

EDUCAÇÃO INDÍGENA:  
REFLEXÕES SOBRE NOÇÕES NATIVAS DE INFÂNCIA,  
APRENDIZAGEM E ESCOLARIZAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Reitora

*Roselane Neckel*

Vice-Reitora

*Lúcia Helena Martins Pacheco*

EDITORA DA UFSC

Diretor Executivo

*Sérgio Luiz Rodrigues Medeiros*

Conselho Editorial

*Carlos Eduardo Schmidt Capela*

*Clélia Maria Lima de Mello e Campigotto*

*Fernando Jacques Althoff*

*Ione Ribeiro Valle*

*Luís Carlos Cancellier de Olivo*

*Sérgio Fernandes Torres de Freitas*

Conselho Editorial da Coleção

Alicia Barrabas (INAH)

Claudia Fonseca (UFRGS)

Eliane Cantarino O'Dwyer (UFF)

Ellen Woortman (UnB)

Guita Debert (Unicamp)

Lux Vidal (USP)

Otávio Velho (MN-UFRJ)

Peter Fry (UFRJ)

Robert Crépeau (Université de Montréal)

Roque Laraia (UnB)

Coleção Antropologia em Laboratório

Coordenação Editorial

Miriam Pillar Grossi

Raquel Mombelli

Antonella Tassinari

Alicia Castells

Editora da UFSC

Campus Universitário – Trindade

Caixa Postal 476

88010-970 – Florianópolis-SC

Fones: (48) 3721-9408, 3721-9605 e 3721-9686

Fax: (48) 3721-9680

[editora@editora.ufsc.br](mailto:editora@editora.ufsc.br)

[www.editora.ufsc.br](http://www.editora.ufsc.br)

Antonella Maria Imperatriz Tassinari  
Beleni Saléte Grando  
Marcos Alexandre dos Santos Albuquerque  
(Organização)

EDUCAÇÃO INDÍGENA:  
REFLEXÕES SOBRE NOÇÕES NATIVAS DE INFÂNCIA,  
APRENDIZAGEM E ESCOLARIZAÇÃO



© 2012 Dos autores

Direção editorial:  
*Paulo Roberto da Silva*

Capa:  
*Maria Lúcia Iaczinski*

Editoração:  
*Carla da Silva Flor*

Revisão:  
*Flavia Vicenzi*

Ficha Catalográfica  
(Catalogação na fonte elaborada pela DECTI da Biblioteca Central da Universidade Federal de Santa Catarina)

---

E24 Educação indígena : reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização / Antonella Maria Imperatriz Tassinari, Beleni Saléte Grando, Marcos Alexandre dos Santos Albuquerque, organização. – Florianópolis : Ed. da UFSC, 2012.  
304 p. : tabs.

Inclui bibliografia

1. Índios – Educação. 2. Antropologia educacional.  
3. Estudos interculturais. 4. Educação indígena. 5. Infância.  
6. Religião. 7. Etnografia. I. Tassinari, Antonella Maria Imperatriz.  
II. Grando, Beleni Saléte. III. Albuquerque, Marcos Alexandre dos Santos.

CDU: 37(=82)

---

ISBN 978-85-328-0620-8

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida, arquivada ou transmitida por qualquer meio ou forma sem prévia permissão por escrito da Editora da UFSC.

Impresso no Brasil



## Sumário

Apresentação .....	7
Convite às reflexões sobre educação indígena e infância	
Beleni Saléte Grando	
Marcos Alexandre dos Santos Albuquerque	
Introdução .....	15
Sobre noções nativas e antropológicas em educação indígena	
Antonella Maria Imperatriz Tassinari	

### APROXIMAÇÕES ÀS REFLEXÕES NATIVAS

Seres hipersociais: a centralidade das crianças na mitologia, nos rituais e na vida social dos povos sul-ameríndios .....	25
Lisiane Koller Lecznieski	
Cosmologia e infância Galibi-Marworno: aprendendo, ensinando, protagonizando.....	53
Camila Guedes Codonho	
Criança e transformação: os processos de construção de conhecimento .....	77
Myriam Martins Alvares	
Nhanhembo'é: infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu, SC .....	93
Melissa Santana de Oliveira	
Uma escuta do mundo: processos de ensinar e aprender entre os Guarani.....	117
Clarissa Rocha de Melo	

## REFLEXÕES EM CONTEXTOS INTERCULTURAIS

Acampamentos indígenas no Sul do Brasil: os diversos olhares para a educação e a infância Mbyá-Guarani.....	141
Suzana Cavalheiro de Jesus	
Colonização ou liberação? As experiências educativas de mulheres intelectuais Maias da Guatemala .....	163
Dina Susana Mazariegos García	
Consenso e dissenso: os Pankararu e a educação intercultural na cidade de São Paulo.....	197
Marcos Alexandre dos Santos Albuquerque Edson Yukio Nakashima	
O que os livros didáticos dizem sobre os povos indígenas? .....	223
Izabel Gobbi	

## REFLEXÕES COMPARATIVAS

Escolarização indígena entre os Karipuna e Mebengokré-Xikrin: uma abertura para o outro.....	247
Antonella Maria Imperatriz Tassinari Clarice Cohn	
A sociedade contra a escola.....	275
Antonella Maria Imperatriz Tassinari	
Sobre os(as) autores(as).....	295
Coleção Antropologia em Laboratório .....	301

## Apresentação

### Convite às reflexões sobre educação indígena e infância

Beleni Saléte Grandó

Marcos Alexandre dos Santos Albuquerque

Falar de infância é falar de desafio social. As várias formas de pensar a infância historicamente nos levam a refletir sobre o papel da escola e da aprendizagem que ela pode possibilitar, mas, ao mesmo tempo, como, na escola, a infância pode ser negada em suas especificidades de desenvolvimento.

A infância, como uma das fases mais significativas para o desenvolvimento da pessoa, é objeto de investigação recente nas sociedades indígenas. No entanto, esses estudos nos levam a refletir para além desses contextos particulares, pois evidenciam a complexa relação entre as práticas do cotidiano e do cotidiano imaginado com as quais a criança dialoga permanentemente para compreender-se como parte do mundo no qual foi recebida e inserida. Um mundo pensado e organizado antes de seu nascimento, mas no qual ela intervém, recriando-o e ressignificando-o, ao imitar os outros, ao assumir papéis a ela destinados, reordenando-os a partir de sua sensibilidade aguçada pelo imaginário para o novo, para a descoberta do mundo e de si mesma.

Essa sua forma de sentir e ver o mundo, ainda não ordenado pela rotina das práticas cotidianas, assume um papel de destaque em algumas sociedades indígenas. Uma maneira de ser que possibilita experimentar o novo como algo conhecido, e o conhecido como algo novo, dando vazão a possibilidades de leitura, de comunicação e de representação do vivido e mediando as formas do mundo criadas pelos adultos.

Os textos dessa coletânea, ao mesmo tempo que nos levam ao mundo da criança, nas várias formas de infância, nos fazem refletir sobre o papel que a escola assume no processo de educação dessas crianças, nas aldeias ou fora delas. Assim, este livro nos leva a pensar sobre as noções de infância, para além das diferentes formas de educação das crianças indígenas. Mais que isso, nos desafia a refletir sobre como nos educamos nos contextos sociais em que vivenciamos relações de poder e de reciprocidade.

Esta obra nos faz refletir sobre os papéis que nos integram a uma sociedade, desde muito cedo, e aquilo que nos vão ensinando sobre as coisas do mundo no qual passamos a interagir e a nos identificar, mas, especialmente, a aprender para melhor compreender-se como parte dele.

Num tempo em que o grande desafio da educação é atender as diversas formas de ser criança no contexto da escola, este volume nos ilustra as possibilidades e limites dessa conservadora instituição para que a criança possa ser considerada a partir de sua forma de ser, lúdica, interativa, exploratória do mundo do qual participa da construção e, por ainda não o compreender da mesma forma que os adultos, livre para redescobri-lo e ressignificá-lo para esses mesmos adultos.

A sensibilidade da criança, cuja forma de perceber o mundo é diferente da de outras fases da vida, tem na liberdade um dos principais ingredientes para aprender. Suas aprendizagens devem por isso mesmo ser significativas para ela, ter sentido próprio, mesmo que esse sentido seja do mundo imaginário, pois, nesse processo de aprender e apreender o mundo que descobre com suas experiências, ela amplia suas formas de recriar o mundo e aprender, apreendendo-o de forma cada vez mais enriquecida e complexa.

Algumas experiências desse espaço como dimensão que amplia as referências para uma leitura de mundo mais complexa aparecem nos textos desta obra, evidenciando formas pelas quais a criança, e depois também como adulto, pode ampliar sua realidade e atingir outras possibilidades socioculturais e outras perspectivas de mundo, de transformação social, na qual passa a se constituir protagonista.

A escola pode, nesse sentido, ser um espaço de fortalecimento de identidades coletivas, de fortalecimento de lutas, de apropriação da história vivida individual e coletivamente. Essa escola, que é evidenciada por alguns educadores como espaço que fez a diferença na sua formação, é também pauta de reivindicação dos povos indígenas.

Embora não seja recente a reivindicação dos povos indígenas por uma educação diferenciada e também por uma educação igualitária (leia-

se “dos brancos”), pois esse tema foi um dos pilares da construção do SPI (Serviço de Proteção ao Índio) na organização dos postos indígenas e também da intervenção missionária, a demanda nativa por um projeto educacional direcionado à realidade das comunidades indígenas somente ganha vulto e visibilidade com a Constituição de 1988. Como parte da autonomia das comunidades indígenas, a educação aparece como um dos principais elementos de construção dessa autonomia e possibilidade de intervenção dos indígenas no mundo “dos brancos”.

Desse modo, a educação aparece como um projeto voltado às necessidades de formação básica de crianças e jovens nas aldeias, mas também como parte de um amplo processo de efetiva construção de autonomia e empoderamento das comunidades indígenas diante do ininterrupto processo, por vezes violento, de contato e ingresso na sociedade brasileira como um todo.

A educação, nesse sentido, aparece como fundamental no processo de construção da autonomia dos indígenas e construção de lideranças políticas. Esses novos líderes políticos, e também religiosos, nascidos nas aldeias e tendo acesso aos meios formais de educação ampliam o repertório e o horizonte de demanda por direitos e preservação dos distintos patrimônios dos povos indígenas, especialmente se apropriando dos instrumentos da cultura ocidental, acessados na escola.

O livro que apresentamos tem, portanto, essa dupla tarefa: mostrar como são constituídas essas formas nativas de construção social da infância, seus elementos culturais e suas configurações sociais, e, por outro lado, discutir como essas configurações nativas ao mesmo tempo estão atuando na constituição de práticas educacionais interculturais, ampliando os currículos e também – por que não – as pedagogias. Aprendendo e ensinando junto com “os brancos”.

A coletânea está dividida em três partes que não configuram temas separados, mas que funcionam aqui didaticamente como forma pedagógica para apresentar essa aparente dualidade entre formas nativas e interculturais. Tanto uma quanto a outra são projetos sociais processuais e que devem ser tomados em seus distintos contextos para se tornarem completamente inteligíveis.

Assim, ao apontar para isso, principalmente, em sua parte conclusiva nas “Reflexões comparativas”, os autores dessa coletânea pretendem reforçar a ideia de que a forma social da educação indígena não é um projeto que pretende ser finito e definitivo. Pois sabemos que os modelos indígenas de organização do mundo não permitem essa rigidez pretendida por modelos

analíticos, jurídicos, pedagógicos e outros que por vezes se insiste em instituir à revelia da fluidez do mundo.

Partimos das “Aproximações às reflexões nativas” com cinco pesquisadoras que dialogam com as diferentes concepções de infância dos povos indígenas e suas formas de ensinar e aprender, pautando-se em observações que trazem os sentidos e significados do que se ensina e quando, nos conduzindo pelo caminho da antropologia que se ocupa da criança como sujeito autônomo e com o qual a dinâmica das relações cotidianas e ritualistas podem ser compreendidas ao mesmo tempo em que evidenciam os processos de investigação antropológicos que no Núcleo de Estudos de Povos Indígenas (NEPI) se constitui coletivamente. A criança/infância, como objeto de investigação, nos permite problematizar os processos de aprendizagem e de construção do conhecimento, e os sentidos da educação e da religiosidade para esses grupos indígenas.

A criança, como revela a pesquisa etnográfica de Lisiane Koller Lecznieski sobre os Kadiwéu na fronteira pantaneira do Mato Grosso do Sul com o Paraguai, ocupa uma centralidade nos mitos e em várias práticas sociais, sendo, com isso, considerada pela autora como “seres sociais muito particulares, dotados de uma hipersocialidade ainda que a ser teoricamente explorada”.

Camila Codonho, com seu texto sobre “Cosmologia e infância Galibi-Marworno”, nos traz os processos de ensino e de aprendizagem que possibilitam compreender o protagonismo das crianças entre esse grupo indígena que vive no norte do Amapá, nas aldeias Kumarumã e Tukai. A autora dialoga com os sistemas de aprendizagem e as concepções de infância, analisando as relações entre o ato de ensinar e de aprender entre pares, evidenciando as formas de ser e aprender específicas das crianças e o papel que elas ocupam nessa sociedade.

O texto de Myriam Martins Alvares nos conduz à reflexão sobre a “mediação” como “dimensões da sociabilidade e da cosmologia desempenhad[a] pela categoria da criança”, tendo como foco o material etnográfico da pesquisa realizada com os Maxakali de Minas Gerais, analisando-as entre as crianças e a cosmologia desse grupo indígena. O corpo como centralidade na fabricação da pessoa é compreendido nos processos de trocas simbólicas que implicam a constituição das identidades e alteridades, relacionando a guerra, o xamanismo e a produção dos bebês nesse processo.

Melissa Santana de Oliveira traz, em seu texto “Nhanhembo’ é: infância, educação e religião entre os Guaraní de M’Biguaçu, SC”, a “criança como um sujeito ativo na construção da vida social e no desenrolar dos processos educativos”, a partir dos dados de campo que nos auxiliam na compreensão do

papel das crianças e suas participações no contexto político-religioso de sua “comunidade” que se localiza na Grande Florianópolis. Os contextos descritos e analisados pela autora, nas rezas, no coral e na escola, são “concebidos como espaços/momentos privilegiados de ensino-aprendizagem da ‘tradição’” em diálogo com os referenciais da Antropologia da Educação e da Infância.

O texto que fecha essa primeira parte do livro é de Clarissa Rocha de Melo, “Uma escuta do mundo”, que nos remete aos “processos de ensinar e aprender entre os Guarani” de Santa Catarina. O seu trabalho etnográfico revela a sociocosmologia nativa de educação a partir dos espaços escolares e além dele, tendo o corpo como local de aprendizagens na infância. O desenvolvimento de órgãos sensoriais nos remete aos sentidos das aprendizagens e às diferentes dimensões do tempo e do silêncio que fabricam o corpo “com modos próprios de pensar, produzir e transmitir conhecimentos” na infância.

A segunda parte desta obra, “Reflexões em contextos interculturais”, nos traz contribuições para problematizarmos a educação escolar indígena em situações fortemente marcadas por uma abertura nativa ao mundo da pedagogia dos “brancos”. Esse conjunto de artigos analisa a constituição da educação diferenciada em distintos contextos interculturais em que são evidenciados os limites e as apostas para a promoção de uma verdadeira pedagogia dialógica entre “brancos” e indígenas. Suzana Cavaleiro de Jesus traz em seu texto o “andar” Mbyá-Guarani de Santa Maria, Rio Grande do Sul, que na pesquisa etnográfica evidencia a mobilidade desse grupo entre diferentes espaços. A autora caracteriza esses espaços ocupados nas andanças como “Acampamentos Indígenas no Sul do Brasil”, a fim de compreender nesse contexto as “diferentes” formas de atendimento educacional das crianças. As ações indigenistas que buscam contribuir para o processo de escolarização, no entanto, não chegam a se efetivar, pois a inter-relação com a territorialidade do grupo complexifica o quadro social e demanda outros instrumentos de atenção por parte dos agentes sociais envolvidos.

