidades por esta secretaria. Em 27 de dezembro de 2007, pela primeira vez sancionou-se uma lei (15.759) que garante a continuidade da concessão da bolsa-auxílio aos estudantes indígenas que ingressaram nas Universidades Públicas Estaduais do Paraná. A bolsa é concedida durante 12 meses por ano, até o final do curso universitário e calculada com base no valor de um salário mínimo. Ela é acrescida em 25% quando o estudante indígena possui família. Tal iniciativa foi implementada a partir da proposta de um deputado e não com base na

proposta anteriormente elaborada pela Comissão Universidade para os Índios (CUIA), mais adequada às reais condições de vida dos estudantes indígenas (Paulino, 2008, p. 86).

A UFPR estabeleceu um convênio com a FUNAI (convênio Nº 502/04) que prevê uma divisão de competências entre as duas instituições em relação aos estudantes indígenas. Tal convênio tem validade de cinco anos a partir de 2004, podendo ser renovado. A UFPR deve garantir alimentação gratuita durante o período letivo, nos restaurantes universitários ou por meio do repasse aos estudantes de recursos para cobrir despesas com alimentação; assistência médica; e concessão de bolsa mensal dentro de seus diversos programas, ou outro programa específico, para despesas de manutenção pessoal. A FUNAI deve garantir aos estudantes indígenas residentes em localidades distintas daquelas em que se situam os campi da UFPR hospedagem ou alojamento durante o período em que estiverem regularmente matriculados em um curso no qual tenham ingressado por meio do processo seletivo específico, previsto pela resolução N 037/04-COUN; garantir o deslocamento dos estudantes indígenas durante o calendário letivo da sede da UFPR até seus respectivos domicílios; e apoiar a aquisição de material didático indispensável às atividades do curso, excetuando-se livros disponíveis no sistema de bibliotecas da UFPR.

O custeio da hospedagem pela FUNAI dá-se por meio de uma bolsa individual. Em 2006, ela era de R\$ 570; em 2007, de R\$ 630 e, em 2008, de R\$ 690 (para todos os estudantes, durante 10 meses ao ano). Em 2006, foram atendidos 10 estudantes, em 2007, 17, e em 2008, 24 estudantes.

A bolsa concedida pela UFPR faz parte de um programa da PROGRAD (Pró-reitoria de graduação) chamado *Bolsa Permanência* (não sendo específico para os indígenas), no valor de R\$ 210. Totalizando: em 2007, um estudante indígena na UFPR recebeu R\$ 840, além de alimentação e material didático.

Verifica-se, portanto, que a Universidade Federal de Paraná oferece melhores condições de permanência que as universidades estaduais do estado, o que a torna mais procurada e a competição de vagas mais acirrada (uma vaga para 11 candidatos, em 2007).

2.3 Região Nordeste

Para o Nordeste, consideramos 115 questionários respondidos por indígenas que estão cursando o ensino superior. A maioria dos estudantes é de Pernambuco e a outra parte, da Bahia.



Gênero, idade e etnia dos estudantes

Chama a atenção a presença majoritária de mulheres no ensino superior (97 ou 84% dos estudantes abrangidos pelo levantamento), o que contrasta com as demais regiões do país.²¹ Como em outras regiões, a maioria dos estudantes (57) têm entre 18 e 29 anos. Destes, um está na pós-graduação. Depois vêm os que estão na faixa entre 30 e 41 anos (35), dos quais dois estão na pós-graduação; e aqueles da faixa dos 42 aos 59 anos (11), com dois na pós graduação. É grande o número de estudantes mais velhos se comparado com as regiões já vistas acima.

As etnias representadas no levantamento são: Pankararu (43), Tuxá (36), Fulni-ô (23), Pipipã (10) e Pankará (3). Mas, como sabemos, a sua inclusão neste estudo se deve apenas ao fato de terem sido contemplados na distribuição dos questionários. Não significa que os povos não listados aqui estejam ausentes do ensino superior.

Dados do ciclo de vida:

45% são casados, 41% são solteiros sem filhos e 53% têm filhos.

Uso de línguas indígenas

Das etnias contempladas no levantamento, só os Fulni-ô falam uma língua indígena. Os Pankará, os Pankararu, os Pipipã e os Tuxá falam tão somente o português. Os Fulni-ô falam a língua yaathe. Dos 23, 19 falam a língua e seus pais também. Somente quatro Fulni-ô responderam que não falam essa língua.

21 Esta realidade provavelmente pode ser explicada pela forma como foi feita o levantamento e pelos locais de distribuição dos questionários, que chegaram sobretudo a professores lecionando em escolas indígenas. Segundo informação de Cristiane Julião, membro do CINEP responsável por coordenar o levantamento na região Nordeste, a maioria dos professores indígenas das etnias Pankararu e Pankará é do sexo feminino. Cristiane também apontou para o fato de que os homens, desde jovens, se veem pressionados – tanto por questões econômicas, quanto culturais – a se inserirem no mercado de trabalho. Sendo assim, são as mulheres que estão tendo maiores possibilidades de acesso ao estudo. Este fato é interessante e mereceria uma análise mais aprofundada, já que permite constatar mudanças nos papéis de gênero.

Dados sobre a posição social dos pais dos estudantes

Os pais agricultores são a maioria (56), seguidos dos professores (25) e aposentados (21), que podem ter sido agricultores também. Mas há em menor número pais que trabalham com artesanato, marcenaria, pesca e costura. Chama a atenção a considerável quantidade de pais de estudantes que é assalariada. Juntando os professores com outros assalariados (nove), temos 34 casos, o que é alto, se comparado com as outras regiões.

Estudou na aldeia/na cidade

Mesmo que 63 alunos tenham estudado na aldeia até a 4ª série e cinco, até a 7ª série, destaca-se a grande quantidade de pessoas (53) que cursaram o ensino fundamental na cidade. Em todos os casos, o ensino médio foi feito nesse mesmo local.

Dos 53 que estudaram na cidade, 32 são Tuxá do estado da Bahia. Em todos os casos, afirmou-se que isso se deveu à ausência de escola na aldeia de origem, a qual seria muito recente. Por isso, mesmo pessoas novas, de 18-19 anos, não chegaram a estudar na aldeia.