A pesquisa de Dina Susana Mazariegos traz as “experiências educativas de mulheres intelectuais Maias da Guatemala”, a partir da análise antropológica das vozes e subjetividades de dez mulheres, analisando suas histórias de vida e as relações entre a “Colonização ou Liberação?”. A autora dialoga com o contexto particular das entrevistadas, os diversos “intentos de descolonização dos povos indígenas da Guatemala”, os movimentos sociais em geral e o das mulheres em particular, por compreendê-los na dinâmica das transformações que perpassam os “processos pessoais e coletivos amarrados a eventos econômicos, políticos e

sociais de caráter conjuntural, mas também aqueles que são de longo prazo”. A escolarização nesse contexto aparece como instrumento de descolonização e emancipação diante dos sistemas hegemônicos, também expresso na educação da qual participam, caracterizada como racista, sexista e classista.

No texto “Consenso e dissenso: os Pankararu e a educação intercultural na cidade de São Paulo”, Marcos Alexandre dos Santos Albuquerque e Edson Yukio Nakashima discutem como o Decreto-lei 11.465/08, que institui a obrigatoriedade do ensino de cultura e história indígena e afro-brasileira nas escolas, foi tematizado em uma escola pública que atende a comunidade de indígenas migrantes Pankararu em uma favela no bairro nobre do Morumbi em São Paulo. Os autores mostram como a instituição da Lei não significou o seu cumprimento e, mais relevante, não implicou o reconhecimento, a aceitação e mesmo o interesse do corpo docente daquela escola em tornar o tema questão relevante no processo pedagógico. A partir da intervenção de sua associação, os Pankararu forçaram o debate e promoveram um projeto de intervenção pedagógica na escola que gerou visibilidade social da comunidade e profundas mudanças no modo como a distintividade étnica do grupo passou a ser tematizada pela comunidade escolar.

Já Izabel Gobbi, em “O que os livros didáticos dizem sobre os povos indígenas?”, tematiza as representações e discursos sobre os indígenas brasileiros em livros didáticos de História destinados ao ensino fundamental. A autora mostra como, nesses livros, permanecem estereótipos, utilização de pressupostos evolucionistas e inúmeras conotações etnocêntricas. Neles povos indígenas são tratados como pertencentes exclusivamente ao passado, há a patente desconsideração dos seus saberes, imprecisões conceituais, confusão na grafia dos etnônimos e vários outros aspectos. Se, por um lado, os autores desses livros didáticos recorrentemente assumem ideias antirracistas, por outro eles não “são capazes de escrever um texto que faça a crítica a tais pressupostos”. A autora concluiu que “a responsabilidade recai não só sobre os autores de livros didáticos, mas, igualmente, sobre aqueles que avaliam e recomendam tais livros e que estão a serviço do Estado brasileiro”. Nesse sentido, infelizmente, é na escola, por meio das obras adotadas, que é construída uma imagem genérica e homogeneizante dos indígenas, deixando pouco, ou quase nenhum, espaço para tematizar a imensa diversidade cultural e o valor dessa diversidade para o mundo contemporâneo, assim “enquanto, teoricamente, o combate ao preconceito e à discriminação é exaltado, na prática, disseminam-se muitos preconceitos arraigados na sociedade brasileira”.



A terceira parte dessa coletânea funciona menos como uma conclusão e mais como um ponto de inflexão para lançar o tema a futuras aventuras de pesquisa e projetos pedagógicos. Nomeada de “Reflexões comparativas”, ela contém dois textos conhecidos do público desde 2009, mas ainda pouco acessíveis no meio impresso: “Escolarização indígena entre os Karipuna e Mebengokré-Xikrin: uma abertura para o outro”, de Antonella Tassinari e Clarice Cohn, publicado em língua inglesa no periódico *Anthropology and Education Quarterly*, enquanto “A sociedade contra a escola”, de Antonella Tassinari, esteve até agora disponível em hipermídia.

Antonella Tassinari e Clarice Cohn nos brindam com um diálogo riquíssimo proporcionado por anos de experiência com dois grupos indígenas bem distintos, os Karipuna do Uaçá, do norte do Amapá, e os Mebengokré-Xikrin, do Pará, mote para as autoras realizarem uma análise crítica sobre os processos de escolarização e a história da educação escolar indígena no Brasil.

No segundo texto, a autora, tal como um *bricoleur academicus*, utiliza como mote o famoso texto de Pierre Clastres “A sociedade contra o Estado” e amplia sua saudável crítica às nossas instituições. Provocativamente esse texto, que está no final do livro problematizando algumas máximas naturalizadas por nosso modelo, pergunta: “se lugar de criança é na escola, os demais lugares não são para crianças? Nesses outros lugares não há aprendizagem? Enfim, que noção de “infância” se produz nesse vínculo exclusivo com a escola?”. Assim a autora propõe uma reflexão sobre contextos em que as infâncias “podem ser vivenciadas com maior liberdade e autonomia e nos quais as crianças participam como atores plenos”, em que elas, “como mestres e aprendizes” complicam nosso dualismo simples de professor e aluno e provocam o pensamento adulto a se dobrar, recusando a imagem de senhor de si mesmo, para experimentar a aventura da criatividade infantil, pois esta, para além da fácil pressuposição de ingenuidade, revela uma “impressionante capacidade de objetividade na avaliação de conjunturas e no estabelecimento de estratégias para resolver problemas práticos”.

Deste modo, essa coletânea, ao valorizar a educação indígena em sua forma processual, seus contextos e sua mutabilidade, não pretende apontar para indeterminações e pontos “vazios” nas concepções de mundo dos indígenas. Pelo contrário, valorizar esse dinamismo e perceber seus contrastes ao longo do tempo e em distintos espaços é uma aposta teórica que condiz com a atual posição da antropologia. Ou seja, nomear o mundo do “outro” é antes de tudo um projeto limitado por nossos instrumentos classificatórios e

discursivos, apontar para as lacunas no processo de tradução do mundo do “outro” é, além de uma precaução analítica, um compromisso ético com a visão de mundo do “outro” que pode contradizer a “nossa”.

É nesse sentido que essa coletânea vem à luz no momento em que os povos indígenas passam por grandes reveses na constituição de direitos e no fortalecimento de suas demandas, não só por educação, mas também por saúde e, principalmente, por reconhecimento de seus territórios originais. Em um momento em que o poder público ainda não constituiu mecanismos de regulamentação de acesso a direitos para muitos indígenas em contexto urbano, o próprio Congresso Nacional Brasileiro ensaia dificultar ainda mais e até mesmo revogar mecanismos de reconhecimento de direitos indígenas.

A educação indígena se apresenta como um dos mecanismos mais importantes para que os próprios indígenas possam avaliar estratégias de organização e intervenção nesse quadro atual, problemático e conflituoso. Das escolas de educação básica à educação superior, os indígenas estão cada vez mais participando como atores na construção de um país que se pretende plenamente democrático. Portanto, nada mais democrático que apontar para os limites dos processos políticos e jurídicos encaminhados contra direitos indígenas já constituídos, e também, no mesmo sentido, nada mais pluralista e agregador do que apontar para os limites da intervenção pedagógica nas comunidades indígenas.

Assim, é nesse espírito que essa coletânea tem um duplo compromisso, apresentar leituras nativas do universo das crianças e dos jovens indígenas e, ao mesmo tempo, traduzir essas concepções para a linguagem antropológica de modo a permitir intervenções dialógicas no processo de construção dessas educações e pedagogias diferenciadas. Seguindo o espírito do fundador do Núcleo de Estudos de Povos Indígenas (NEPI), o professor Sílvio Coelho dos Santos, essa antropologia atual é cada vez mais feita não sobre os indígenas, mas, solidariamente, com eles, balizada por princípios científicos consolidados no mundo acadêmico internacional e, ao mesmo tempo, sensível e afinada eticamente com o presente das comunidades indígenas e com o seu futuro, na esperança de que os jovens de hoje guiem, com a herança das lições de ancestrais tradições, o futuro do pleno diálogo intercultural.

Saudamos o leitor e o convidamos a entrar no mundo da infância e da educação indígena com o mesmo espírito aberto que a criança tem ao experimentar e inventar o mundo. Bem-vindos!

## Introdução

### Sobre noções nativas e antropológicas em educação indígena

Antonella Maria Imperatriz Tassinari

Esta coletânea reúne trabalhos antropológicos sobre noções nativas de aprendizagem, infância e escolarização, tendo como base etnografias desenvolvidas com grupos indígenas do Brasil e Guatemala, buscando uma aproximação contextualizada dos conceitos indígenas de educação. Os artigos são frutos de reflexões desenvolvidas no último decênio em torno da linha de pesquisa Educação e Infância Indígena, que venho coordenando na Universidade Federal de Santa Catarina.<sup>1</sup>

Temos buscado uma aproximação aos processos nativos de aprendizagem e às concepções indígenas de infância, que tem nos levado a questionar nossa visão convencional e acadêmica sobre as formas legítimas de conhecimento, sobre as suas condições de produção, aquisição e transmissão, sobre a participação infantil nesses processos e sobre a propriedade dos saberes. Nesse sentido, as pesquisas aqui apresentadas procuram revelar outras possibilidades de articular conhecimento, infância e aprendizagem, considerando também os desafios de sua aproximação com as demandas indígenas de educação escolar.

---

<sup>1</sup> As pesquisas contaram com financiamentos das seguintes agências, na forma de bolsas de mestrado, doutorado, pós-doutorado e auxílios à pesquisa: FAPESP, CAPES, CNPq e INCT Brasil Plural.

A linha de pesquisa teve origem na experiência desenvolvida no Grupo de Educação Indígena (MARI), durante minha formação em Antropologia na Universidade de São Paulo. Com orientação de Lux Boelitz Vidal e Aracy Lopes da Silva, o Grupo MARI desenvolveu um trabalho original de pesquisa e assessoria à escolarização indígena, nos anos 1990, considerando os desafios de compreender a complexidade dessas situações que articulam expectativas indígenas e governamentais em experiências ao mesmo tempo tensas e criativas. O Grupo MARI também teve um papel pioneiro no estímulo às pesquisas sobre infância indígena a partir do enfoque da Antropologia da Criança, considerando as categorias nativas de infância e desenvolvimento infantil e reconhecendo as crianças como produtoras de socialidade e cultura e, portanto, passíveis de serem interlocutoras da pesquisa.

Refletindo sobre os trabalhos antropológicos acerca da escolarização indígena disponíveis na época, Lopes da Silva (2001) identificou uma defasagem entre duas abordagens que pouco dialogavam entre si. De um lado, os estudos que descrevem situações concretas de educação escolar indígena, atentos para a solução de problemas imediatos da vida escolar, sem um aprofundamento teórico-comparativo. Por outro lado, a contribuição da literatura etnológica das Terras Baixas da América do Sul, que nas últimas décadas produziu análises aprofundadas sobre noções de pessoa e cosmologias indígenas, mas pouco considerando a presença das escolas nas aldeias. A autora se questionava sobre o “fosso que separa a pesquisa e a reflexão nos dois campos aqui considerados” (SILVA, 2001, p. 32). Os trabalhos dessa coletânea procuraram estabelecer o diálogo entre esses campos, nutrindo-se das contribuições recentes da Etnologia Indígena para refletir sobre os fenômenos envolvidos em processos escolares e não escolares de educação indígena.

Transplantada para os campos da Universidade Federal de Santa Catarina, a experiência do MARI foi cultivada inicialmente pelo NUER (Núcleo de Estudos de Identidade e Relações Interétnicas), coordenado por Ilka Boaventura Leite, e, desde 2004, pelo NEPI (Núcleo de Estudos de Povos Indígenas), então coordenado por Sílvio Coelho dos Santos, ambos extremamente generosos no acolhimento institucional dessa temática. Nesses campos, desenvolveram-se as reflexões apresentadas nesta coletânea, frutos de projetos de extensão e de pesquisas de graduação em ciências sociais e de mestrados e doutorados em antropologia.

Os trabalhos ora apresentados procuraram englobar a maior parte das pesquisas desenvolvidas ao longo destes anos, mas certamente há

muitas lacunas que, espera-se, possam ser sanadas com publicações futuras. Pretendendo fazer justiça a esse conjunto, enumero abaixo os trabalhos desenvolvidos no último decênio em torno dessa linha de pesquisa.

As primeiras pesquisas de conclusão de curso foram desenvolvidas por Melissa Santana Oliveira (2001), Izabel Gobbi (2003) e Eliana dos Santos Silva (2003). A primeira analisando o recente processo de implantação da escola indígena na aldeia Guarani de M'Biguaçu, a segunda refletindo sobre um projeto de extensão desenvolvido pela autora que tratou da temática indígena na educação infantil e a terceira a respeito de experiências de estudantes Xokleng que buscavam formação de nível técnico fora da aldeia. Em 2004, foram defendidos os primeiros trabalhos de mestrado por Melissa Santana de Oliveira e Rosalina Franco Cañete, ambos pioneiros nas questões analisadas. A dissertação de Oliveira (2004) foi uma das primeiras etnografias sobre criança indígena no Brasil, considerando a participação das crianças Guarani em projetos de afirmação étnica em curso na aldeia de M'Biguaçu/SC. Seu artigo nesta coletânea é fruto dessa pesquisa. Franco Cañete (2004) desenvolveu um trabalho original sobre escola indígena em situação de acampamento ao longo de uma rodovia, como era o caso da aldeia de Yakye Axa do povo Enxet do Paraguai.

A partir de 2004, com a criação da linha de pesquisa Educação e Infância Indígena, os estudos passaram a ser desenvolvidos no âmbito do Núcleo de Estudos de Povos Indígenas (NEPI), em diálogo com Sílvio Coelho dos Santos, que havia escrito o primeiro trabalho sobre escolarização indígena no Brasil (SANTOS, 1975). Ali foram desenvolvidos os trabalhos de conclusão de curso de Priscila Lignières Ludovico (2004), sobre alunos universitários das Terras Indígenas Chimbangue e Xapecó, e de Hanna Limulja (2005), sobre o contexto escolar de Toldo Chimbangue, em que estudavam crianças indígenas e não indígenas, estas últimas filhas de pequenos proprietários que tiveram suas terras expropriadas no processo de demarcação de território indígena.

Em meados de 2006, tem início o Ciclo de Discussão sobre Experiências e Pesquisas em Educação e Infância Indígena, que passa a reunir quinzenalmente um grupo de pesquisadores interessados na temática, para compartilhar resultados e pressupostos de suas pesquisas e experiências. Participaram graduandos em Ciências Sociais, mestrandas (Hanna Limulja, Camila Codonho, Clarissa Rocha Melo, Dina Mazariegos) e doutorandos em Antropologia e Educação da UFSC (Lisiane Lecznieski, Myriam Alvares,

Flávia Mello, Marcos Alexandre Albuquerque, Ari Sartori, Ismênia de Fátima Vieira, Maria Izabel de Bortoli Hentz, Roberto Mubarak) e pesquisadores do Museu Universitário (Deise Lucy Montardo e Maria Dorothea Post Darella). Esse Ciclo de Discussão teve continuidade intermitente até 2011 (quando deu lugar aos Seminários do NEPI) e foi responsável pelo amadurecimento de várias das questões desenvolvidas nesta coletânea. O Ciclo contou com a participação de alguns convidados de outras instituições, que contribuíram com palestras e na discussão de projetos em andamento, como Clarice Cohn, Angela Nunes e Silvia Lopes da Silva Macedo.

Dentre os temas tratados, merece destaque a constatação da centralidade da infância para as cosmologias indígenas, corroborada a partir do relato de contextos etnográficos específicos, como demonstram os textos de Lisiane Lecznieski, Antonella Tassinari e Myriam Alvares nesta coletânea. Além destas, foram importantes as contribuições de Deise Lucy Montardo e Flávia Mello, que não puderam participar deste livro, mas cujas reflexões foram incorporadas ao texto “Concepções indígenas de infância no Brasil”, publicado anteriormente (TASSINARI, 2007), que também foi fruto desse Ciclo de Discussões e que procurou sistematizar as várias situações etnográficas ali apresentadas. O texto assim resume algumas das conclusões a que chegamos:

Verificamos que, ao contrário da visão adultocêntrica do pensamento ocidental, o pensamento indígena coloca as crianças como mediadoras entre categorias cosmológicas de grande rendimento: mortos/vivos, homens/mulheres, afins/consanguíneos, nós/outros, predação/produção. Igualmente, ao contrário de nossa prática social que exclui as crianças das esferas decisórias, as crianças indígenas são elementos-chave na socialização e na interação de grupos sociais e os adultos reconhecem nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade. (TASSINARI, 2007, p. 22-23).

Outra questão que recebeu destaque foi a necessidade de reconhecer os desafios da presença indígena em contexto urbano, considerando as especificidades da circulação de crianças indígenas nas grandes cidades e as dificuldades de seus processos de escolarização. O capítulo elaborado por Marcos Alexandre Albuquerque e Edson Nakashima, nesta coletânea, explora essa questão. A presença indígena nas universidades foi outro tema analisado, trabalhado na pesquisa de Dina Mazariegos a respeito da formação de

mulheres intelectuais Maia no contexto guatemalteco e considerando também as experiências da UFSC com o Programa de Ações Afirmativas, iniciado em 2008, que reservou vagas suplementares para estudantes indígenas, e com o planejamento e criação da Licenciatura Intercultural dos Povos Indígenas do Sul da Mata Atlântica, em 2011.

Os estudos concluídos nesse período foram o trabalho de conclusão de curso de Aires Carmem Mariga (2009) nos moldes de uma “fotoetnografia” das brincadeiras de crianças Guarani e as dissertações de mestrado de Izabel Gobbi (2006), Camila Codonho (2007), Hanna Limulja (2007), Clarissa Rocha de Melo (2008), Dina Mazariegos (2010) e Viviane Vasconcelos (2011). Gobbi (2006 e nesta coletânea) analisou o tratamento da temática indígena nos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Codonho (2007 e nesta coletânea) desenvolveu uma análise original sobre a composição e a solidariedade entre grupos de primos formados a partir do nexu uxori-local Galibi-Marworno como esferas de transmissão de saber entre as próprias crianças. A dissertação de Hanna Limulja (2007) apresenta uma etnografia da Escola Indígena Fen’Nó, considerando de forma pioneira a fala das crianças sobre suas trajetórias escolares e os desafios da convivência entre crianças Guarani e Kaingang no espaço escolar. Clarissa Rocha de Melo (2008 e nesta coletânea), atenta a noções de tempo e corporalidade, analisa a educação Guarani, conseguindo captar a sutileza do silêncio como veículo de aprendizagem.

Mais recentemente, Dina Mazariegos (2010 e nesta coletânea) traz para as discussões a vitalidade e a força da fala nativa, tanto de sua autoria, como indígena Maia guatemalteca, quanto as falas de suas interlocutoras que seguiram o caminho da formação acadêmica. O trabalho de Viviane Vasconcelos (2011) analisa as redes de parentesco e circulação de crianças Guarani nas aldeias do litoral de Santa Catarina, apontando para o protagonismo infantil na escolha dos locais de moradia e para a importância da experiência de crescer em diferentes grupos domésticos para a composição da pessoa.

A partir de 2010, a equipe começou a contar com pesquisadores de pós-doutorado, concretizando parcerias que, entre outros frutos, geraram a organização desta coletânea. Beleni Saléte Grando – então professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e atualmente docente na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – desenvolveu no NEPI o projeto “Infância e educação indígena: contribuições para a compreensão das práticas

corporais”, buscando uma aproximação com o campo da educação física. Dessa parceria e em colaboração com Cristiana Tramonte, foram desenvolvidas, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, as dissertações de Eliton Clayton Rufino Seára (2012) sobre a dança Guarani do Tchondaro e de Antonio Luis Fermino (2012) sobre o jogo de futebol entre os Laklânô/Xokleng.

Marcos Alexandre Albuquerque – atualmente professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) –, em 2011, iniciou o projeto “Acervos antropológicos: da interculturalidade dos museus à dialogia dos hipertextos”, com o desafio de disponibilizar em hipermídia o acervo de pesquisa de Sílvio Coelho dos Santos, a partir de um diálogo com as populações pesquisadas. Esse desafio havia sido feito inicialmente pelos estudantes indígenas da Universidade Federal do Amapá provenientes da região do Uaçá, onde desenvolvi pesquisas desde 1990, que desejavam ter acesso ao meu acervo de imagens e a outros dados para compor seus trabalhos acadêmicos. A proposta de Marcos Alexandre Albuquerque foi construir um projeto-piloto intitulado Acervo Virtual Sílvio Coelho dos Santos (AVISC), que posteriormente abarcaria acervos de outros pesquisadores. Esse projeto continuou a ser desenvolvido no NEPI por Rafael Devos, Edviges Ioris e Nádia Fürbringer.

José Nilton de Almeida, também em 2011, iniciou o projeto “Cartografia das ações afirmativas na UFSC”, buscando conhecer trajetórias escolares e histórias de vida de estudantes negros e indígenas ingressos na UFSC e os desafios que a inclusão da diversidade traz às rotinas acadêmicas estabelecidas. Sua contribuição, como pesquisador negro com formação em Filosofia e Educação, tem sido instigante por ampliar o escopo da reflexão sobre a diversidade que temos desenvolvido no NEPI. Isso inclusive levou à reformulação do nome da linha de pesquisa para: Diversidade, Educação e Infância.

As pesquisas desenvolvidas nesse percurso vêm construindo algumas bases para investigações com crianças indígenas, sobre processos de aprendizagem e sobre escolarização em contextos indígenas. Ao publicar esta coletânea, buscamos oferecer ao público um primeiro resultado coletivo dessa linha de pesquisa. Esperamos que esses textos possam inspirar os trabalhos que se encontram em andamento, bem como a realização de pesquisas futuras, lançando o desafio de reconhecer processos de aprendizagem e formas de conhecimento em situações muito diferentes daquelas consagradas pelo saber científico como “legítimas”. O humor, o sonho, o silêncio, as disposições corporais, a criança, a exterioridade, o canto, a dança, o ritual, a imitação são alguns dos caminhos que somos convidados a trilhar para nos aproximar dos



modos de conhecimento indígena. Esta coletânea pretende contribuir para estimular e adentrar nessas veredas.

## Referências

- CODONHO, Camila. *Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno*. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- FERMINO, Antonio Luis. *O jogo de futebol e o jogo das relações entre os Laklânô/Xokleng*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- FRANCO CAÑETE, Rosalina. *Aprendendo a “trancar” e “destrancar” waxok na escola indígena de Yake-Axa*. 2004. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- GOBBI, Izabel. *A temática indígena na educação infantil*. 2003. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- GOBBI, Izabel. *A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático*. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
- LIMULJA, Hanna. *Crianças índias Kaingang e crianças não-índias dentro de um contexto escolar diferenciado*. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- LIMULJA, Hanna. *Uma etnografia da Escola Indígena Fen'Nó à luz da noção de corpo e das experiências das crianças Kaingang e Guarani*. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- MARIGA, Aires Carmem. *Uma aproximação fotoetnográfica às brincadeiras das crianças Guarani de Imaruí*. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- MAZARIEGOS, Dina Susana García. *Trajetória e resistência: uma análise antropológica das emergentes práticas discursivas das mulheres intelectuais Maias da Guatemala*. 2010. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- MELO, Clarissa Rocha de. *Corpos que falam em silêncio: escola, corpo e tempo entre os Guarani*. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

- OLIVEIRA, Melissa. *Reflexo das águas cristalinas: a educação escolar na aldeia Guarani M'Biguaçu/SC*. 2001. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- OLIVEIRA, Melissa. *Kýringué i kuery Guarani: infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu, SC*. 2004. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- SANTOS, Sílvio Coelho dos. *Educação e sociedades tribais*. Florianópolis: Ed. Movimento, 1975.
- SEÁRA, Eliton Clayton Rufino. *Movimentos e diálogos interculturais: um estudo da dança Tchondaro dos Guarani da aldeia M'Biguaçu*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- SILVA, Aracy Lopes da. Uma “Antropologia da Educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 29-43.
- SILVA, Eliana dos Santos. 2003. *Estudando fora da aldeia: a experiência de quatro estudantes Xokleng na Escola Técnica Agrícola de Rio do Sul*. 2003. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- SILVA, Priscila Lignières Ludovico da. *Seu futuro depende de você: estude*. Monografia sobre os alunos universitários das Terras Indígenas Chimbangue e Xapécó. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. *Revista Tellus*, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007.
- VASCONCELOS, Viviane C. C. *Tramando redes: circulação de crianças e parentesco Guarani no litoral de Santa Catarina*. 2011. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

## APROXIMAÇÕES ÀS REFLEXÕES NATIVAS



# Seres hipersociais: a centralidade das crianças na mitologia, nos rituais e na vida social dos povos sul-ameríndios

Lisiane Koller Lecznieski

Desenvolvo, neste artigo, uma reflexão sobre o lugar das crianças nas sociedades indígenas brasileiras tomando como pano de fundo observações etnográficas entre os Kadiwéu, grupo indígena que fala uma língua de raiz guaicurú e vive no Pantanal sul-mato-grossense, no Brasil, fronteira com o Paraguai. Iniciarei apresentando alguns aspectos da vida social, cotidiana e ritual que cercam as crianças Kadiwéu, como as preocupações com seu cuidado e o fascínio que exercem nos adultos. Em seguida, chamarei a atenção para a centralidade das crianças nos mitos, em que não raro aparecem como personagens principais. Por fim, argumentarei que as imagens e representações das crianças expressas no imaginário e em diversas práticas sociais não condizem com as interpretações que recorrentemente as descrevem, nas etnografias ameríndias, como seres incompletos ou não plenamente sociais. Descritas como dotadas de uma extraordinária capacidade criativa e capazes de tecer conexões e manter relações não apenas entre parentes e não parentes, mas também com outros mundos, as crianças aparecem nas culturas indígenas como seres sociais muito particulares, dotados de uma hipersocialidade ainda a ser teoricamente explorada.

## As crianças na vida cotidiana

A presença das crianças nas etnografias ameríndias não configura, de fato, nenhuma novidade. Suas fotografias estampam livros e etnografias e a força de sua presença é sentida sobretudo nas discussões sobre organização social, parentesco e vida ritual. As referências à paciência dos índios com as crianças, assim

como as detalhadas descrições de rituais e tabus que as cercam, desde antes do nascimento, já se tornaram quase um lugar comum. Essa presença marcante, no entanto, tem sido despercebida ou desconsiderada nas análises etnológicas como um indicador-chave do lugar que elas ocupam no pensamento e na vida social dos povos ameríndios. Jamais as crianças e o mundo que as envolve e perpassa foram tomados como dado fundamental e foco teórico-analítico central para o entendimento da cosmologia, filosofia e pensamento ameríndios. No entanto, como argumento neste texto, o lugar ocupado pelas crianças na vida cotidiana, nos rituais e na mitologia dos povos ameríndios, mais que marcante, é revelador.

Entre os Kadiwéu, no entanto, as crianças não são muito numerosas. Embora exista na aldeia Bodoquena uma geração de mulheres com vários filhos, a média atual por casal é de duas ou três crianças, não sendo raro encontrar, tanto nas gerações mais velhas quanto nas mais novas, casos de filho único. O aumento atípico da prole, na geração referida, pode ser relacionado à chegada da igreja evangélica alemã Uniedas, atualmente instalada na fronteira da Terra Indígena Kadiwéu e que atua nesse grupo desde os anos 1960. Como observa uma senhora Kadiwéu: “Esta Missão aí foi bom porque a gente já estava acabando” (apud PECHINCHA, 1994, p. 128).

Sabe-se que no passado as crianças desempenharam um papel crucial na organização da sociedade Kadiwéu. Nos relatos antigos, são frequentes as referências ao estrito controle natal exercido entre os Guaicuru e à curiosa prática de adotar, como se fossem suas, as crianças de seus inimigos. O principal objetivo da guerra, como observaram vários autores, era a captura de crianças – Labrador (1910); Azara (1969); Serra (1845); Rodrigues do Prado (1839); Lévi-Strauss (2001, 1982); Ribeiro (1980).

Atualmente parte considerável das mulheres em idade reprodutiva utiliza contraceptivos, em geral injetáveis, e eles estão entre os produtos mais procurados no posto de saúde local. O interesse pelo tema é grande e algumas mulheres indagavam quais métodos anticoncepcionais eu usava e se alguma vez havia praticado o aborto. As ceramistas, por seu lado, relacionam o fato de terem poucas crianças ao “trabalho com o barro”. Muitas vezes enfatizaram que, “assim como cuidar das crianças”, a atividade cerâmica “dá trabalho” e “toma muito tempo”. Ouvi várias mulheres, sobretudo as mais velhas, criticarem as mães com mais de uma criança pequena.

Numa ocasião, uma senhora manifestou esse sentimento balançando negativamente a cabeça ao olhar na direção de uma mulher que amamentava

seu bebê, enquanto a outra criança, de uns 3 anos, brincava enrolando-se nas pernas da mãe: “Olha só! Antes não era assim, antes matava. Agora, olha o coitadinho ali, já tem outro tomando seu lugar! Dá dó de ver”.<sup>1</sup>

Um senhor de meia-idade, por seu lado, explicou que “os antigos matavam as crianças não porque não gostassem delas”, ao contrário: “Os filhos que criavam eram tratados com todo luxo. Não era qualquer coisa que comiam, qualquer pedaço de carne, qualquer mel” (apud PECHINCHA, 1994, p. 127 e 122, respectivamente). Ainda hoje se percebe um grande fascínio pelas crianças, tanto as suas quanto as dos outros. Alguns homens, sobretudo os mais velhos, empenham-se em agradar as crianças que circulam pela aldeia, dedicando-lhes atenções especiais, ensinando-lhes o idioma, contando histórias, falando sobre a importância de ter um nome Kadiwéu ou sobre o orgulho de pertencer ao grupo.

Intermináveis disputas, às vezes redundando em conflitos abertos ou velados, eram empreendidas tendo crianças como foco central (LECZNIESKI, 2005). Um preceito muito conhecido de todos refere-se à importância de não deixar que outros, de fora da família, cuidem dos filhos de forma regular, visto que isso acarretaria, com o tempo, dar a outrem o direito sobre eles.

É comum homens e mulheres interromperem momentaneamente suas atividades para ouvir as histórias, comentários ou reclamações de uma criança e responder às perguntas mesmo daquelas que mal sabem falar. Os adultos olham nos olhos das crianças, durante a conversa, e respondem com paciência suas perguntas. Às vezes fazem brincadeiras ou provocações em torno das observações e opiniões emitidas pelas crianças, dirigindo-lhes sorrisos e caretas, ou mesmo cutucando-as, dando leves palmadinhas e pegando-as no colo. Eram comuns as solicitações para que eu fosse às suas casas fotografar as crianças e, quando eram fotografadas, todos se esforçavam em provocar-lhes risos. Também nas listas de pedidos da cidade que recebi incluíam-se, majoritariamente, roupas e calçados infantis.