Dificuldades atravessadas nos estudos anteriores ao ensino superior

A maior dificuldade apresentada pelos estudantes (59 respostas) foi a falta de recursos financeiros, que repercute na questão da moradia e no cuidado com a família (lembramos que 45% são casados e 53% têm filhos) ao mesmo tempo em que eles têm que estudar. Pior é para as mulheres, que precisam cuidar da casa, das crianças e ainda estudar. Além da família, outro desafio é conciliar trabalho com estudo. O segundo problema mais citado foi o transporte até a universidade (30 respostas). Os locais das aulas ficam distante das aldeias e isso acarreta muitos problemas aos alunos. Muitos deles destacaram que iam a pé para a escola, caminhando vários quilômetros todos os dias, ou se deslocando em pau de arara. Outros estudantes destacaram: a separação da família que fica na aldeia (5 respostas), a adaptação ao novo ambiente e aos costumes das cidades (12 respostas), junto com o preconceito aí encontrado (13 respostas) e as dificuldades com o ensino na cidade devido à deficiência do ensino na aldeia (2).



Houve um grupo (14) que não sentiu dificuldades e a grande maioria deles estudou na cidade durante todo o ensino fundamental. É compreensível, pois as dificuldades citadas acima afetam principalmente indígenas que vivem nas aldeias, que são a grande maioria.

Moram atualmente na cidade ou na aldeia:

80 das 115 pessoas abrangidas pelo levantamento moram atualmente em aldeias indígenas e 35 em diferentes cidades dos estados de Pernambuco e Bahia.

Formas de manutenção enquanto estão estudando

A grande maioria (70) atua como professor ou funcionário de escola de aldeia indígena enquanto realiza estudos de nível superior. Um grupo menor é formado pelos agricultores (11) e funcionários públicos (6). Mas há uma diversidade de ocupações exercidas pelos estudantes. Citamos como exemplo: auxiliar administrativo, auxiliar de enfermagem, agrônoma, promotora de vendas, empregada doméstica, soldado da Polícia Militar e artesão.

Apenas três alunos disseram viver com o apoio da própria universidade (alimentação, moradia, isenção de mensalidade etc.) e 27 estudam com a ajuda dos parentes. A maioria dos que só se mantêm com o apoio dos parentes pertence ao grupo Tuxá, do estado da Bahia.

Cursos escolhidos

Como grande parte desses estudantes atuam como professores, entende-se que os cursos mais escolhidos estão ligados à sua atuação profissional: pedagogia (37), história (14), letras (13) e geografia (9). Mas a outra metade dos estudantes mostra uma grande diversidade nas suas escolhas, como podemos ver no quadro abaixo. E isso lembra o quadro apresentado para a região Norte.

Cursos escolhidos	Quantidade
Administração	2
Biologia	2 (por ação afirmativa)
Ciências Contábeis	1
Ciências Farmacêuticas	1 (por ação afirmativa)
Desenvolvimento de sistema para internet	1 (desistiu)
Direito	2 (1 formado) ²²
Enfermagem	4 (1 se formou e 1 desistiu) ²³
Engenharia agrônoma	1 (formada)
Física	1 ²⁴
Geografia	9 (4 formados)
História	14 (6 formados)
Letras	13 (9 formados)
Matemática	8 (1 formada, 1 desistiu)
Medicina	1 ²⁵
Normal Superior	5 (1 formada)
Nutrição	2
Odontologia	3 ²⁶
Pedagogia	37 (1 desistiu, 5 formados)
Psicologia	1
Sistema de informação	1
Zootecnia	3

22 Cabe destacar que as duas pessoas que cursam Direito ingressaram por meio de ações afirmativas: um homem que ingressou na PUC-SP (já formado) e uma moça que ingressou na UEFS, por meio do sistema de vagas suplementares estabelecido por esta instituição desde 2006, e que ainda está estudando.

23 Das duas pessoas que estão cursando atualmente, uma está numa faculdade particular e a outra ingressou na UEFS, através de ação afirmativa implementada pela instituição.

24 Estuda em uma faculdade particular em Governador Valadares – MG. Nela ingressou por meio de vestibular (Sistema Pró-Uni). Inicialmente, pretendia cursar engenharia civil, mas não pôde devido à média que obteve no vestibular.

25 A única pessoa que estuda Medicina ingressou via ação afirmativa na UEFS. Trata-se de uma mulher, filha de mãe professora e pai chefe de posto. Afirmou que não pretende voltar à comunidade, nem a qualquer cidade próxima, porque em ambas não há mercado de trabalho para ela.

26 Duas delas ingressaram via ação afirmativa na UEFS, e a outra não esclareceu em que universidade está estudando. Só mencionou que mora numa república com amigos, em Aracaju, e que se mantém graças ao apoio e à mesada que recebe dos pais (hoje aposentados, mas antes a mãe dela trabalhava como professora).



Nome das universidades onde estudam os alunos

AESA-CESA (Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde – Centro de Ensino Superior de Arcoverde) - cinco alunos indígenas, quatro deles já formados.

CESVASF (Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco) – 29 alunos indígenas, sendo 16 já formados.

FASET (Faculdade Sete de Setembro), localizada em Paulo de Afonso (BA) – cinco alunos indígenas.

FAFICA (localizada em Caruaru, Pernambuco) – dois alunos indígenas.

ISEF (Instituto Superior de Educação de Floresta) – 11 alunos indígenas, sendo que quatro deles já concluíram.

Universidade Joaquim Nabuco – um aluno indígena.

UFRPE – um estudante indígena já formado.

UPE (Universidade Estadual de Pernambuco) – 15 alunos indígenas. Todos eles estão no Programa de Graduação em Pedagogia (PROGRAPE) para formação, em regime especial, de professores que atuam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, com vistas à melhoria do ensino nessa etapa da educação básica. É um curso estadual, mas é pago.

UFPE (Universidade Federal de Pernambuco) – um estudante já formado.

Universidade Católica de Recife – um estudante já formado.

PUC de São Paulo – um estudante já formado.

UNEB (Universidade Estadual da Bahia) – dois alunos indígenas.

UVA (Universidade do Vale de Acarau), privada – dois alunos indígenas.

UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana) – 11 estudantes ingressaram via ação afirmativa: vagas suplementares.

UNIVALE, localizada em Minas Gerais – dois alunos indígenas.

UNOPAR (uma universidade privada localizada em Remanso) – um aluno indígena.

Meios de ingresso na universidade

Meios de ingresso	Pública	Particular
Vestibular comum	19	60
Ação afirmativa	11 (UEFS)	1 (PUC-SP)

Dezoito não responderam em que universidade estão estudando, sendo assim, não há como saber as formas de ingresso (se por meio de processo de seleção comum a todos os estudantes ou via ação afirmativa)²⁷.

Há várias pessoas que por várias vezes tentaram ingressar na UFPE, sem sucesso, e que ainda estão insistindo. Outras responderam ter prestado várias vezes o exame vestibular em universidades privadas, até que finalmente conseguiram a aprovação e o ingresso.

Os que responderam que ingressaram via ação afirmativa são alunos da UEFS.

Vínculo com as organizações indígenas

Chama a atenção o escasso vínculo com organizações indígenas, se compararmos aos dados referentes aos estudantes da região Norte. Apenas 14 trabalharam em alguma organização indígena, número quase igual ao daqueles (13) que recebem algum tipo de apoio de organizações indígenas. Porém, é equilibrada a divisão entre os estudantes que conhecem, relacionam-se ou participam de organização indígena (45) e aqueles que não conhecem e nem participam (51).

Compromisso com a comunidade – retorno

Dentre os 97 que responderam a essa questão, apenas quatro não pretendem voltar para a sua comunidade. Vinte e cinco estudantes não precisaram sair ou já voltaram após a formatura e 64 pretendem voltar. Destes, apenas quatro disseram que voltam “caso tenham oportunidade”. Dentre os que responderam que não pretendem retornar à comunidade, três disseram que isso se deve à impossibilidade de nela conseguir um emprego vinculado à sua área de formação.

27 Um deles disse estudar pedagogia e que, para ingressar no ensino superior, prestou cinco vezes o vestibular, na última delas tendo êxito.



Propostas levantadas pelos estudantes para assegurar ingresso e permanência na universidade

Chama a atenção que uma quantidade significativa de pessoas apontaram a necessidade de melhoria da educação básica nas aldeias. Também destacaram a necessidade de ampliar a oferta de cursos pré-vestibulares que preparem e reforcem os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e médio. Isso contrasta com as propostas colocadas pelos estudantes das demais regiões, que praticamente não mencionaram a necessidade de preparação prévia, mas enfocaram sobretudo a demanda por cotas como via de acesso ao ensino superior.

Com relação às propostas para garantir permanência, a grande maioria se referiu à necessidade de criação e implementação de uma política consistente por parte das universidades e do governo, voltada para garantir apoio financeiro efetivo aos alunos indígenas. Também demandaram acompanhamento dentro das universidades.

2.4 Estudantes de Brasília

Foram levantados dados referentes a 22 pessoas (de 14 etnias diferentes) que estudam na cidade de Brasília, provindos dos estados de Alagoas, Amazonas, Roraima, Espírito Santo, Bahia, Paraíba e Pernambuco.

Gênero, idade e etnia dos estudantes

Observa-se que a maioria dos estudantes (19) está na faixa dos 18 aos 29 anos, como acontece nas demais regiões, e apenas três entre 30 e 41 anos, todos na graduação. Há, portanto, uma proporção significativa de pessoas mais novas em relação às demais regiões. Há maior quantidade de mulheres (12) estudando do que homens (10), mas a diferença é pequena.

Somente foram levantados dados de pessoas que estão cursando a graduação. Não obstante, sabemos haver pelo menos quatro pessoas na pós-graduação *strictu sensu* da UNB: três em linguística e uma em antropologia.

Chama a atenção a grande diversidade de etnias existente entre os alunos de Brasília. Contudo, a maioria provém da região do Nordeste.

Atikum	2
Baré	2
Fulni-ô	2
Kaimbé	1
Macuxi	1
Munduruku	1
Pankará	1
Pataxó	3
Piratapuia	1
Potiguara	1
Tukano	1
Tupinikim	3
Wapixana	2
Wassu	1

Dados do ciclo de vida

59% dos estudantes são solteiros, sem filhos (13 de 22), e quase 32% têm filhos. Neste último grupo, a maioria tem somente um ou dois filhos. Apenas uma pessoa tem vários filhos.

Uso de línguas indígenas

Observa-se que quase 73% (16 de 22) não falam a língua indígena. Não foi elaborado quadro por idade, mas por etnia, por se considerar ser este o fator que determina o uso da língua materna. No caso dos estudantes de povos da região do Nordeste, vemos que – com exceção dos Fulni-ô, que falam a língua yaathê – eles não falam línguas



indígenas. Para aqueles que provêm da Região Norte, são observadas situações variadas e curiosas. Ao contrário da maioria dos indígenas do Nordeste, os povos amazônicos representados no questionário falam uma língua indígena²⁸ (ou mais de uma). Mas, dessa região, só um estudante disse que fala fluentemente a língua do seu povo, três não falam, mas entendem, e quatro simplesmente não falam sua língua. E isso não pode ser associado somente a estudar na cidade, pois uma parte dos que não falam a língua indígena estudou na aldeia durante o ensino fundamental.

Dados sobre a posição social dos pais dos estudantes

Entre os 22 pesquisados, quatro não responderam esta pergunta. Um terço dos pais é composto por professores ou funcionários de escolas. Os dados revelam a existência de uma quantidade considerável de pais assalariados.

Agricultura	3
Pais aposentados	4
Pais autônomos	1
Pais comerciantes	1
Pai comerciante e mãe professora	1
Pais professores	2
Mãe professora e pai pedreiro	1
Mãe professora e pai funcionário público	1
Pai carpinteiro e mãe dona de casa	1
Pai operador de máquina e mãe auxiliar de serviços gerais	1
Pai trabalha na FUNASA, mãe dona de casa	1
Pai técnico agrícola, mãe vice-coordenadora de educação	1

28 Os Munduruku que vivem na região do rio Madeira (AM) não falam mais a sua língua, diferente dos seus parentes que vivem no alto Tapajós (PA). Pode ser que o estudante Munduruku que disse ter estudado na aldeia até a 5ª série e não falar, mas entender a língua, seja oriundo daquela região.

Estudou na aldeia/na cidade

Onze das 22 pessoas abrangidas pelo levantamento estudaram na cidade desde a primeira série do Ensino Fundamental (ou seja, estão na cidade há pelo menos 12 anos). Em todos os casos, o Ensino Médio foi cursado na cidade.

	Estudou na aldeia	Estudou na cidade	Total
Atikum	2 (até a 8ª série)		2
Baré	-	2	2
Fulni-ô	2 (até a 4ª série)		2
Kaimbé	1 (até a 8ª série)		1
Macuxi	1 (até a 8ª série)		1
Munduruku	1 (até a 5ª série)		1
Pankará	-	1	1
Pataxó	-	3	3
Piratapuia	-	1	1
Potiguara	1 (até a 4ª série)		1
Tukano		1	1
Tupinikim	1 (até a 4ª série)	2	3
Wapixana	1 (até a 8ª série)	1	2
Wassu	1 (até a 4ª série)		1

Dificuldades atravessadas nos estudos anteriores ao ensino superior

Chama a atenção a quantidade de pessoas que afirmam não terem tido dificuldades durante seus estudos de nível primário e secundário. Todos aqueles que fazem tal afirmação estudaram na cidade. De forma distinta do que se observa em outras regiões, os estudantes enfocaram mais as dificuldades pedagógicas do que as econômicas.