Em geral, as crianças Kadiwéu não são chamadas a ajudar nas tarefas domésticas e ocupam seu tempo brincando nas proximidades da casa, com seus pares. A opinião de pessoas de outras etnias que vivem na aldeia Bodoquena é a de que as crianças Kadiwéu “nunca são contrariadas”, “sempre vencem” e seus pais têm que “se curvar” às suas vontades”. Algumas

---

<sup>1</sup> Transcrição do caderno de campo, 2001.

observavam, criticamente, que os Kadiwéu “não ensinam as crianças a trabalhar”, deixando-as “passar o dia brincando”. Uma senhora explicou: “Por suposição, se uma mãe Terena vai lavar roupa no córrego, as crianças vão tudo ajudar a carregar as tralhas, mesmo os pequenos. As Kadiwéu? Nem pensar! Não ensinam! Só brincadeira, só diversão”.<sup>2</sup>

Inúmeras outras expressões evidenciam uma sensibilidade especial em relação às peculiaridades infantis. Numa ocasião, por exemplo, a mãe de um menino de 4 anos, vendo-o se esforçar para calçar e depois andar com uma bota vários números maior que o seu pé, me disse, cochichando e rindo: “Faz dias que só quer saber destas botas, mas nem consegue andar direito, o pobrezinho”. Mais tarde, comentou com seu marido que precisavam comprar-lhe, o quanto antes, uma bota que não lhe machucasse o pé. Quando alguma criança demonstrava concentração em alguma brincadeira, ou atividade considerada curiosa pelos adultos, não faltava quem comentasse, em voz baixa – ou simplesmente cutucando e apontando na direção da criança – “os modos do pequeno”. Não queriam “atrapalhar”, como explicou certa vez uma mãe que observava sua filha de 2 anos tentar, pacientemente, passar um cordão por uma fresta, entre os bambus que formavam as paredes da casa.

É comum os adultos ressaltarem as capacidades das suas crianças de imitar e copiar o modo de agir dos adultos, em geral considerando esses comportamentos “bonitinhos” e “engraçados”. Uma frase repetidas vezes pronunciada na aldeia era: “Olha só, parece gente grande!”. Incentivadas em suas curiosidades, as crianças demonstram um conhecimento vasto e detalhado sobre várias coisas, especialmente do mundo animal e vegetal que as cerca.<sup>3</sup>

A saúde das crianças, tanto as suas quanto as dos outros (não raro vistas como mal cuidadas), é outro foco de atenção dos adultos. Durante as visitas que fazíamos, era comum ouvir comentários e perguntas sobre a saúde das crianças e, certa vez, uma anfitriã foi incisiva na crítica em relação a uma mãe: “é relaxada e não cuida direito do pobrezinho”, por isso “o menino vive doente”. É preciso “vigiar o tempo todo”, diziam, senão “adoecem”, “se extraviam”, “vagam para longe”. Talvez por isso exista, na aldeia, uma proliferação de apetrechos infantis, como carrinhos de bebê, diferentes tipos

<sup>2</sup> Caderno de campo, 2001.

<sup>3</sup> Caderno de campo, 2001.



de cadeirinhas (para sentar, para transportar, etc.), redes, carregadores de pano (usados sobretudo nas cavalgadas), cercadinhos e lonas, onde os pequenos são colocados para brincar.

Essa dedicação Kadiwéu às crianças foi também observada por Darcy Ribeiro (1976, p. 80-84), há mais de setenta anos. As perguntas das crianças, diz ele, são “sempre satisfeitas pacientemente, com todos os detalhes que desejem, sobre qualquer assunto”. As mães “cuidam dos filhos com o maior desvelo, não se separam deles senão quando dormem, acompanham-nos durante o dia todo, vigiando seus menores gestos”. Quando têm filhos pequenos, “as mulheres deixam de cozinhar para o marido e passa ele mesmo a fazer a comida, se vivem sozinhos, e só à noite vão tomar banho e lavar a roupa”.

É notável que, nesse contexto de paciência e mimos intensos, o comportamento das crianças seja tranquilo e obediente. É raríssimo vê-las brigando ou chorando, também porque quando o fazem são muito discretas. Não vi nenhuma criança ser surrada ou humilhada na aldeia Bodoquena e as advertências, mesmo quando duras, eram respeitosas e acompanhadas de explicações. Numa ocasião, meu filho presenciou uma mãe bater numa criança, durante um banho no córrego e, segundo contou, tanto ela quanto ele saíram chorando do local. O comportamento dessa mãe foi qualificado como “descontrole” e criticado várias vezes, nos dias seguintes, dentro da família.

Um aspecto central na relação entre adultos e crianças e entre pais e filhos é a conversa. O comentário de uma senhora, quando narrava uma história sobre a origem dos “Bobos e dos nomes”, deixa clara essa importância: “O civilizado fala ‘bença tia, vó’ porque ele é obediente. Enquanto aqui se nós não falamos com os nossos filhos eles ficam desobedientes. Eles podem falar bença, mas não *acredita* no titio nem na vovó” (SIQUEIRA JÚNIOR, 1993, p. 19, grifo nosso). Como enfatiza a narradora, não basta, para eles, ser obediente (“falar bença”), pois, se as pessoas não conversam, não há credibilidade, inexistente a relação.

As emissões de opiniões próprias, por parte das crianças, assim como as manifestações de bom humor são anotadas como sinal de “esperteza”, de “inteligência” e de “personalidade forte”. Na casa de meus anfitriões morava um garotinho de 3 anos, muito criativo e sempre disposto a tecer opiniões sobre o que acontecia a sua volta. Todos exaltavam sua “esperteza” e a “alegria que trazia para aquela casa”. Passados alguns meses, quando retornei à aldeia, notei a ausência do pequeno na casa. Minha indagação sobre seu paradeiro

gerou um mal-estar e sua “mãe” me confidenciou que Malu (a progenitora e filha de seu marido) tinha lhes “arrancado o gurizinho”. Embora o menino continuasse frequentando diariamente a casa, seu pai (avô) lamentava: “Não é a mesma coisa! Já não tem mais aquele cuidado, aquela responsabilidade, aquele olhar se está bem, se está dormindo bem, se alimentando bem [...] Tiraram esta alegria de nossa casa”.<sup>4</sup>

## As crianças nos mitos

A criançada quando junta prá brincar não quer largar mais. A mãe chama para ir embora, mas eles estão aí brincando, não querem parar. Passou meia-noite e a meninada está brincando. Aí um falou: “Vamos dormir companheirada, daqui a pouco nós acordamos e vamos brincar até amanhecer o dia”. Eles dormiram. Ficou aquela meninada dormindo ali no terreiro. Aí veio o Cipó (ou Bicho, noutras versões) e carregou todos. Agora estão lá em cima no céu, aquela roda grande de meninada (Corona Australis?). (RIBEIRO, 1980, p. 93-94).

Essa é uma das histórias mais difundidas entre os Kadiwéu, possuindo diversas versões com estrutura similar. Numa delas, em vez de círculo de estrelas, as crianças se transformam em *Nibetád*, o “homem estrela” que, após ser desejado por uma mulher Kadiwéu, desce do céu e lhe dá dois filhos que se tornam poderosos xamãs. O mais interessante nesses mitos, no entanto, é a insistência no tema das crianças roubadas: o perigo que correm, o medo de perdê-las, a desobediência que as coloca em risco e o descuido dos pais. Como essas histórias são muito conhecidas pelas crianças, poderíamos dizer que, pelo menos em parte, servem como uma estratégia pedagógica e lúdica de induzi-las a obedecerem a seus pais e aplacar, assim, o medo terrível que têm de perdê-las. Essa é uma visão muito parcial, porém, cujo significado pode ser mais bem elucidado se considerarmos a posição que as crianças ocupam noutros mitos.

A história sobre “Como os animais adquiriram suas cores” é particularmente ilustrativa da capacidade relacional e criadora das crianças:

---

<sup>4</sup> Caderno de campo, 2003.

Três crianças brincavam sempre em frente à sua casa até muito tarde, até depois da meia-noite. O pai e a mãe nem se importavam. Uma noite estavam brincando e já era muito tarde, então foi descendo do céu uma panela de barro muito grande, toda coberta de desenhos, vinha cheia de flores e ficou bem no meio do terreiro. Você sabe como meninada gosta de flor, não pode ver uma flor, tem que correr para apanhar. Os meninos viram as flores e foram apanhá-las. Mas quando esticavam os braços para apanhar as flores, elas corriam para o outro lado da bacia. Assim, as crianças foram entrando atrás das flores. Duas já tinham entrado no vaso e outro estava só com uma perna de fora. Aí, uma mulher da casa viu e disse para a mãe dos meninos: “Vai ver o que está lá no terreiro; seus filhos estão brincando numa bacia bonita que você nem nunca viu”. A mãe da criançada foi olhar. Quando vinha chegando, a bacia começou a subir. Ela ainda agarrou uma perninha do filho que não tinha entrado inteiro e puxou, mas a bacia ia com força e logo subiu. A mãe, puxando, quebrou a perninha do menino. A bacia foi subindo e sangue do menino escorrendo, mas era muito sangue como se fosse de três ou quatro rezes [sic]. O sangue correndo da perninha arrancada é a faixa vermelha do céu. Daí até hoje ela aparece quando dá uma chuvinha, antes do tempo da seca.

O sangue que correu fez no chão uma lagoa bem vermelha, perto da casa da mãe das crianças. Ela chorou muito e pediu a quem carregou os seus filhos que ficasse com eles, já que tinha levado, mas que os tratasse como filhos. Primeiro chegou uma arara, dessas que agora são verdes. Sim, naquele tempo nenhum bicho tinha cor, todos eram branquinhos. E até hoje os pintinhos de todos os bichos são brancos; depois é que vão mudando de cor. A arara bateu na casa da mulher; quando ela apareceu, a arara disse que tinha vindo ver a lagoa vermelha e falou o seu nome pra mulher saber quem era. Foi banhar na lagoa e saiu bem vermelha, mas o sangue do menino começou a coçar muito no corpo dela, e como era muito quente, ela foi se esfregar na macega, por isso ficou verde e vermelha. Chegou depois a arara de outra cor e depois a outra. Todas falaram o nome pra mulher, se banharam e foram esfregar nalguma coisa, por isso tomaram as cores que têm até hoje. Chegou, então, o urubu. Era branquinho que nem os outros bichos. Disse seu nome pra mulher ficar sabendo e foi tomar banho, mas não aguentou a quentura e foi depressa se esfregar. Encontrou um campo de macega fina queimada e se esfregou com a cinza. Por isso ficou bem preto. O urubu olhou pra sua cor e não achou boa, então apanhou cinza de macega grossa e esfregou nas pernas, por isso ficaram mais brancas.

Assim, todos os bichos do mundo foram àquela lagoa, banharam-se e depois se esfregaram nalguma coisa. Os que não se esfregaram ficaram bem vermelhos, os que não foram à lagoa ficaram brancos. Os homens também tomaram cor naquela lagoa do sangue do menino. (RIBEIRO, 1980, p. 98-100).

A história de Nitikana, coletada e transcrita pela antropóloga Mônica Pechincha, conta a história de uma grande heroína ancestral Kadiwéu que, segundo contam, faz “coisas de admirar”. O tema central dessa história é, de novo, a preocupação dos pais com o cuidado das crianças e o medo constante de perdê-las.

A mãe de Nitikana teve uma primeira filha, que chamou de Ebecalowai. Certo dia, a mãe levou-a para banhar no rio. De repente, formou-se uma grande onda que veio em sua direção. A onda falou: “Eu vim para buscar a sua filha. Eu vou batizar a sua filha (eiomaiowaie yadiona)”. A mãe, assustada, não se moveu para proteger a filha, que a onda levou para sempre. Quando nasceu Nitikana, seus pais disseram que ninguém a tiraria de seus braços. “Eu vou cuidar bem da minha filha, eu não vou deixar que ninguém roube de mim esta minha filha”, a mãe falou. “A Wimayalo não vem buscar minha filha, ela não pode roubar, porque a menina está aqui nos meus braços quando eu durmo”. O pai da Nitikana sempre fazia fogo ali, para espantar a Wimayalo. Mas, quando Nitikana estava com três dias, a Wimayalo veio pegá-la. Wimayalo, a lobinho, é uma ladra que gosta de pegar crianças e todos os índios a temem. Ela veio de noite e levou a Nitikana para o mato. Os pais e avós da menina estavam desesperados quando ouviram o seu choro longe da casa, e foram buscá-la. (PECHINCHA, 1994, p. 93-97).

Ao longo de seu crescimento, Nitikana some três outras vezes, quando já estava “grandinha”, quando era “mocinha” e, por último, quando mulher. Nas duas primeiras vezes, ela é encontrada na floresta, sempre acompanhada de muitos presentes. Na última vez, entretanto, ela some e nunca mais é encontrada. A história continua narrando as diversas aventuras de Nitikana na floresta. A heroína fica grávida e dá à luz:

Quando Nitikana ficou moça grande, ela se perdeu novamente e ninguém pôde mais encontrá-la. Certo dia, Nitikana sentiu uma coisa na sua barriga e começou a apalpá-la: “O que é esta coisa dura dentro

da minha barriga? O que aconteceu? Será que é assim que uma mulher fica grávida? Mas eu nem tenho marido...”. Nitikana deitou-se numa areia e, de repente, começou a ouvir um barulho. Era o sapo Ilaceki que vinha. Ele lhe disse: “Eu trouxe aniwiyate idinanamayane, porque você vai dar à luz”. Aniwiyate é uma manta de algodão para enrolar o filho da Nitikana. A moça começou a sentir as dores do parto e a criança nasceu ao meio-dia. De repente, Nitikana ouviu a voz de uma mulher chamando-a. Era o Sol, que falou: “Eu sou o Sol. Eu vou batizar o seu filho, eu vou dar-lhe um nome. O nome de seu filho é Nigayenigi”. Todos os que existiam no céu desceram para ver aquela criança. As estrelas desceram do céu em forma de muitas luzes coloridas, vermelho, verde, azul, e ficaram pairando ao redor da Nitikana.

Todos os bichos vieram ao lado da Nitikana e entregaram-lhe os seus nomes. E veio também o pai do guri, a onça-parda. A onça veio cantando, achou a criança deitada e cruzou-lhe por cima várias vezes. Beijou a criança, passou a língua em sua boca. Napalatece é o nome do pai do guri. Nitikana admirou-se: “Então o meu filho tem pai! O pai dele é onça. Onde que você veio desse meu jeito? Eu nunca o vi na minha presença! Agora veio, beijou meu filho, que é onça, filho de onça. Eu não sei o que eu tenho. Eu sou gente, mas agora virou tanta coisa, tanto bicho do meu lado” [...] O lugar onde Nitikana pariu chamava-se alawadi. A criança que teve era uma criança de admirar. Antes de sua mãe ter forças para andar, o menino sumiu no mato, foi embora. Nitikana acompanhou o seu filho e sumiu no mato com ele. A criança crescia rápido. Logo começou a usar um nabalenigi (bodoque). O menino matava e comia os pássaros crus; mas ele era uma pessoa. (PECHINCHA, 1994, p. 95-96).

Após o nascimento, Nitikana retorna ao seu povo acompanhada do filho, meio humano meio animal. A criança cresce na aldeia e se torna, com o tempo, um grande xamã. Não poderia aqui detalhar essa longa história, valendo notar, porém, o dilema engendrado pelo fato de Nigayenigi (ou Niwelanigi) comer carne crua:

Nigayenigi não queria comer nada da comida de seu povo. O seu avô foi buscar lenha para fazer fogo. O machado dele era de pedra. Daí ele bateu e machucou o pé, cortou e saiu sangue. O neto dele estava ali pequenininho, correu, pegou a perna do avô e lambeu o machucado. Comeu aquele vovô dele. O avô ficou triste. Não foi embora porque é

filho. Mas ficou triste, ficou admirado: “Por que ele lambeu isso?”. O avô disse para Nitikana: “Oh, minha filha, este seu filho, decerto ele come algum bicho, carne que não está cozida, não está assada”. Ela falou: “Come, pai. Ele vai caçar e quando traz algum bicho já come sem assar, sem cozinhar”. No outro dia o avô fez reunião. Aquela capitãozada se reuniu toda. O avô falou: “Eu quero que o senhor me acompanhe. E o meu neto não quer comer nada. Decerto come carne de gente”. (PECHINCHA, 1994, p. 97).

O narrador explica, então, para a antropóloga: “por isso que índio já gosta de bater na outra indiada, por causa desse exemplo. [...] Por causa disso é que foram bater na outra tribo de indiada, para trazer qualquer um guri, para netinho dele comer. [...] Por isso que tem nome Legaxiwa [um nome pessoal]. É nome da munheca da gente”. A história de Nitikana prossegue contando como Nigayenigi ensinou os Kadiwéu a construir casas e a seguir uma dieta de alimentos, alguns prescritos, outros proibidos, para crianças, homens e mulheres. Também os nomes Kadiwéu foram ensinados por Nigayenigi, considerado, por muitos, o criador do “sistema Kadiwéu” – expressão nativa usada para se referir aos costumes e saberes compartilhados pelo grupo.