Não senti dificuldades	10
Dificuldade na aprendizagem de algumas matérias, especialmente português, matemática, física e química	7

continua



Baixo rendimento devido a péssimos professores	2
Ficar longe da família	2
Conciliar estudo com trabalho devido a problemas financeiros	1
Material didático e livro de leitura	1

Mora atualmente na aldeia/na cidade

Todos eles moram na cidade, com exceção de uma pessoa. Dos 22 entrevistados, dois homens moram no Sobradinho, dividindo o aluguel com amigos; uma mulher reside na mesma localidade, com seu marido e filhos; um outro homem com a esposa, os filhos e a cunhada. Dois moram em Brasília, numa pensão. Oito responderam que moram com amigos em Brasília. Quatro afirmaram morar na mesma cidade, com seus cônjugues e filhos. Um disse que mora com amigos na aldeia de Bananal. Somente um pesquisado afirmou morar sozinho (em São Sebastião-DF).

Formas de manutenção enquanto estão cursando o ensino superior

A grande maioria mantém-se com auxílio financeiro da FUNAI.

Auxílio financeiro da FUNAI	17
Bolsa FUNASA/Vigisus	3
Ajuda dos familiares	2
Servidor da FUNAI	1
Apoio do PNUD	1
Trabalha como vendedor	1
Trabalho autônomo	1

Cursos escolhidos

Destaca-se o fato de a escolha por determinadas carreiras se dar a partir da oferta de vagas suplementares somente em alguns cursos da UnB, com base no convênio entre a Fundação da Universidade de Brasília (FUB) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI),

firmado em março de 2004. A partir desse convênio, a instituição é responsável por disponibilizar as vagas e o apoio acadêmico necessário aos selecionados. Já a FUNAI indica os cursos de interesse das comunidades indígenas, encaminha os candidatos e proporciona auxílio que garanta a manutenção dos estudantes em Brasília. Assim, em 2006, se abriram vagas para 15 estudantes nos cursos de medicina, biologia, enfermagem, nutrição, farmácia; em 2008, 10 vagas para os cursos de medicina, enfermagem, nutrição, agronomia e engenharia florestal e, em 2009, na primeira parte do ano, 10 vagas para medicina, enfermagem, nutrição, engenharia florestal, agronomia e ciências sociais.

As carreiras pelas quais estes estudantes optaram foram:

Cursos escolhidos	Quantidade
Administração	1 (homem Pataxó)
Agronomia	2 (mulher Wassu e homem Kaimbé)
Biologia	3 (homem Munduruku, homem Tukano e homem Tupinikim)
Engenharia florestal	2 (homem Wapichana e mulher Baré)
Enfermagem	5 (2 mulheres Fulni-ô, mulher Tupinikim, homem Pataxó e mulher Baré)
Medicina	4 (mulher Macuxi, mulher Pankará, homem Atikum e mulher Atikum)
Nutrição	4 (mulher Pataxó, mulher Piratapuia, mulher Tupinikim e homem Potiguara)
Sistema de informação	1 (homem Wapichana)

Até o momento da aplicação do questionário, nenhuma das 22 pessoas havia concluído sua faculdade. Somente uma afirmou ter concluído um curso (pedagogia no estado da Paraíba). No entanto, várias dessas pessoas já haviam cursado outras faculdades, que não chegaram a concluir, fato em geral atribuído a motivos financeiros e também ao fato de terem ingressado no vestibular diferenciado da UnB (uma pessoa de Roraima estudou anteriormente psicologia no seu estado, outra, do Amazonas, cursou administração na UEA, duas fizeram enfermagem em Pernambuco. Outros três não esclareceram o curso, mas o abandonaram para cursar a UnB). Um dos pesquisados



que atualmente estuda na UnB trancou matrícula anterior em faculdade particular por falta de recursos financeiros.

Cinco pessoas afirmaram estar fazendo um curso que não o inicialmente pretendido (duas mudaram de Farmácia para Nutrição por encontrarem dificuldades nas disciplinas).

Com relação às motivações que orientaram a escolha do curso atual, sete entrevistados mencionaram o fato de sentirem afinidade com o curso ou por este ser mais fácil que outros disponíveis; três mencionaram a possibilidade de se inserirem no mercado de trabalho e dez, o fato deste ser proveitoso para a terra indígena onde moram, diante da carência local de profissionais na área.

Meios de ingresso

Apenas um estudante entrou pelo vestibular comum para uma faculdade particular, enquanto os outros 21 ingressaram na UnB pela ação afirmativa (vestibular diferenciado e vaga suplementar).

Dos 22, todos responderam afirmativamente que se identificavam como indígenas na universidade.

Há outros colegas indígenas na turma?

Somente em dois casos não há colegas indígenas cursando a mesma faculdade.

Preconceito na universidade:

Doze responderam não ter sofrido preconceito e sete responderam o contrário. Dois afirmaram não ter sentido preconceito direto, e sim o fato de as pessoas debaterem o tema por se tratar de um programa novo na universidade e existir certa desconfiança quanto a isso.

Vínculo com as organizações indígenas

Os estudantes indígenas de Brasília demonstram menor vínculo ou participação em organizações indígenas comparativamente ao verificado na Região Norte. Os que

disseram conhecer e participar de organizações indígenas mencionam em sua grande maioria a Associação de Acadêmicos Indígenas e a participação em seminários do CINEP. Pouquíssimos referem-se a outras organizações indígenas.

	Sim	Não
Trabalhou em alguma org. indígena	5	17
Recebe algum tipo de apoio de org. indígena	3	19
Conhece, se relaciona ou participa de org. indígena (CINEP e associação de acadêmicos indígenas do DF)	13	9

Compromisso com a comunidade – o que os estudantes pretendem fazer quando se formarem:

Pretendem voltar para a comunidade, atuando na sua profissão ou área	15
Trabalhar na profissão, sem preferência de lugar, mas dando prioridade a pessoas indígenas	6
Pretende se especializar antes de atender a necessidades da comunidade	1

Todas as pessoas que responderam esta questão se referiram a um compromisso com a questão indígena e, em sua maioria, mencionaram seu desejo de inserção profissional na aldeia ou comunidade de pertença.

Propostas feitas pelos estudantes para assegurar ingresso e permanência na universidade

Observa-se uma grande diversidade de propostas, que, em termos gerais, apontam para a consolidação de políticas de ação afirmativa nas universidades.

- Melhorar meios para a permanência: ajuda de custos, alimentação e moradia;
- Consolidar políticas públicas para o ingresso e a permanência (abrir mais vagas para indígenas nas universidades federais);



- As universidades estarem mais preparadas para trabalhar com indígenas e lidar com a diversidade cultural existente, incluindo o apoio psicológico;
- Que as universidades tenham estrutura e espaços voltados para a realidade indígena;
- Estágio remunerado e incentivo à pesquisa científica como forma de melhorar o rendimento do estudante;
- Semestre de matérias básicas para reforçar o conhecimento dos estudantes;
- Compromisso do estudante;
- Criação de uma universidade só para indígenas;

Com relação à questão de se o indígena com ensino superior é menos discriminado, as respostas foram bastante equilibradas. Dez responderam que não, salientando que o preconceito independe do fato de a pessoa ter ou não estudos. Onze responderam serem menos discriminados porque conhecem seus direitos e adquirem prestígio.

Sobre a questão “O acesso ao ensino superior influencia na cultura indígena, ajuda ou atrapalha?”, a grande maioria respondeu que o ensino superior influencia positivamente na cultura indígena, devido ao fato de os futuros profissionais poderem “ajudar coletivamente as comunidades e levar os conhecimentos adquiridos”, “somar e ampliar os conhecimentos”, “saber enfrentar melhor a sociedade de fora”. Alguns enfatizaram que tal influência também poderia ser negativa, pelo fato de promover a perda de identidade e a aculturação ou o esquecimento da comunidade.

Com respeito à questão “Que vantagem você acha que o ensino superior traz ou pode trazer aos indígenas?”, quase a metade mencionou o fato de ele proporcionar uma formação profissional que atenda às necessidades das comunidades de origem. Também foi citado o fato de possibilitar maior consistência e firmeza para se discutir com os não indígenas. Alguns enfatizaram ainda a possibilidade de conquista de maior independência e acesso ao mercado de trabalho, bem como a de assunção de cargos assalariados na aldeia, diminuindo a presença de profissionais não indígenas nessas localidades.

2.5 Mato Grosso do Sul

Como mencionamos anteriormente, o levantamento de estudantes indígenas em Mato Grosso do Sul foi realizado pela equipe do Programa Rede de Saberes, desenvolvido atualmente por quatro universidades deste estado, no ano de 2006, e retomado e ampliado em 2008.

Foram abrangidas 272 pessoas neste levantamento. Contudo, como responderam um questionário diferente ao aplicado pelo CINEP, algumas das questões que vêm sendo tratadas neste texto serão atendidas e outras não.

Em Mato Grosso do Sul, há 11 etnias que compõem uma população de 65.084 pessoas (segundo fontes da FUNASA de 2008), o que representa o segundo estado do país com maior população indígena, juntamente com o estado de Amazonas.

Do total, 30.646 são Kaiowá, 21.767 Terena, 10.337 Guarani (Nhandeva) e 1441 Kadiwéu.

Atualmente, no MS, há 425 estudantes indígenas matriculados em Instituições de Ensino Superior (IES). Estão distribuídos nos seguintes locais:

UFMS/Campus Aquidauana	45
UEMS	192
UNIGRAN	44
UCDB	44
Licenciatura indígena Teko Arandu – UFGD	100

Cabe destacar que a grande maioria encontra-se na UEMS, universidade que, a partir de uma lei estadual (Lei 2.589,26/12/2002), estabeleceu a percentagem de 10% das vagas para estudantes indígenas.²⁹

29 Em 2004, ingressaram 67 indígenas, 104 em 2005 e 162 em 2006. Em 2006, tinha-se um total de 333 indígenas matriculados nos 20 cursos oferecidos pela instituição. Nos períodos de 2002 e 2003, ingressaram ainda 87 indígenas matriculados no curso Normal Superior Indígena, criado especificamente para eles (Cordeiro, 2007).



Gênero, idade e etnia dos estudantes abrangidos pelo levantamento

Mulheres	128
Homens	144
Total	272

Os homens são maioria, mas a diferença sobre as mulheres não é tão significativa. Sobre a idade, os estudantes mais jovens (entre 18 e 29 anos) constituem também aqui a maioria, com 179 pessoas (dos 272); os que estão na faixa dos 30 aos 41 anos somam 50 estudantes; e os que têm entre 42 e 66 anos, 14 estudantes. Esse número considerável de estudantes mais velhos se aproxima do caso do Nordeste.

Faixa de idade	Total	Nível do curso
18-20	30	Graduação
21-23	53	Graduação
24-26	55	Graduação
27-29	41	Graduação
30-32	18	Graduação
33-35	15	Graduação
36-38	14	Graduação
39-41	3	Graduação
42-44	5	-----
45-47		
48-50	4	
51-53	3	
54-56	1	
66 anos	1	

Com relação às etnias, a maioria dos estudantes pertence à etnia Terena (213), seguida dos Guarani/Kaiowá (42), Kadiwéu (10), Xavante (4) e Kinikinau (2).

Dados do ciclo de vida:

A maioria dos estudantes, 61% (166), são solteiros, e os casados, um pouco mais do que $\frac{1}{4}$ (78) do total. Mas existem situações intermediárias, como o caso dos “solteiros” que “vivem juntos”, 22; dos divorciados, quatro; e de um viuvo. O levantamento não registrou quantos deles têm filhos.

Uso de línguas indígenas

Dos entrevistados, 130 responderam que falam a língua e 108, que não falam. Dentre os que disseram não falar, somente sete são Guarani/Kaiowá. Os Xavante e os Kadiwéu responderam falar a língua em todos os casos.

Não foram contempladas no questionário perguntas referentes à posição social dos pais dos estudantes, ao local dos estudos anteriores (se na aldeia ou na cidade), às principais dificuldades vivenciadas nos estudos anteriores ao ensino superior, ao compromisso com a comunidade (se planejam retornar após a conclusão do curso) e tampouco referente à vinculação com organizações e movimento indígena.

Dos 272 entrevistados, 156 moram na cidade e 98 na aldeia, 3 em aldeias urbanas e 15 não responderam à questão. A grande maioria desloca-se até a unidade de estudo por meio de transporte coletivo.

Formas de manutenção enquanto estão estudando

Trabalham empregados 92 estudantes (entre eles, 40 professores e quatro auxiliares de enfermagem). A grande maioria é composta de desempregados (178). Sobre a renda recebida por mês, entre os 74 que responderam à questão, apenas 13 afirmaram receber uma renda superior a R\$ 500. A maioria recebe o salário mínimo.