Ao longo da narrativa explicitam-se detalhes que circundam a vida da criança: o nome do lugar e a hora em que ocorreu seu nascimento (no alawadi, ao meio-dia); fala que Nigayenigi era “uma criança de admirar” (como sua mãe), sobretudo pelo seu comportamento particular; registra o dia do aniversário da criança, quando encontra a pomba e descobre, através dela, que tem parentes humanos. De fato, é em torno do nascimento de diferentes crianças e da relação entre humano e animal, e exterior e interior, que os personagens da história se movimentam e todo o enredo se desenvolve. Primeiro o nascimento da irmã da heroína, seguido do de Nitikana, do de seu filho e, finalmente, a captura de crianças de outros índios, para alimentar aquela criança que ainda não era completamente gente, tanto pela forma física, quanto pelo fato de só querer comer carne crua.

A peculiar relação entre humanos e animais, por meio de uma criança, também é notável. É de um enlace dessa natureza que nasce o herói cultural Kadiwéu Nigayenigi. Vale também destacar que na sua primeira fuga Nitikana traz sapinhos, assim como é um sapo que lhe avisa que está grávida. É uma pomba branca quem avisa Nigayenigi da existência de seus parentes, e uma coruja que chama Nigayenigi de seu “irmão caçula” e lhe comunica que

comia gente “quando era pequenininho”. Assim como a origem dos nomes é remetida a uma relação com os animais (via Nitikana), o menino toma conhecimento da existência de seus parentes humanos por intermédio de um animal (a pomba), e para conseguir enxergar e ouvir seus parentes, a criança precisa passar por uma série de “limpezas”, que são efetuadas, no seu corpo, pelo animal.

Um intercâmbio de perspectivas também ocorre em outra passagem, quando se observa que para os humanos (pais de Nitikana, por exemplo) a criança parece ora bicho, ora gente; assim como acontece com os animais, como a pomba, que se refere ao menino como “bicho” e depois relativiza – definindo-o como humano por não ter pelos e ter “cabelo na cabeça” – perguntando-lhe se sabe que é gente. Além da consideração recorrente das diferentes perspectivas (suas e dos “Outros”), também se destaca o caráter criativo (e relacional) da mistura, tematizada no mito de origem da humanidade e que enfatiza que “Kadiwéu é tudo misturado”, em razão das práticas de captura e criação das crianças dos outros.

Enfim, muitos outros mitos Kadiwéu colocam as crianças no centro de seus enredos, sendo através delas e da sua recorrente relação com outros mundos (humano e animal, Kadiwéu e não Kadiwéu, vivos e mortos) que a narrativa é construída e ganha sentido. Culminando, às vezes, com a própria origem do “sistema Kadiwéu”.

### As crianças nos rituais

A diversidade de rituais envolvendo as crianças é enorme no mundo ameríndio. Deter-me-ei aqui em alguns exemplos Kadiwéu que considero significativos, como as histórias relacionadas ao personagem Boboê (figura cuja existência é explicada em razão das crianças), as festas que marcam o retorno das crianças à aldeia e as danças do bate-pau, típicas de vários grupos indígenas da região.

Quando uma criança dança pela primeira vez o bate-pau, como nota Siqueira Júnior (1993, p. 85), no contexto Kadiwéu, “o fato é reconhecido pelos participantes e a família da criança fornece uma vaca para ser carneada no dia seguinte”. Para marcar a participação da criança, seus parentes esticam um pano no chão em cima do qual um grupo de pessoas dança o bate-pau. Depois disso, “os parentes da criança presenteiam o pano à pessoa que mais

participou das festas, que por sua vez o amarra à cintura e continua a dançar” (p. 89). Siqueira menciona outra variação do “ritual de iniciação” das crianças, em que o “iniciado dança ladeado por quatro parentes que seguram um pano sobre sua cabeça, enquanto outro parente dança separadamente com outro pano cobrindo sua própria cabeça. O primeiro pano é então colocado no chão, em cima do qual a criança e algumas pessoas também dançam, significando que os seus pés devem ficar limpos” (p. 89). Esses rituais são realizados, segundo o autor, “quando uma criança vai para a cidade pela primeira vez”, não raro, como pude constatar, quando ocorre o primeiro corte de cabelo “ou mesmo se ela nasce na cidade”. O evento é frequentemente acompanhado de festas oferecidas pela família da criança (p. 89). Segundo uma senhora Kadiwéu, além da festa e da alegria pelo retorno da criança à aldeia, o ritual “serve para limpar os pés da poluição de cidade”, ou seja, de substâncias urbanas e exógenas à vida aldeã.

Outra figura importante nos eventos festivos Kadiwéu é a dos “Bobos” ou “Boboê”, que me foram descritos como aqueles que chegam de fora e “perseguem as crianças que não obedecem”. Na escola, quando perguntei sobre um “boneco” de papel e pano, colorido e esfarrapado, pendurado no centro de uma sala de aula, disseram-me tratar-se de um Bobo, “personagem importante nas histórias dos Kadiwéu”. Quando visitei a aldeia durante as comemorações da Semana do Índio, em 2006, tive a oportunidade de vê-los em ação. Eram cinco e tinham os corpos cobertos de panos, cascas de árvore, folhas, plásticos e capotes de cores escuras. Caminhavam em grupo, uns bem próximos aos outros. Vestiam ainda capuzes cônicos, cobrindo a cabeça inteira, outros com chapéu, todos, porém, mascarados e irreconhecíveis, como, segundo os Kadiwéu, deve ser. Eram chamados de “intrusos”, “forasteiros” e “visitantes” e, no primeiro dia, ficaram somente observando o movimento das pessoas, de longe. Às vezes aproximavam-se de mansinho, devagar, outras investiam correndo na direção de grupos de pessoas aglomeradas, provocando correrias sobretudo entre as crianças. Participaram ativamente da festa, seguindo sempre essa dinâmica de entradas e retiradas estratégicas, nos dias que se seguiram.

Pechincha (1994) descreve-os como “jocosamente fantasiados com trapos, perucas e máscaras” que se disfarçam encobrendo o rosto e o corpo. Quando os Bobos aparecem, “as crianças correm em polvorosa, perseguidas por aqueles bufões, que acabaram de provocar”. Durante a festa, “se um Bobo



joga um barbante aos pés de uma criança, está convencido que ele pede uma galinha; caso ele jogue uma piola, está querendo um porco; se joga um laço, é porque está pedindo uma vaca; se joga garrafa ou copo, neste caso o Bobo pretende ganhar cachaça. Os Bobos são figuras que sugerem nas crianças um máximo de excitação, exercendo sobre elas um encantamento da mesma proporção do susto com que deles fogem, tentando escapar às suas armadilhas” (PECHINCHA, 1994, p. 168-169).

Da mesma forma, também na Festa do Navio, descrita por Mônica Pechincha, as crianças desempenham um papel central. Segundo a autora, “o pai que tinha muita ‘tralha’ que se preparasse. Uma de suas crianças seria presa no navio, até ser resgatada com o pagamento de uma fiança, que poderia ser uma vaca. Naquela festa não era preciso que os ‘Bobos’ [...] viessem a laçar as crianças, devolvendo-as a troco de pinga, mandioca ou seja lá qual fosse a prenda solicitada. No navio, o pai da criança era avisado por ‘telefone’ [...] Tinha o Maxotagi, um velhinho que ficava quietinho. Maxotagi é cego. De repente ele falava ao telefone: amina niganigawanigi? (o que é criança?) Aminica aneijago adionigi? (o quê o seu filho vai dar?). Maxiotagi telefonava para pedir um Oticanigo (um cervo, que na linguagem do Navio significa vaca)” (PECHINCHA, 1994, p. 162-163).

Trata-se, como se pode ver, de um personagem ambíguo, pois ao mesmo tempo que diverte, põe medo. Nesse sentido, como não associá-lo a Gü-ê-krig, o famoso trickster da mitologia Kadiwéu, que sempre aparece de surpresa, de fora, para pregar peças e aterrorizar, sobretudo as crianças.

Outros rituais ameríndios estão associados a mudanças percebidas no corpo dos jovens, como, por exemplo, a primeira menstruação das moças (comumente conhecidas como “festa da moça”, entre os Kadiwéu e outros grupos ameríndios) ou a mudança de voz nos rapazes. Outros ainda introduzem as diferenciações entre os sexos das crianças, como o caso do *nixpupimá*, “batismo” Kaxinawá, em que as crianças que perderam os dentes de leite e cujos dentes definitivos já cresceram serão iniciadas como meninos e meninas, uma definição que os torna aptos a serem iniciados nas tarefas e nos papéis específicos de seu sexo (McCALLUM, 2001).

Os rituais funerários também informam sobre o lugar e o estatuto das crianças em determinada sociedade. Entre os Krahó, por exemplo, como nota Carneiro da Cunha, “as exéquias de uma criança praticamente não saem do âmbito familiar”, embora a autora reconheça que “a emoção gerada por sua

morte pode ser muito mais forte do que por ocasião da morte de um velho” (CAMPELO, 1957, p. 54 apud CUNHA, 1978, p. 95).

A ausência de exéquias secundárias para as crianças baseia-se na crença de que elas têm “os ossos moles que acabam logo” (CUNHA, 1978, p. 95). Os Krahó, assim como os Kadiwéu, enterram, ou tinham o costume de enterrar as crianças falecidas dentro de casa, em geral embaixo da cama dos pais. Para os Kadiwéu, as crianças são seres de corpo “leve” e que “ainda não põem medo”. Segundo explicou uma senhora, “o corpo das crianças é leve”, “é como um sopro”. Outra moça acrescenta: a “ruindade”, vista como qualidade particularmente cultivada pelos humanos vivos, “ainda não tomou seu corpo [das crianças]” e é isso que as torna leves.

A ligação das crianças com outros mundos é posta em evidência, no caso dos Manchineri, quando, referindo-se ao complexo ritual a que são submetidos, os jovens destacam como um dos aspectos mais importantes de sua iniciação o fato de agora terem “um corpo diferente, não são mais perseguidos pelas cobras ou espíritos” (VIRTANEN, 2009, p. 7).

Em muitas etnografias ameríndias, pode-se perceber a presença central das crianças nos mitos, na vida ritual e cotidiana. Sua posição como eixo relacional com outros mundos fica evidente mesmo quando não são tomadas como sujeitos importantes nas análises. É o caso das etnografias sobre os Araweté (VIVEIROS DE CASTRO, 1996), Parakanã (FAUSTO, 2001), Kaxinawa (McCALLUM, 2001), Nivaklé (STERPIN, 1993), Piro (GOW, 1997) e Kagwahiv (CRACKE, 1981), para citar apenas algumas. Mais recentemente, alguns autores têm direcionado o olhar para crianças, procurando captar sua visão de mundo e da sociedade, como nos trabalhos sobre os Kayapó-Xikrin (COHN, 2000), Guaraní (MELLO, 2006), Maxacali (ALVARES, 2004), Galibi-Marworno (CODONHO, 2007), entre outros. O lugar nodal que as crianças ocupam e o significado que possuem no pensamento ameríndio, porém, ainda está por ser teoricamente explorado.

## O que a fragilidade das crianças revela sobre seus poderes?

Praticamente todas as instâncias aqui apresentadas, sejam mitos, festas ou situações cotidianas, apontam para o caráter relacional não apenas da “produção” das crianças (STRATHERN, 1988; McCALLUM, 2001) mas também da sua “circulação” entre diferentes grupos. Mais que isso, as

crianças aparecem relacionadas, muitas vezes, ao mundo não humano e tecem conexões entre o mundo humano e o não humano. Embora, nas teorias sobre o parentesco, a aliança seja sempre pensada em termos das “negociações” tecidas entre grupos – uma dinâmica que destaca, diga-se de passagem, o lugar central das crianças nessas relações, dado que o valor mobilizado na troca traz implícita a ideia de que são as mulheres que fazem as crianças –, a figura da criança nunca aparece como objeto importante das análises. Por outro lado, mesmo nas sociedades que não enfatizam o poder procriativo das mulheres – isto é, o seu lugar enquanto mães –, mas seu lugar como “objetos de desejo”, as crianças não deixam nunca de ocupar um lugar central na dinâmica social, como se pode constatar nas análises de Collier e Rosaldo (1981) e Ortner (1981), entre outros autores.

O parentesco ameríndio, como se sabe, se constitui através do ato de compartilhar comida e residência, uma dinâmica na qual os laços de cuidado (e de ter sido cuidado, no passado) destacam-se como fundamentais no processo de construção cultural do parentesco, como bem observaram Gow (1989) e McCallum (2001). Além disso, as crianças muitas vezes desempenham um papel de mediadoras (entre casas, entre pessoas, entre grupos sociais) atuando, nesse contexto, como mediadoras importantes no estabelecimento de relações com os Outros.

Se, como sugerem vários autores (LÉVI-STRAUSS, 1982; STRATHERN, 1988; McCALLUM, 2001), as relações de afinidade entre homens e mulheres são centrais e se, como bem observa McCallum (2001, p. 7, tradução nossa), “o ponto importante a destacar é que ‘pessoas reais’ são tanto fazedores de outros corpos quanto o efeito acumulado de uma miríade de ‘consumos’”, como não considerar as crianças como parte fundamental da análise, uma vez que são parte crucial desse processo, operando como elos não apenas potenciais mas efetivos nos relacionamentos tecidos através das relações de afinidade. Ao aparecerem recorrentemente como os sujeitos que sedimentam essas relações, as crianças encarnam – e ao mesmo tempo resolvem – a dicotomia afim/consanguíneo, na medida em que figuram, simultaneamente, como causa e efeito da união entre afins (e não entre parentes).

Em muitas sociedades é o fato de ter filhos que muda não somente o *status* do homem e da mulher no seio do grupo – proporcionando-lhes ingressar agora plenamente nessas categorias – mas, sobretudo, o estatuto do casal, que só então passa a ser considerado como formando, plenamente,

uma família. Entre os Bororo, por exemplo, “o casal só se estabiliza após o nascimento do primeiro filho/a” (CAIUBY NOVAES, 1986, p. 157-160). Nas sociedades Jê, como observa Coelho de Souza (2002, p. 444), um dos aspectos mais importantes das relações conjugais é a coprocriação, entendendo por isso “o trabalho desempenhado pelos pais na fabricação da criança, trabalho que principia no ventre materno mas continua após o nascimento, sendo especialmente importante nos primeiros anos de vida”. As crianças, observa a autora, “estão diante da comunidade em uma posição análoga a do estrangeiro recém-incorporado: ambos se encontram como que na porta de entrada do sistema de relações” (p. 431).

Outro ponto a destacar é o aspecto recorrentemente criativo atribuído às crianças na mitologia ameríndia em geral e, particularmente, na Kadiwéu, em que, como vimos, pelo menos dois temas se repetem. O primeiro destaca a importância do cuidado das crianças, como uma espécie de ordem ou lei a ser seguida. O segundo tematiza o rompimento dessa ordem, seja através da desobediência das crianças e do descuido dos pais, recorrentemente narrada nos mitos e que culmina com a criação de algo novo, seja pelo fascínio por cativar as crianças dos outros, que também desafia a ideia de cuidado e, da mesma forma, é criativo, pois gera novas relações. Se, por um lado, pode-se notar um destaque para o perigo implícito nessas ações, por outro, esse rompimento da ordem parece ser sempre produtivo: a cor dos pássaros, de outros animais, das plêiades, um pagamento para reaver a criança presa, o estabelecimento de novas relações com o mundo exterior, etc. Nessa dinâmica, predação e cuidado aparecem intimamente envolvidos; um não existe sem o outro.

Trata-se, porém, de um tema em permanente tensão. Pois é justamente porque se gosta muito delas, é devido à força atribuída a essa relação, ao valor que representam ou de que estão imbuídas, que se insiste tanto na necessidade de cuidar delas, perdê-las é visto como um perigo sempre eminente. O seu próprio fascínio para com as crianças (suas e dos outros) leva-os como que a desculpar-se pela prática do roubo, atribuindo a culpa ora a vontade divina ou extramundana, ora aos pais que não souberam cuidar delas adequadamente.