Apenas 56 responderam que recebem bolsas (os que estão na UEMS, por parte do governo do estado de MS, e os que estão na UNIGRAN recebem bolsa da FUNAI para pagamento das mensalidades).



Cursos escolhidos:

Observa-se que a maioria escolheu os cursos normal superior, enfermagem e direito. Mas há um leque mais amplo de escolhas, como se pode ver na tabela abaixo.

Cursos	Quantidade
Administração rural	10
Agronomia	16
Biologia	14
Direito	22
Enfermagem	25
Educação Física	12
Geografia	14
História	10
Letras	18
Matemática	10
Normal Superior	30
Pedagogia	13
Turismo	13

Motivos da opção pelo curso

Motivação Individual	152
Possibilidade de emprego	30
Necessidade da comunidade	75
Influência da família	15
Outros	20
Todas	10
Não responderam	5

Problemas enfrentados pelos estudantes antes da implantação do programa Rede de Saberes³⁰

A maioria (196) se referiu a questões financeiras, como falta de material didático, alimentação e moradia, e pagamento do transporte. Muitos referiram-se a dificuldades no domínio da língua portuguesa e a problemas pedagógicos no acompanhamento dos cursos. Outras dificuldades destacadas foram:

- Dificuldade para deslocar-se até as unidades;
- Desconhecimento do uso dos computadores mesmo das funções mais básicas, assim como acesso à internet;
- Preconceito tanto por parte de colegas quanto de docentes;
- Contexto da Universidade é muito individualista;
- Dificuldade para compreender os textos indicados pelos docentes;
- Não há preocupação por parte dos professores em assessorar e acompanhar temas específicos relacionados à realidade indígena;
- Os alunos índios não têm clareza sobre o aproveitamento prático dos cursos que estão fazendo para a vida pessoal e da aldeia.

Muitas dessas dificuldades foram contempladas pelo Programa Rede de Saberes.

Tempo livre³¹:

Dos entrevistados, 143 responderam que, em seu tempo livre, se dedicam a atividades esportivas; 53 à religião, muito deles enfatizando sua adesão ao evangelismo; 47 a atividades artísticas e culturais; e 16 responderam que se dedicam a atividades assistenciais dentro da aldeia.

30 Item não presente no levantamento das demais regiões.

31 Item não presente no levantamento das demais regiões



3 Observações gerais e comparativas

A grande maioria dos estudantes de todas as regiões tem entre 18 e 29 anos, mas também observa-se uma considerável quantidade de pessoas mais velhas, o que contrasta com dados sobre o perfil de estudantes universitários não indígenas de classe média, que apresentam uma média de idade um pouco inferior.

O levantamento registrou uma maior quantidade de mulheres do que de homens no cômputo geral, mas isso varia bastante segundo a região analisada. No Nordeste, a grande maioria dos estudantes é do sexo feminino (84%). Em Brasília, há também a predominância de mulheres, mas a diferença é pequena. Entre os alunos de Mato Grosso do Sul, da Região Norte e da Região Sul, ao contrário, predominam os homens, porém a diferença é pequena nos dois primeiros casos e mais significativa no último deles.

Também existe um número considerável de pessoas casadas e com filhos ou solteiras com filhos, mas isso também varia segundo a Região. Na Região Sul, 67,5% têm filhos e 35% são casados. No Nordeste, 53% têm filhos e 45% são casados. Entre os estudantes de Brasília, 32% têm filhos e 31% são casados. Na Região Norte, observa-se que a grande maioria é solteira sem filhos. Somente 25% têm filhos e 11,5% são casados. Também entre esses estudantes, observa-se a presença de mulheres solteiras que moram sozinhas em Manaus, sem sua família, o que estaria apontando para uma mudança nos papéis de gênero, merecendo uma pesquisa aprofundada. Porém, deve-se relativizar esses resultados do levantamento em Manaus, uma vez que a maioria dos estudantes que responderam o questionário eram aqueles pertencentes ao MEIAM (alguns deles residiam na casa do MEIAM) e estavam muito próximos do movimento indígena. Pode ser que os resultados sejam bem diferentes se considerarmos estudantes indígenas que vivem fora desse ambiente. Com respeito ao uso de língua indígena, os oriundos da Região Norte responderam, em sua maioria, que falam línguas indígenas; na Região Sul, quase 40% dos Kaingang não falam esta língua; no Nordeste, entre as cinco etnias abrangidas pelo levantamento, apenas os Fulni-ô falam língua indígena; entre os que estudam em Brasília, pelo fato de a maioria provir do Nordeste, também é uma pequena minoria que fala língua indígena. Em Mato Grosso do Sul, 54% dos estudantes fala língua indígena, contudo, esse número varia segundo a etnia considerada, sendo que entre os estudantes Guarani/Kaiowá quase a totalidade fala a sua língua.

A ocupação dos pais dos estudantes considerados também é diversa. Na Região Norte, observa-se uma quantidade considerável dedicada à agricultura. Na Região Sul ocorre o mesmo, mas há um segmento (18%) com cargos assalariados na aldeia. No caso dos estudantes de Brasília, um terço dos pais é professor ou funcionário de escolas indígenas. Na Região Nordeste também se verifica que um terço dos pais é professor ou tem algum cargo assalariado. Esse dado é importante porque pode estar indicando o fato de que seria principalmente o pequeno segmento da população indígena com uma posição mais privilegiada em termos econômicos (em relação à maioria) que teria a possibilidade ou meios para investir na formação superior de seus filhos.

Cabe destacar que a maioria dos estudantes abrangidos pelo levantamento estudou fora da aldeia a partir da 4ª série. Sendo assim, para quase todos eles, a moradia na cidade com a intenção de se realizar estudos de nível superior não é uma realidade nova. Mais da metade dos alunos da Região Norte estudou desde a primeira série do ensino fundamental na cidade. Dos que hoje estudam em Brasília, a metade deles fez todo o ensino fundamental na cidade. No caso do Nordeste, pouco menos da metade também estudou exclusivamente na cidade. Na Região Sul, observa-se uma maior quantidade de pessoas que estudou na aldeia em relação às demais regiões. Na totalidade dos casos abrangidos neste levantamento, o ensino médio foi realizado na cidade (em alguns casos, sobretudo entre os alunos do Sul e do Nordeste, tratou-se de cursos supletivos ou a distância).

Com relação aos problemas atravessados durante os estudos anteriores ao ensino superior, no caso da Região Norte foram destacados os de tipo financeiro e as dificuldades de compreensão e domínio da língua portuguesa. Na Região Sul, a grande maioria salientou tanto problemas de tipo econômico quanto situações de preconceito, apontando para uma difícil convivência com colegas não indígenas. Muitos também se referiram à barreira linguística, à dificuldade com o português. Já na Região Nordeste, foram enfatizadas as dificuldades financeiras e também de deslocamento e transporte até os estabelecimentos de ensino, sendo que na época em que fizeram seus estudos de ensino fundamental ainda havia pouquíssima oferta escolar nas aldeias. No caso dos estudantes de Brasília, de forma distinta do que se observa em outras regiões, os estudantes salientaram mais as dificuldades pedagógicas do que as econômicas. Também chama a atenção a grande quantidade que disse não ter sofrido dificuldades



durante seus estudos de nível fundamental e médio. Os que afirmam não ter sentido dificuldades estudaram todos na cidade.

Os estudantes abrangidos pelo levantamento da Região Norte vivem atualmente em sua totalidade na cidade de Manaus. Os da Região Sul, embora estejam estudando na cidade, em sua maioria continuam morando na aldeia, por terem escolhido faculdades próximas às TIs ou por realizarem cursos a distância e durante as férias. No Nordeste, ocorre uma situação parecida: a grande maioria mora na aldeia, já que – como na região analisada anteriormente – atua como professor. Em Mato Grosso do Sul, mais da metade mora em diferentes cidades do estado, onde estão localizados os centros de estudo, mas também há uma quantidade considerável residindo na aldeia. Os estudantes de Brasília moram tanto no Plano Piloto como nas cidades satélites.

Os estudantes da região Norte se mantêm na cidade graças ao apoio dos parentes ou com o salário recebido em empregos públicos em órgãos do governo municipal e estadual (a maioria dos estudantes que trabalham está empregada na FEPI). Nenhum deles mencionou dedicar-se simultaneamente à agricultura. Tampouco nenhum deles mencionou receber qualquer tipo de bolsa ou apoio da FUNAI. Já na Região Sul e na Região Nordeste, a grande maioria se mantém com o salário de professor. Os que estudam em Brasília se mantêm com auxílio financeiro da FUNAI. Em Mato Grosso do Sul, 30% responderam ser empregados e manter-se com seu salário, enquanto 70% estão desempregados. Alguns destes mantêm-se com as bolsas outorgadas pelo governo estadual.

Na maioria dos questionários analisados há uma recorrência nas dificuldades que os estudantes indígenas estão atravessando para realizar estudos de nível superior, sobretudo de tipo econômico. Compra de material didático e textos, alimentação e moradia são as mais citadas.

Segundo dados do levantamento, vemos que a escolha dos cursos é variada em todas as regiões. Contudo, nos lugares onde é garantido o sistema de cotas ou de reserva de vagas em todos os cursos – como acontece no caso da UEA, no estado do Amazonas, e da UEMS, no estado do Mato Grosso do Sul –, a diversidade de escolhas é maior. Observa-se no caso dos estudantes da Região Norte haver maior procura pelos cursos de administração, enfermagem, filosofia e direito; em MS, pelos cursos de normal superior, enfermagem e direito; na Região Sul, a maioria concentra-se nos cursos de agronomia, pedagogia, educação física, ciências biológicas e enfermagem; no Nordeste, nos cursos de pedagogia, história, letras e geografia. No caso dos estudantes da UNB, que ingressaram

pelo vestibular diferenciado e que têm uma oferta de cursos limitada pelo convênio FUNAI-UNB, a maioria concentra-se nos cursos de enfermagem, medicina e nutrição³².

De modo geral, muitos dos estudantes abrangidos pelo levantamento referiram-se ao fato de a escolha do curso ter sido orientada tanto pela necessidade existente em sua região de origem por sua área de formação (carência de profissionais) e o desejo de contribuir para o atendimento da população indígena e para o desenvolvimento sustentável da comunidade quanto à possibilidade de emprego. Na Região Sul destaca-se o fato de que uma quantidade considerável disse não estar cursando a carreira pretendida. Nesses casos, a opção teria sido orientada pela oferta disponível de cursos próximos à aldeia de origem e também pela necessidade de se obter uma titulação para permanência no cargo como professor.

Os alunos que desistiram de algum curso destacaram, na maioria dos casos, que o motivo foi econômico, tanto pela dificuldade no pagamento de mensalidades – no caso dos que estão em universidades privadas – quanto pela dificuldade em se manter na cidade. Os estudantes de Brasília acrescentaram a isso o fato de que desistiram de cursos que estavam realizando em seus estados de origem por terem tido sucesso no vestibular diferenciado da UnB, que garantiria sua manutenção na cidade.

O levantamento abrangeu tanto alunos que se encontram em instituições privadas quanto aqueles que ingressaram na universidade por meio de ações afirmativas (UEA, no estado do Amazonas; UEFS, na Bahia; UEMS, no Mato Grosso do Sul; UFPR, no Paraná, e UnB, no Distrito Federal). A maioria delas oferece um apoio mais de tipo assistencial ou econômico do que pedagógico. Somente no caso das universidades de Mato Grosso do Sul, que desenvolvem o programa de permanência Rede de Saberes, verificou-se que realizam atividades mais abrangentes para garantir o acompanhamento dos estudantes indígenas, como planejamento e oferta de cursos ou disciplinas que atendam mais diretamente suas necessidades e demandas, ações voltadas para a valorização do conhecimento e da presença indígena na universidade, entre outras. É importante notar que este programa de permanência é desenvolvido

32 Estes dados coincidem bastante com as informações proporcionadas pela Coordenação Geral de Educação da FUNAI, referentes aos cursos que concentram o maior número de alunos indígenas em termos gerais (sem diferenciar por etnia ou regiões). Segundo a FUNAI, esses cursos – além das licenciaturas indígenas – são normal superior, pedagogia, direito e letras.



com financiamento da Fundação Ford. O que mostra que as instituições de ensino superior que levam a cabo ações afirmativas se comprometem ainda muito pouco com o seu desenvolvimento e financiamento.

Em todas as regiões, com poucas exceções, os estudantes disseram identificar-se como indígenas na universidade. Isso pode significar que o preconceito e a discriminação têm diminuído nos últimos anos, permitindo que os indígenas manifestem abertamente sua identidade étnico-racial ao invés de ocultá-la ou disfarçá-la, como parece ter sido comum em décadas anteriores.