Enfim, as crianças fazem parte ativa de um processo crucial, que é criativo e transformativo, pois, além de encarnar, representar e pôr em evidência as possibilidades de construção e transformação corporal, possuem, talvez por isso mesmo, um potencial mediador que conecta diferentes mundos,

estabelecendo relações entre vivos e mortos, humanos e animais, temas que, sabemos, são fundamentais no pensamento ameríndio, como nascimento, morte e construção dos corpos.

O aspecto dinâmico e recíproco implícito nessas concepções é muitas vezes desqualificado nas análises, como fica claro na ênfase que tendemos a depositar na ideia de socialização como reprodutora da sociedade, e nas interpretações da pedagogia indígena – centradas no aprender olhando e fazendo – como agindo em termos unilaterais, num único sentido, da sociedade para a criança. Como observa Clarice Cohn (2002), tal abordagem da educação nas sociedades indígenas como propulsora da integração do indivíduo à sociedade corresponde a uma visão dessas sociedades como imutáveis e estáticas, diferentemente daquelas definidas como voltadas para a mudança. A ideia de “socialização”, conforme descrita, carrega em si uma visão estática, mas toda poderosa, de sociedade, capaz de moldar os indivíduos e constantemente reproduzir a si mesma, de modo que cada nova geração é levada, pelas gerações anteriores, seus socializadores, a se tornar idêntica a elas (COHN, 2002, p. 213-234; STRATHERN, 1992).

Para os Kadiwéu, ao contrário, como vimos, a capacidade criativa e agentiva das crianças é fonte inesgotável de encantamento. Um pressuposto básico, nessa concepção, é a visão do aprendizado como fundamentalmente dinâmico, envolvendo tanto observação (olhar para aprender) quanto experimentação (o aprender fazendo). Vejamos duas situações interessantes, descritas por Lévi-Strauss e analisadas de forma mais detalhada em minha tese (LECZNIESKI, 2005). Uma delas envolve as chamadas bonecas Kadiwéu:

Para as crianças as mulheres confeccionavam figurinhas, representando personagens ou animais, com tudo que lhes caísse nas mãos [...] Nas mãos das crianças, também encontrávamos estatuetas de madeira talhada, em geral vestidas de trapos, e que lhes serviam de bonecas, ao passo que outras, embora semelhantes às anteriores, eram guardadas preciosamente por algumas velhas no fundo dos seus cestos. Seriam brinquedos? Estátuas de divindades? Ou figurações de ancestrais? Não se podia saber, em face desses usos contraditórios, e menos ainda porque de vez em quando a mesma estatueta passava de um a outro emprego. Para algumas, que hoje estão no Musée de l'Homme, o significado religioso não deixa dúvidas, já que numa pode-se identificar a Mãe dos Gêmeos, noutra, o Velhinho, sendo este um deus vindo à

terra e maltratado pelos homens, por ele punidos, salvo a única família junto a quem encontrou proteção. (LÉVI-STRAUSS, 2001, p. 163-164).

Lévi-Strauss (2001, p. 163-164) observa que, por outro lado,

[...] seria demasiado fácil considerar este abandono dos “santos” às crianças como um sintoma da ruína de um culto; pois tal situação, tão instável aos nossos olhos, foi descrita exatamente nos mesmos termos por Boggiani, quarenta anos antes, e por Fritch, dez anos depois; observações dez anos posteriores às minhas também a registram. Uma condição que se prolonga sem mudança por cinquenta anos deve ser, num certo sentido, normal.

A interpretação de tais práticas deveria ser buscada, argumenta Lévi-Strauss (2001, p. 164), “menos numa decadência – real, aliás – dos valores religiosos, do que no modo, mais comum do que tendemos a crer, de encarar as relações entre o sagrado e o profano. A oposição entre esses termos não é tão absoluta nem tão contínua quanto muitas vezes gostamos de afirmar”. Em outras palavras, as crianças podem brincar com os santos porque a fronteira entre o sagrado e o profano é dúbia e contínua.

De fato, o descompasso entre o lugar ocupado pelas crianças no pensamento Kadiwéu e no pensamento do autor pode ser avaliado no seguinte diálogo, estabelecido com uma velha Kadiwéu, conforme descrito em *Tristes trópicos*. Lévi-Strauss (2001, p. 148) escreve:

Essa índia quer me vender o seu pote? “Sem dúvida”, quer. “Infelizmente, não lhe pertence”. A quem, então? Silêncio. A seu marido? Não. A seu irmão? Também não. A seu filho? Tampouco. É da sua neta. A neta possui inevitavelmente todos os objetos que queremos comprar! Olhamo-la – tem 3 ou 4 anos – de cócoras perto do fogo, absorta diante do anel que, ainda há pouco, passei no seu dedo. E começam então, com a senhorita, demoradas negociações em que os pais não têm a menor participação. Um anel e quinhentos réis deixam-na indiferente. Um broche e quatrocentos réis a decidem.

Mesmo confrontada com uma ênfase do autor no lado masculino (seu marido, irmão, filho), a interlocutora Kadiwéu não deixa de remarcar que o vaso era de sua neta: uma criança e, ainda por cima, menina. É bastante significativo, também aqui, que se delegue a uma criança o “monopólio” da

relação com o Outro: era ela que detinha o “poder” de estabelecer a troca com o estrangeiro, de ceder ou não a ele o objeto tão desejado.

Note-se que foi o fato de as crianças brincarem com os santos, ou seja, foi a aproximação de um símbolo sagrado (os santos bonecas) de uma atividade definida, *a priori*, como profana (as brincadeiras infantis), que leva Lévi-Strauss a relativizar a fronteira entre sagrado e profano. Se olharmos essa prática à luz dos valores sociais e culturais cultivados pelos Kadiwéu, porém, o “abandono dos santos nas mãos das crianças” pode ser apenas outro meio de expressar o lugar fundamental atribuído às crianças nessa sociedade. Além disso, uma série de inter-relações pode ser traçada, as bonecas sendo homólogas aos Bobos, que, por sua vez, são homólogos ao trickster Gü-ê-krig, ele próprio homólogo aos “corridos”, categoria usada pelos Kadiwéu para se referir às pessoas que foram banidas da aldeia e de quem se deseja as eventuais crianças.<sup>5</sup> Nesse sentido, estamos diante de uma densa teia de significados que explicaria a permanência dessas figuras, de forma quase imutável, como observou Lévi-Strauss, em pelo menos meio século de observações.

No livro *As estruturas elementares do parentesco*, no capítulo intitulado “A ilusão arcaica”, Lévi-Strauss (1982, p. 123-136) observa, de forma perspicaz, que as atitudes infantis oferecem, tanto para o antropólogo quanto para os indígenas, a melhor introdução ao conhecimento das instituições estrangeiras. Argumentando que o “pensamento infantil” fornece “em todas as culturas, um fundo comum e indiferenciado de estruturas mentais e de esquemas de sociabilidade, do qual cada um retira os elementos que lhe permitirão construir seu modelo particular” (p. 124), o autor define a criança (de forma genérica) como um “social polimorfo”. No mundo ameríndio, esse polimorfismo infantil parece ser ainda mais radical, dado que a criança é percebida e inserida, desde os primeiros anos de vida, no mais alto grau de envolvimento social, como indica a prática da *couvade*, por exemplo. Nos mitos, essa sociabilidade começa mesmo antes do nascimento, não sendo raro os fetos “falarem” para suas mães e interferirem na vida do grupo. São muitos os exemplos, entre eles um mito Piro descrito por Gow (1997), no qual uma criança, ainda no ventre, aconselha sua mãe a fazer coisas que desencadeiam “os elementos básicos da existência Piro. Tsla criou os humanos, em suas formas primárias de yine, “Humanos verdadeiros”, e de kajine, “Branco”, a partir de dois tipos de argila de olaria”.

<sup>5</sup> Sobre estas inter-relações, ver Lecznieski (2005).

Mais que “sociais polimorfos”, de forma genérica, veremos que as crianças são seres hipersociais, capazes de conectar tanto o mundo das relações de parentesco, afinidade, amizade e vizinhança, por exemplo, quanto os mundos imaginados, humanos e não humanos. Em outras palavras, elas perpassam tanto o mundo visível dos parentes quanto os mundos invisíveis dos espíritos e animais que, lembremos, compartilham uma “humanidade comum” original no pensamento ameríndio (VIVEIROS DE CASTRO, 1996).

### O que crianças e xamãs têm em comum?

A recorrência do tema da união entre humanos e animais, como se sabe, é significativa nos mitos ameríndios, sobretudo quando se trata de explicar as origens da cultura. No caso Kadiwéu, o mito enfatiza a humanidade sempre potencial do fruto desse enlace, e a criança, que no início aparece definida mais pelas suas qualidades animais do que humanas, cresce e se transforma num ser super-humano. Não apenas supera sua metade animal, como se torna um humano poderoso, às vezes xamã, às vezes herói cultural. O lado humano das crianças produzidas pelo congresso sexual entre uma humana (Nitikana) e o jaguar sempre se impõe.

Nesse contexto, poderíamos dizer que as crianças são especialmente boas para pensar por que são “sociais polimorfos”, num sentido ainda mais radical do termo. São simultaneamente a incorporação do Mesmo e do Outro, pois nascidas de uma relação que deve ser sempre de alteridade. Esses pequenos parecem “gente grande”, como notaram os Kadiwéu em várias ocasiões. Como “sociais polimorfos”, as crianças incorporam a Humanidade na sua forma mais abrangente e completa, embora sempre em potencial.

Nascimento e morte são os temas centrais nas cosmologias e práticas ameríndias, sendo importante notar a alteridade recorrentemente associada às crianças e aos mortos. As crianças – seres que vivem basicamente do consumo do que os adultos produzem – representam a reprodução da vida e remetem, em vários sentidos, a uma dinâmica produtiva. Os mortos chegaram ao final de um ciclo produtivo no qual, através do consumo, tornaram-se humanos de verdade, com relacionamentos e parentes. A morte os retira da esfera dos Mesmos, levando-os a habitar um mundo de Outros. As crianças, por outro lado, são Outros que chegam, através do nascimento, e, no convívio com os humanos (parentes), são transformados em Mesmos. Nascimento e morte (assim como,



noutro plano, vida pública e vida privada, como veremos mais tarde) são “ciclos” (ou esferas) tão distintos quanto imbricados, como os dois lados, não de uma mesma moeda, mas de uma fita de Möbius. Ambos representam e incorporam, em si, uma dimensão radical de identidade e de alteridade. Tão nós, mas Outros, estrangeiros, não pertencem plenamente a este mundo.

Entre os Kaxinawá, como nota McCallum, o conhecimento é entendido como “incorporado” ao longo da vida por meio do convívio familiar com as pessoas que cuidam da criança. A autora observa que, embora “os olhos da alma estejam presentes desde o início da vida, [...] como os nomes, eles não garantem o *status* de completa humanidade” (McCALLUM, 2001, p. 26, tradução nossa). Por isso as crianças “têm almas incompletas até que sejam iniciadas” (p. 26) e o “*yuxin* do corpo da criança é fraco e inexperiente, desenvolvendo-se ao longo da vida até que se torne poderoso e, depois da morte, perigoso para os vivos” (p. 49). Nesse contexto, as crianças “somente são endereçadas pelo nome de sua *metade*”<sup>6</sup> (p. 37) e somente quando a criança aprende a reconhecer e endereçar seus parentes “ela é considerada um ser humano potencial, embora não ainda um adulto completo” (p. 38). Chamo a atenção para o caráter associal atribuído à criança, mesmo por uma autora que lhes dedica uma preciosa atenção etnográfica, sobretudo à vida ritual que envolve os pequenos.

As ideias de incompletude da criança, assim como as interpretações que defendem que a criança não é concebida, nas teorias ameríndias, como um ser “integral” ou “completo”, aparecem frequentemente relacionadas, na etnologia ameríndia, à ampla e diversa gama de restrições e de cuidados (sobretudo rituais) que envolvem o mundo das crianças. Argumento, no entanto, que essa notável dedicação, ritual e cotidiana, evidencia não uma suposta incompletude ou associalidade das crianças, mas, ao contrário, seu alto potencial relacional e, por conseguinte, seu poder excepcional na constituição de socialidades. Lembremos que, além de eixo central em torno do qual são tecidas as relações de sociabilidade grupais e extragrupais, e dotadas, sobretudo na mitologia, de poderes criativos inigualáveis, as crianças também são concebidas como potencialmente poluentes e, em alguns contextos, enfraquecedoras daqueles

---

<sup>6</sup> Os Huni Kuin, ou Kaxinawá, estão divididos em duas metades exogâmicas e cerimoniais. Os parentes da mesma metade são consanguíneos e os da metade oposta são afins. A dualidade das metades Kaxinawá regulamentam o parentesco e o casamento e marcam profundamente toda a sua mitologia e rituais.

que possuem ligações físicas e afetivas com ela, como acontece com os Canela (PANET, 2010).

O problema é que as atribuições de incompletude, fragilidade e associalidade se impõem nas análises tornando *dado* o que, a meu ver, é mera interpretação. O lugar ocupado pelas crianças no mundo ameríndio é obscurecido e sua agência é invisibilizada, como no caso das bonecas-santos Kadiwéu, e a posição que ocupam na esfera social passa a ser sistematicamente reduzida ou ignorada, como na conversa em que a avó Kadiwéu insiste em colocar sua neta na interlocução com Lévi-Strauss. Mesmo nas etnografias em que as crianças aparecem como sujeitos importantes (FAUSTO, 2001; COELHO DE SOUZA, 2002), as ideias de incompletude e associalidade acabam obscurecendo as análises, que se limitam a apontar a posição crucial, mas genérica, da criança, equiparada àquela do estrangeiro, ambos vistos como situados “na porta de entrada do sistema de relações” (COELHO DE SOUZA, 2002, p. 431).

O caráter eminentemente relacional (e, portanto, social) atribuído às crianças, no entanto, evidencia-se ainda na simbologia de perigos que a envolve e rodeia. Mais que frágil e incompleta, a criança, em especial a recém-nascida, traz em si uma potência concentrada de alteridade, proveniente de outros mundos e a eles relacionada, que, como se sabe, são de alto rendimento simbólico na cosmologia ameríndia, como é o caso do mundo dos mortos e dos animais. Os perigos agenciados pelas crianças, a ênfase ritual que lhes é dedicada, o caráter mediador entre mundos que as caracteriza apresentam, de fato, similaridades com o universo do xamanismo, questão que, em minha opinião, deveria ser aprofundada (LECZNIESKI, 2005). Tanto no contexto do recém-nascido (*couvade*) quanto no do xamanismo e do resguardo do matador, o sangue estrangeiro, recém-incorporado, precisa ser digerido e domesticado, eliminando assim seu perigo potencial. O caçador que não respeita o resguardo pode “ficar louco”, não mais reconhecendo seus parentes a ponto de matá-los. Uma relação homóloga, embora invertida, àquela que se busca efetuar, através da *couvade*, estreitando os laços entre recém-nascido e seus parentes.

É extremamente interessante notar, por exemplo, que apesar de podermos listar diferenças marcantes entre as sociedades amazônicas e as sociedades chaquenhãs, como a Kadiwéu, semelhanças fundamentais emergem, remetendo a uma configuração cosmológica comum. No caso da mitologia Kadiwéu, por exemplo, reencontramos tanto o tema da

gемelaridade imperfeita quanto personagens paradigmaticamente ligados por aliança transnatural, de onde provém, aliás, o parentesco humano. Embora o parentesco humano provenha dessa aliança com seres transnaturais (jaguares, estrelas, etc.), deve-se, justamente por causa disso, mobilizar todas as forças disponíveis para que ele não retorne a esse lugar de onde surgiu. Uma das prescrições mais generalizadas entre povos ameríndios durante a *couvade* estabelece que os pais dos recém-nascidos não devem comer determinados alimentos nem entrar em contato com sangue humano ou de animais. Os investimentos em dispositivos como a *couvade*, por exemplo, devem ser vistos como um esforço para “cortar as ligações potenciais entre o recém-nascido e a alteridade pré-cosmológica, atribuindo à criança uma ‘opacidade’ especificamente humana” (VIVEIROS DE CASTRO, 2000, p. 41). Essa opacidade humana, no entanto, é ritualmente construída ao longo de toda a vida da criança, sendo que um dos aspectos mais destacados, nos mitos assim como na vida ritual e cotidiana, é sua qualidade relacional e sua transparência, típicas dos seres de outros mundos.