É importante mencionar igualmente, no que tange à problemática do preconceito e da discriminação no espaço universitário, o fato de que as respostas que destacaram tal realidade foram bastante equilibradas em relação aos que a negaram. Porém, os alunos da Região Sul e da Região Nordeste destacaram com mais ênfase o fato de terem atravessado situações de preconceito do que aqueles das demais regiões.

Os estudantes indígenas da Região Norte demonstram um vínculo ou participação importante em organizações indígenas. Nas outras regiões não se verifica a mesma situação. Os estudantes da Região Nordeste foram os que mostraram menor participação em organizações indígenas. Os de Brasília responderam conhecer e participar, em sua grande maioria, da Associação de Acadêmicos Indígenas e de atividades promovidas pelo CINEP; pouquíssimos se referem a outras organizações indígenas.

A grande maioria respondeu que pretende voltar à aldeia ou à comunidade de origem (só quatro estudantes do Nordeste, três do Sul e três do Norte disseram que não pretendem retornar ou mesmo trabalhar em assuntos vinculados à questão indígena). No caso dos estudantes da Região Norte, alguns disseram planejar voltar não à aldeia, e sim à cidade onde moram seus parentes. Dos alunos da Região Sul, alguns salientaram já estar morando na aldeia, uma vez que estudam em cursos próximos às TIs. Os estudantes de Brasília mencionaram, em todos os casos, um compromisso com a questão indígena, revelando seu desejo de se inserirem profissionalmente na aldeia ou em prol da população indígena de uma forma mais abrangente. No caso do Nordeste, há o registro – que ainda não se verifica para as demais regiões atendidas pelo levantamento – de que vários responderam já estar formados e terem retornado à aldeia de origem e nela estarem trabalhando (12 casos).

Entre as propostas que os estudantes colocaram para assegurar o ingresso e a permanência dos indígenas no ensino superior destacam-se como mais representativas:

a criação de programas de manutenção para os estudantes a fim de promover a sua permanência no ensino superior (bolsas de estudo), a consolidação de uma política pública para ingresso e permanência no ensino superior (abertura de maior número de vagas para indígenas nas universidades federais e a consolidação do sistema de reserva de vagas nos casos já existentes); a criação de programas de estágio remunerado e pesquisa para os estudantes indígenas, como forma de melhorar seu desempenho, adquirir experiência e receber um salário; a criação de núcleos de apoio dentro das universidades, de acompanhamento pedagógico, psicológico e social dos alunos indígenas.

A grande maioria enfatizou que o ensino superior influencia positivamente na cultura indígena por proporcionar novos conhecimentos e ferramentas para estarem mais capacitados para defender os direitos indígenas e trabalhar de forma qualificada na comunidade e nas organizações. Também salientou-se o fato de o ensino superior outorgar prestígio e melhorar as possibilidades de emprego.

Em vários casos, apareceram queixas dirigidas às lideranças indígenas pela falta de apoio e acompanhamento, mencionando o fato de que os estudantes deveriam ser mais ouvidos em relação a seus problemas e mais valorizados. Essas reclamações precisam ser consideradas pelas lideranças das organizações indígenas, uma vez que, a cada ano, mais estudantes indígenas ingressam nas universidades e, dentre eles, só um pequeno número teve participação no chamado movimento indígena. Se essas organizações têm interesse que no futuro esses profissionais indígenas atuem junto a seus povos e comunidades, precisam, desde agora, mostrar interesse pela sua situação enquanto estudantes.

Cabe mencionar que foi salientada a necessidade de que as organizações indígenas abram mais espaços para os acadêmicos indígenas, para conhecer suas necessidades e problemas, devendo pensar em estratégias para a melhoria de sua situação.

Vários estudantes colocaram como proposta a importância de se realizar um encontro em nível nacional para a discussão de políticas de acesso e de manutenção de indígenas no ensino superior.

4 Conclusões

O levantamento evidencia um perfil heterogêneo do estudante indígena brasileiro de ensino superior. No Sul e Nordeste, quem se encontra no ensino superior ou já se formou é, em sua maioria, professor de escola indígena e a escolha pela formação



superior pode ser entendida pela necessidade de titulação. De modo geral, esse segmento mora na aldeia e já tem sua própria família. Já no caso dos estudantes da Região Norte ou dos que estão em Brasília, em sua maioria não são professores, havendo assim a opção por cursos em outras áreas de formação – notadamente nas áreas de saúde, ciências biológicas ou agrárias e ciências sociais ou humanas. Entre eles, observa-se a existência de um segmento que tem adiado a formação de sua própria família, permanecendo durante alguns anos numa cidade distante, afastado de sua família de origem, para estudar.

Evidencia-se o fato de que para a grande maioria que hoje está no ensino superior, a saída da aldeia com fins de estudo é bem antiga – ao menos desde o ensino médio. Poucos foram os que cursaram ensino médio na aldeia; além disso, uma quantidade considerável estudou fora da aldeia desde a 4ª série.

A partir das informações coletadas neste levantamento, destaca-se a urgência de se consolidar políticas de acesso e de permanência dos indígenas no ensino superior, já que são muitas as dificuldades atravessadas por eles e uma quantidade considerável estuda sem qualquer apoio do governo ou da universidade.

Também se evidencia a necessidade de criação de uma política sólida de interiorização das universidades brasileiras, já que muitos estudantes indígenas – por falta de opção – têm tido que se deslocar para cidades distantes de seu lugar de origem.

Ainda cabe destacar a importância da multiplicação de núcleos de apoio dentro das universidades – como já está acontecendo no caso do programa de permanência desenvolvido por várias universidades de Mato Grosso do Sul – que possam acompanhar de forma qualificada a população indígena, em termos pedagógicos, psicológicos, culturais e políticos, de modo a garantir sua permanência e sucesso no ensino superior.

Referências bibliográficas

PROJETO TRILHAS DE CONHECIMENTOS. **Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais.** Projeto “Trilhas de Conhecimentos. O ensino superior indígena no Brasil”, LACED/Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/arquivos/Levantamento%20de%20A%E7%F5es%20Afirmativas.pdf>

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. Três anos de efetiva presença de negros e indígenas cotistas nas salas de aula da UEMS: primeiras análises. *In*: BRANDÃO, André A (org.) **Cotas raciais no Brasil – A primeira avaliação**. Coleção Políticas da Cor. Rio de Janeiro: 2007

PAULINO, Marcos. **Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Rio de Janeiro: 2008.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos. Educación superior para indígenas en el Brasil: más allá de los cupos. *In*: ARCIA, S.; PALADINO, M. **Educación escolar indígena: Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina**. Buenos Aires: Editorial Antropofagia, 2007.