Da mesma forma, ao se colocar a afinidade como origem, mesmo que ontológica, do sistema, pressupondo que “a socialidade começa onde a sociabilidade acaba” (VIVEIROS DE CASTRO, 2000; COELHO DE SOUZA, 2002), estabelece-se, conseqüentemente, uma diferença implícita entre uma dimensão mais e uma menos social, bem traduzida na distinção entre a noção de socialidade e de sociabilidade. Embora essa distinção seja analiticamente interessante, um corolário inevitável é a definição da socialidade como possuindo um caráter mais social do que a sociabilidade, um caráter social diminuído, semelhante ao doméstico quando interpretado como espaço social, na antropologia de inspiração fortesiana. A dimensão da convivência e da experiência vivida dentro de um grupo de pessoas próximas adquire um caráter quase associal, ofuscando-se a dimensão eminentemente social e política dos relacionamentos aí praticados. Como entender, nesse contexto, a centralidade da família e do espaço doméstico na articulação das políticas externas Kadiwéu? Argumento que, em vez de associas, as crianças são seres hipersociais, dotados de agência e impregnados de uma socialidade particular.

Sabe-se que no campo do parentesco ameríndio as ideias de construção – e sugiro, nesse sentido, de incompletude uma vez que se trata de um conceito que lhe é intimamente relacionado – são fundamentais e fundantes das ideias de socialidade. As ideias de incompletude e de construção não

são entendidas, no mundo ameríndio, em termos negativizados, tão pouco definidos em termos de falta de algo. Ser incompleto, nesse sentido, significa ser em construção. Além disso, as representações das crianças e as ideias que lhes caracterizam remetem a uma ideia clara de agência, conferindo-lhes um poder e formas exclusivas de agir no mundo. Seres completamente inseridos, nesse sentido, na concepção de pessoa, conforme formulada no pensamento ameríndio. Como seres sociais conectados a outros mundos (espíritos, animais, etc.) e, simultaneamente seres em processo de incorporação no mundo dos parentes, a criança possui predicados especiais e agências poderosas que interferem e atuam, de forma particular, na sociedade dos vivos.

Essas evidências precisam ser repensadas dentro de um contexto maior que, no limite, remete-nos a questões teóricas fundamentais da “filosofia ameríndia” atualmente discutidas na antropologia, como a importância da corporalidade e da construção do corpo, o valor estratégico da aliança e o valor político, ritual e cosmológico da afinidade. Seres relacionais por excelência, as crianças aparecem como sedimentadoras de relacionamentos sociais, desde o nascimento, são representadas no imaginário ameríndio como agentes de poderes criativos e definidas como concentradoras do potencial para o estabelecimento de relações futuras que, como vimos, podem ser atualizadas já no seu nascimento.

Definidas como possuidoras de almas facilmente desprezíveis, de corpos moles, etc., e por isso necessitando de vários cuidados especiais para permanecerem no mundo dos vivos, as crianças aparecem intimamente ligadas a outros mundos (dos mortos, ancestrais, animais, etc.) e, nesse sentido, desempenham um papel reconhecidamente fundamental no mundo ameríndio, enquanto mediadoras nas relações entre parentes e afins, ou seja, entre os vivos, e destes com outros mundos. Equiparam-se, nesse sentido, aos xamãs, sujeitos considerados de alto rendimento simbólico no pensamento antropológico. Encarnando simultaneamente Mesmos e Outros, identidade e alteridade, as crianças consolidam as relações de parentesco em virtude de seu nascimento, ao mesmo tempo que contêm, no seu próprio ser, o potencial aberto às relações vindouras. Como signos da socialidade tanto atual quanto futura, representam e simbolizam uma possibilidade concreta de abertura para o exterior. É hora de começarmos a levá-las mais a sério, como, de fato, fazem os indígenas.

## Referências

- ALVARES, Myriam Martins. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. *Revista Antropológicas*, Recife, ano 8, v. 15, n. 1, p. 49-78, 2004.
- AZARA, Felix de. *Viajes por la América Meridional*. Madrid: Espasa-Calpe, 1969 [1817]. (Colección Austral).
- CAIUBY NOVAES, Sylvia. *Mulheres, homens e heróis*. São Paulo: FFLCH/USP, 1986.
- CODONHO, Camila. *Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno*. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- COELHO DE SOUZA, Marcela. *O traço e círculo: o conceito de parentesco entre os Jê e seus antropólogos*. 2002. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- COHN, Clarice. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela. *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.
- COHN, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 195-222, 2000.
- COLLIER, Jane; ROSALDO, Michelle. Politics and gender in simple societies. In: ORTNER, Sherry; WHITEHEAD, Harriet. *Sexual meanings: the cultural construction of gender and sexuality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- CRACKE, Waud. Don't let the piranha bite your liver: a psychoanalytic approach to Kagwahiv (Tupi) food taboos. In: KENSINGER, Kenneth (Ed.). *Working papers on South American Indians*. Bennington College: Bennington Vermont, 1981.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. *Os mortos e os outros: uma análise do sistema funerário e da noção de pessoa entre os índios Krahó*. São Paulo: Hucitec, 1978.
- FAUSTO, Carlos. *Inimigos fiéis: história, guerra e xamanismo na Amazônia*. São Paulo: Edusp, 2001.
- GOW, Peter. O parentesco como consciência humana: o caso dos piro. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 39-65, out. 1997.
- GOW, Peter. The perverse child: desire in a native Amazonian subsistence economy. *Man*, v. 24, n. 4, p. 567-582, 1989.
- LABRADOR, José Sanchez. *El Paraguay católico*. Buenos Aires: Imprenta de Coni Hermanos, 1910. t. 1 e 2.

LECZNIESKI, Lisiane Koller. *Estranhos laços: predação e cuidado entre os Kadiwéu*. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <www.astro.ufsc.br/~lisi>. Acesso em: 25 jul. 2012.

LECZNIESKI, Lisiane Koller. Pequenos poderes: as crianças no imaginário, na sociedade e na política Kadiwéu. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AMERICANISTAS, 53, 2009, Cidade do México. *Anais...* Cidade do México, 2009.

LECZNIESKI, Lisiane Koller. Presenças invisíveis: sobre a centralidade das crianças na cosmologia Kadiwéu. Texto apresentado na V Reunião de Antropologia do Mercosul (RAM), Florianópolis (SC), 2003.

LECZNIESKI, Lisiane Koller. Queridos corridos: uma experiência etnográfica entre os índios Kadiwéu. In: MÜLLER, Beatriz; CHAGAS, Mirian (Org.). *Dinâmicas de cidadania: abordagens etnográficas sobre a diversidade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A ilusão arcaica. In: LÉVI-STRAUSS, Claude. *As estruturas elementares do parentesco*. Petrópolis: Vozes, 1982.

PANET, Rose-France de Farias. *"I-mã a kupên prãm!"* Prazer e sexualidade entre os Canelas. 2010. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade do Maranhão, São Luís, 2010.

PEREIRA, Levi Marques. No mundo dos parentes: a socialização das crianças adotadas entre os Kaiowá. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela. *Crianças indígenas*. São Paulo: Global, 2002.

McCALLUM, Cecília. *Gender and sociality in Amazonia: how real people are made*. Oxford: Berg Publishers, 2001.

MELLO, Flávia Cristina. *Aetcha nhanderukuery karai retarã: entre deuses e animais: xamanismo, parentesco e transformação entre os Chiripá e Mbyá-Guarani*. 2006. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MENGET, Patrick. Note sur l'adoption chez les Txicão du Brésil Central. *Anthropologie et Sociétés*, Paris, v. 12, n. 2, p. 63-72, 1988.

NASCIMENTO, Adir Casaro et al. A cosmovisão e as representações das Crianças Kaiowá e Guarani: o antes e o depois da escolarização. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AMERICANISTAS, 53, 2009, Cidade do México. *Anais...* Cidade do México, 2009.

ORTNER, Sherry. Gender and sexuality in hierarchical societies. In: ORTNER, Sherry; WHITEHEAD, Harriet. *Sexual meanings: the cultural construction of gender and sexuality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

- PECHINCHA, Mônica. *Histórias de admirar: mito, rito e história Kadiwéu*. 1994. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 1994.
- POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. *Kadiwéu*. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kadiweu/263>>. Acesso em: 31 jul. 2012.
- RIBEIRO, Darcy. *Kadiwéu: ensaios etnológicos sobre o saber, o azar e a beleza*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- RIBEIRO, Darcy. Sistema familiar Kadiwéu. In: RIBEIRO, Darcy. *Uirá sai à procura de Deus: ensaio de etnologia e indigenismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- SERRA, Ricardo Franco de Almeida. Parecer sobre o aldeamento dos índios Uiacurús e Guanás com a descrição dos seus usos, religião, estabilidade e costumes. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 7, p. 196-208, 1845.
- SIQUEIRA JÚNIOR, Jaime. *Esta terra custou o sangue de nossos avós: a construção do tempo e espaço Kadiwéu*. 1993. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- STERPIN, Adriana. La chasse aux scalps chez les Nivacle du Gran Chaco. *Journal de la Société des Américanistes*, Paris, v. 79, p. 33-66, 1993.
- STRATHERN, Marilyn. *The gender of the gift: problems with women and problems with society in Melanesia*. Berkeley: University of California Press, 1988.
- STRATHERN, Marilyn. *After nature: English kinship in the late twentieth century*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- VILAÇA, Aparecida. *Comendo como gente: formas do canibalismo Wari*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1992.
- VIRTANEN, Pirjo Kristiina. Adolescência indígena nas aldeias e nas cidades na Amazônia. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AMERICANISTAS, 53, 2009, Cidade do México. *Anais...* Cidade do México, 2009.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. *Araweté, os deuses canibais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. Atualização e contra-efetuação do virtual na sociedade amazônica: o processo de parentesco. *Ilha: revista de Antropologia*, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 5-46, dez. 2000.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 115-144, 1996.
- WILBERT, J.; SIMONEAU, K. *Folk literature of the Caduveo Indians*. Los Angeles: Latin American Center Publications – UCLA, University of California, 1989.





## Cosmologia e infância Galibi-Marworno: aprendendo, ensinando, protagonizando

Camila Guedes Codonho

Este artigo tratará, a partir de uma pesquisa realizada entre a população indígena Galibi-Marworno, das noções de infância e das práticas de ensino e aprendizagem ocorridas no âmbito de determinados grupos infantis, lócus onde são transmitidos conhecimentos de forma horizontal, ou seja, entre as próprias crianças.

Cabe aqui salientar que, como já discutido amplamente em reuniões do grupo de pesquisa e em seminários temáticos sediados em congressos da área, como os que têm se realizado na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), fazer etnografia com ou sobre crianças nada tem a ver com proclamar um mundo infantil completamente dissociado do universo adulto, significa apenas eleger um recorte possível em meio ao amplo e dinâmico mosaico que compõe a vida dos grupos sociais. Um recorte, diga-se de passagem, extremamente rico e revelador, já que traz consigo a vantagem de olhar a partir de um novo prisma temas a respeito dos quais as crianças nunca tiveram voz na literatura acadêmica.

Esse é o recorte que desenvolvi em minha pesquisa sobre os Galibi-Marworno, discutindo temas como organização social, relações ambientais, sistemas de aprendizagem entre crianças e concepções de infância. No entanto, este artigo se centrará apenas nos dois últimos tópicos, visto que os primeiros já foram tratados em trabalhos anteriores (CODONHO, 2009a; 2009b; 2010).

A população de que trata este estudo é a dos índios Galibi-Marworno moradores de duas aldeias: Kumarumã (às margens do rio Uaçá) e Tukai (às margens da BR-156). O povo Galibi-Marworno (ou Galibi do Uaçá) situa-se no norte do estado do Amapá, mais especificamente na bacia do rio Uaçá, região que faz fronteira com a Guiana Francesa, sendo Oiapoque a cidade mais

próxima do lado brasileiro e Saint Georges do lado francês. São falantes de uma variação do *patois* francês da Guiana (o *kheul*) e também do português, línguas que intermedeiam as relações sociais e comerciais mantidas entre as populações indígenas e não indígenas da área. Na época da pesquisa, a população total era de cerca de 2.226 indivíduos distribuídos em seis aldeias, sendo a maior e mais populosa Kumarumã, onde realizei a maior parte do trabalho de campo.

Compreender a noção de infância para essa população, seus significados e o papel que as crianças ocupam nessa sociedade é essencial para a percepção das ações infantis relacionadas ao ato de ensinar e aprender entre pares, em suas atividades cotidianas e dentro de grupos infantis bem delimitados. É sobre isso que discutiremos a seguir.

### Cosmologia ligada à infância Galibi-Marworno: concepções e práticas

Como apontam os pressupostos da Antropologia da Criança (COHN, 2005), os quais consideram o caráter sócio-histórico da noção de infância e suas várias etapas de acordo com a visão de cada sociedade, a ideia do que é ser criança, além de variada, é repleta de significados que antecedem o seu nascimento. Entre os índios Galibi-Marworno não é diferente e as ideologias e práticas voltadas à infância se mostram em sua cosmologia, que dá conta de explicar desde a concepção, parto e desenvolvimento até a ligação das crianças com o mundo sobrenatural devido a seu princípio vital (*nam*) ainda frágil e conectado tenuamente com o mundo das almas, dos bichos, enfim, com outros mundos.

Começamos pela concepção e cuidados antes do parto, momentos que explicitam a construção da pessoa Galibi-Marworno.

Para essa população, a explicação mais recorrente para justificar de que maneira a criança é formada na barriga da mãe é a da mistura do sangue desta com o do pai. A partir disso e dos alimentos que a gestante ingere, o corpo da criança vai sendo formado. Entretanto, certa vez, Dona Matilde, uma respeitada parteira, revelou que sua intuição sobre o assunto era a de que o corpo infantil ia pouco a pouco sendo construído por meio do sangue menstrual retido no corpo da mulher, que no período da gravidez deixava de descer, o que foi confirmado por outras pessoas de reconhecido saber. Assim, essa mistura de substâncias do pai e da mãe representada pelo sangue, que

se dá mediante uma relação sexual, parece ser a explicação mais recorrente a respeito da concepção do corpo de um bebê, afinal, segundo a exegese nativa, “é como fazer bolo, porque só com uma coisa não se faz nada”. No entanto, diferentemente de outras populações ameríndias, em que há a necessidade de manter várias relações sexuais durante a gravidez para formar o corpo da criança, entre os Galibi-Marworno esse processo se desencadeia apenas por meio de uma única relação sexual, sendo que a formação corpórea do feto irá se completar por meio da ingestão de alimentos.

A existência de uma alma (*nam*), ou ao menos de um princípio vital inerente a todos os humanos, parece ser algo consensual entre os Galibi-Marworno, porém, quanto à existência de alma já na barriga da mãe, as pessoas se dividiram em duas opiniões: a mais comum afirma que a criança só passa a ter alma no momento do nascimento; e a mais difundida entre pajés, sopradores e parteiras mais antigas é a de que a alma entra na criança a partir do quarto mês, quando se forma o olho, por onde começa a entrar o espírito, que vem dos pais e é “a força que faz nascer”. O espírito cresce junto com o corpo e, nessa fase da vida, é tido como bondoso e mais forte do que dos adultos, pois é completamente puro, assim como “um pano bem limpo”, ao contrário dos adultos, que “têm que botar no sabão em pó para desencardir”. Talvez devido a essa explicação, os abortos ocorram entre essa população até os 4 meses de gestação, pela ingestão de remédios caseiros ou comprados na farmácia. Quando morre, a criança não sofre e nem fica vagando pela terra, vai direto para o céu, “como um anjinho que é”. Seu corpo, ao contrário dos adultos (tanto nas situações de aborto quanto em qualquer outra), é enterrado então nas proximidades de sua casa natal, já que a alma de uma criança não pode oferecer mal algum aos viventes. Além disso, os pais dessas crianças alegam que isso se dá para que não fiquem com saudade delas.

As parteiras acompanham as gestantes durante a gravidez, realizando mensalmente uma visita que chamam de “pré-natal”. Nessa ocasião, massageia-se a barriga da mulher com alguns tipos de óleo (óleo de andiroba, banha de galinha, óleo de soja) ou sem passar nenhuma substância, com o intuito de fazer com que o neném fique na posição certa, ou seja, encaixado de cabeça para baixo entre os ossos da bacia da mãe. O objetivo desse procedimento é também fazer com que a criança fique com calor e se mexa na barriga para que a parteira possa senti-la melhor por meio de seu toque.

Quando uma mulher fica grávida, deve esperar até o segundo mês (“segunda lua”) para confirmar sua gestação através da menstruação que não

ocorre. A partir de então, ela deve se isentar de algumas comidas que vão fazer mal para a criança. Assim, variados tipos de alimentos devem ser evitados para que o bebê se desenvolva normalmente (nem muito grande, nem muito pequeno) e para que o momento do parto ocorra com tranquilidade e sem muitos contratemplos. Os alimentos que mais comumente apareceram como proibidos para a mãe e, em alguns casos, também para o pai, na época da gestação, sempre estão relacionados às comidas reimosas.

Note-se que algumas dessas evitações relacionam-se diretamente a uma atitude ativa da criança ao nascer, o que revela o quanto é considerada por essa população como um ser dotado de agência desde a gestação. A atitude das parteiras, ao estimular a criança e esquentá-la, também corrobora essa concepção da existência de um ser ativo já na barriga de sua mãe, a qual é responsável pela condução de uma boa gestação e parto.

Quanto ao sexo do bebê, diz-se que é possível descobri-lo por meio de sonhos. Assim, quando a mãe ou familiares próximos sonham com um filhote de pássaro, trata-se de uma menina. Já quando se sonha com um filhote de mamífero (gato, cachorro, porco-do-mato, macaco, etc.), trata-se de um menino. De fato, deram-me vários exemplos de pessoas que acertaram o sexo do bebê com esse recurso.

Outra forma de adivinhar o sexo da criança é por meio da caça de um pássaro executada pelo pai. Feito isso, a mãe corta o coração da ave ao meio e o coloca em água fervente; se o coração abrir, vai ser uma menina, caso contrário, será um menino.

Quando chega a hora de o bebê nascer, uma parteira com sua equipe de ajudantes/aprendizes dirigem-se à casa da gestante a fim de cuidar dos preparativos para o nascimento.

O chá preparado e ministrado à gestante nesse momento é o de pimentado-reino, que faz com que ela e o neném sintam-se acalorados, o que estimula a ação de ambos para um parto rápido. Vale aqui salientar que a criança é considerada ativa nesse processo, de forma que, além da mãe, o bebê também faz força para sair. À mulher ainda é fornecido algum tipo de mingau, normalmente feito à base de mandioca, para que tenha força para levar o parto adiante.

Caso o parto se complique, o que é atribuído ao fato de a mãe ou o pai terem comido algum alimento interditado na gestação ou terem executado alguma atividade imprópria, alguns *potás* são proferidos. Estes deverão evocar necessariamente o nome da coisa que causou mal à criança (ato por eles denominado de *sin* ou sinal) ou o nome do que a ajudará a nascer.

Como exemplos, podemos citar dois *potás*. O primeiro, denominado *potá da arraia*, devido ao comportamento desse animal, que, quando está em gestação e é pescado, solta imediatamente todos os seus filhotes na canoa, serve para ajudar a criança a nascer com facilidade, assim como esses animais. Nesse caso, assopra-se esse *potá* em um copo d'água, que é dado para a gestante tomar. O segundo, chamado *potá da pororoca*, dá a força das águas da pororoca para a criança nascer.

Outros *potás* referem-se ainda aos animais que derrubaram seu “sinal” sobre a criança devido à sua ingestão durante a gravidez. Nesse caso, o animal tem o poder de causar mal à pessoa que comeu sua carne. Acontece então uma espécie de vingança em que o bicho fala: “comeu minha carne, agora seu filho vai nascer assim”. Desta forma, deve-se fazer o *potá* adequado para cada situação, e os pais devem ser indagados sobre o que comeram para que a eficácia desses assopros ocorra adequadamente. Assim, os *potás da anta*, do *tamanduá*, do *tatu-canastra*, do *peixe-boi* e outros animais grandes servem para facilitar o parto das crianças que cresceram muito na barriga e apresentam dificuldades para nascer em consequência de seu tamanho avantajado. Os *potás do jabuti*, da *preguiça* e outros animais lentos servem para que a criança, vagarosa e sem pressa de nascer, possa ganhar agilidade nesse momento, superando a “praga” desses animais sobre ela. O mesmo ocorre com o *potá do jacaré-coroa*, que mergulha fundo, mora em um buraco de pedra e não boia quase nunca, o que dificulta a criança a sair da barriga.

Logo que nasce e “abre os olhos para este mundo”, a criança tem o seu cordão umbilical cortado e, se é dia, toma um banho de água morna com sabão, anani (*Symphonia globulifera*, que é a casca de uma árvore) e raspas de caju, que também são colocadas no umbigo da criança como uma espécie de curativo antisséptico. Caso nasça à noite, passa-se apenas um pano úmido e morno em seu corpo para que não pegue friagem. Então ela será enrolada em um paninho e só irá tomar banho após 3 dias. Enquanto isso, espera-se o nascimento da placenta, que em *kheuol* recebe o nome de *djnhæ pitxit*, cuja tradução literal significa “a última criança”. A maioria das pessoas disse-me que logo no mesmo dia, ou no dia seguinte, enterra-se a placenta embaixo ou muito próximo de casa para que os animais não a comam e também para evitar que a mulher engravide consecutivamente no período de seis meses a um ano (segundo as explicações nativas, é o tempo de o útero se recuperar). Porém, uma respeitada parteira me afirmou que se deve aguardar a morte

dessa placenta por cerca de dois dias, deixando-a em um recipiente tampado até que chegue a hora de ser enterrada.

Depois do parto, se não for de noite, a mãe também é lavada com sabão e água morna, e bebe novamente um chá de pimenta-do-reino, desta vez para curar o útero (chamado de *mama pitxit*, que significa “mãe da criança”) e a barriga, que se encontram doloridos. Após, ingere ainda um mingau preparado pelas ajudantes da parteira e faz um banho de assento com anani durante quatro dias para curar o útero, permanecendo deitada, com o mosquiteiro armado, ao longo desse mesmo período. No decorrer do resguardo, a parteira continua massageando a barriga da mulher para que o útero se restabeleça.

O bebê, por sua vez, mama no peito e só começará a comer algum tipo de mingau (de banana, macaxeira e, mais recentemente, farinha láctea ou outros enlatados) quando estiver com cerca de um ou dois meses, mas existem casos em que as crianças são alimentadas com mais ou menos tempo.

Logo que nasce, costuma-se colocar uma pulseirinha no bebê confeccionada com dentes de macaco para que ele não sofra nenhum mal-estar, mas isso não é regra. Em geral, os bebês usam pulseiras também de miçangas que, além de enfeitá-los e protegê-los, servem para medir seu crescimento, já que devem ser constantemente afrouxadas e apertadas em seus braços.

Logo após o nascimento, a mãe e o pai devem ter mais cautela com as atividades que desempenham, sob pena de que a extensão do que fazem recaia sobre o bebê. Exemplo disso é o fato de o pai não poder realizar trabalhos pesados e nem caçar, pois, se o fizer, a criança ficará com o corpo dolorido e com febre. Trata-se do mesmo hábito encontrado entre outros povos indígenas e divulgado pelos estudos etnológicos como *couvade*. Pelo fato de os pais compartilharem substâncias corporais com o filho e o corpo deste ser a extensão dos deles, qualquer mal-estar pode necessariamente afetar sua saúde.

Desta forma, as relações sexuais são interditadas de quarenta a sessenta dias após o nascimento do filho. Tal cautela, segundo a explicação nativa, além de facilitar o restabelecimento uterino, ainda evita diarreias na criança e impede seu sufocamento, provocado pelo peso dos corpos um sobre o outro durante as relações sexuais.

Determinados tipos de alimentos também devem ser evitados, principalmente as comidas reimosas e doces.

No caso de o pai da criança manter relações sexuais com outra mulher que não seja sua esposa, o bebê corre o risco de ficar “empachado”, ou seja,

com o intestino preso a ponto de até mesmo morrer. Caso isso aconteça, o pai deve dirigir-se a um “soprador”, revelar o nome da mulher com quem teve as relações para só depois ser realizado um *potá* que aliviará a criança desse mal-estar.

Os *potás* são ainda usados para diversos outros tipos de situações que envolvem a saúde física e espiritual das crianças.

Até sete ou dez dias após o nascimento, um soprador é chamado para proferir um *sopro* que protegerá a criança e livrará os pais desses tipos de restrições, de forma que suas atividades diárias possam voltar à normalidade sem causar danos ao bebê. Alguns banhos com casca de pau soprada também devem ser dados no bebê para que o pai possa caçar sem que o *sinhal* do animal caia sobre a criança, afastando assim o risco de morte desta. No entanto, só esses *potás* (realizados após o nascimento) não são suficientes, uma vez que pode acontecer de a criança precisar de mais *sopros* ao longo de sua vida, até mesmo depois que cresce.

Em relação aos cuidados com o corpo do bebê, é notável entre os Galibi-Marworno a preocupação em moldar adequadamente algumas partes até os três meses. Normalmente são as avós que desempenham essa função, porém, quando a mãe já se torna mais experiente, normalmente após o primeiro filho, também pode fazê-lo. Modelam a cabeça para não ficar comprida, puxam o nariz para não ficar achatado, empurram a bochecha para não ficar muito grande, ajeitam as orelhas para não dobrarem, as perninhas para não ficarem tortas e as nádegas, para ficarem bem formadas.

De 1 ano em diante, quando começa a comer comida, a criança deve evitar ingerir ovos de pássaros, caso contrário, quando crescer, ficará com o rosto repleto de espinhas. Também não deve consumir banha e fígado de qualquer tipo de animal, sob pena de não enxergar bem quando se tornar adulto. Além disso, esses alimentos tornam os cabelos grisalhos quando se é ainda muito novo. Essas restrições, no entanto, cessam quando se cresce e já se tem alguns filhos (por volta de 25 anos).

Em relação ao desmame, o comentário unânime é de que ocorre geralmente por iniciativa própria da criança, quando ela já não quer mais ou quando um irmãozinho mais novo ocupa por mais tempo o seio materno. Entretanto, esta última situação torna bastante evidente o fato de que as crianças com idade mais avançada que ainda mamam (que varia dos 3 aos 9 anos) o fazem normalmente por serem últimos filhos, logo não têm que dividir

com ninguém o peito, o que faz com que sua iniciativa de abandoná-lo seja postergada. Porém, vale notar que as crianças mais velhas sentem vergonha em mamar publicamente, sendo que só soube dessa informação pelas mães e/ou crianças pertencentes ao mesmo círculo familiar.

Vale ressaltar que a criança é percebida como um ser bastante frágil, cuja *nam*, ou essência vital, pode se assustar e abandonar seu corpo físico facilmente. Assim, durante essa fase da vida, a criança deverá contar com o auxílio constante de pajés e sopradores que trarão suas almas de volta ao corpo físico.

## Nominação

É comum entre os Galibi-Marworno, assim como entre as populações indígenas do Uaçá de uma maneira geral, que a criança receba um nome definitivo algumas semanas ou até mesmo alguns meses após o seu nascimento, quando os pais encontram um que consideram bonito. Essa foi a informação que recebi da maioria de meus interlocutores, entretanto o “Velho Macial” – um senhor muito respeitado pelo grupo por ser um dos primeiros caciques da aldeia de Kumarumã e também o fundador da aldeia Tukai, onde mora há 25 anos juntamente com sua esposa D. Graziela, uma reconhecida parteira – disse-me que, enquanto a criança não receber um nome de fato, ela é batizada em casa e chamada de Maria se for menina e Manoel se for menino, pois são nomes fáceis que qualquer um pode memorizar. Sr. Macial ainda me disse que quando se escolhe um nome, este muitas vezes tem a ver com a admiração que se tem por uma pessoa. Exemplo disso é seu neto Oracílio, que recebeu esse nome por causa de um indigenista que admirava. Ele acredita que o nome passa a característica para quem vai recebê-lo, que é “para ver se a criança vai trazer aquele dom da pessoa”. No entanto, apesar de toda a família opinar na escolha dos nomes, quem de fato o escolhe é a mãe da criança, que dá o seu aval final.

Segundo Lévi-Strauss (1976 [1962], p. 285), “[...] os nomes próprios fazem parte de códigos, sendo meios de significações [...] O nome próprio é a individuação do totemismo, é o que explica a ligação do indivíduo ao grupo, do nome ao totem”. Assim, seguindo essa mesma lógica, a onomástica Galibi-Marworno também revela, de certa forma, um pertencimento social.

A partir de algumas observações e da experiência de sugerir nomes a duas crianças a pedido de suas mães, levando ainda em conta que “[...] o



importante é saber o que um dado sistema de nominação pode revelar em relação à estrutura social que o adota” (DA MATTA, 1976, p. 124 apud GONÇALVES, 1993, p. 341), pode-se formular uma hipótese considerando a lógica da abertura e fechamento do sistema cultural Galibi-Marworno, como já aponta Vidal (1999) a respeito da arte gráfica deles e de outras populações do Uaçá, marcada pelos caracteres *Dãdelo* (aberto) e *Khoahi* (fechado). Isso, segundo a autora, expressa muito bem a maneira de lidar com os processos históricos vivenciados, já que por meio dos contatos interculturais acabaram por afirmar e construir o “interior” da sociedade a partir da relação com o “exterior”. Desta maneira, “fechar e ficar entre si, de um lado, e se abrir para o exterior, de outro, é uma marca, um *ethos* das sociedades daquela área” (VIDAL, 1999, p. 39). Em uma análise posterior, Vidal e Tassinari (2002) também apontam para a expressão dessa ideologia entre os Galibi-Marworno através da existência de casamentos com pessoas de fora e a incorporação dos novos membros no interior das famílias.

Assim, alguns nomes são escolhidos por alguém “de fora”, como enfermeiros, indigenistas, antropólogos, professores e toda sorte de pessoas que por lá passam ou passaram em algum momento. De acordo com esse esquema, esses nomes exteriores são aceitos no interior do grupo, de forma a constituir-se como mais um elemento internamente incorporado, algo bastante valorizado na medida em que demonstra abertura e diálogo com a sociedade envolvente. Muitas vezes, esses nomes se referem a uma pessoa específica, o que reforça a teoria de Sr. Macial a respeito do dom que se pretende passar para a criança. No entanto, cabe ressaltar que participar da escolha de um nome não implica nenhuma responsabilidade dessas pessoas “de fora” para com a criança.

Por outro lado, mesmo quando os nomes são dados por pessoas de fora, normalmente se relacionam a uma lógica de valorização da semelhança no interior das famílias. Exemplo disso é o caso da família de Sr. Paulo: sua filha chama-se Ana Paula e sua neta, Pauliana, em referência ao seu próprio nome. Sua outra filha Jaciara (que leva o nome de uma tia falecida) deu às suas duas outras filhas nomes que combinavam com o dela: Inandaiara e Dandara, seguindo, portanto, a mesma terminação “ara”.

Essas combinações onomásticas, se é que assim posso chamar as coincidências fonéticas existentes entre os nomes no interior de uma família, são constantes entre os Galibi-Marworno, de forma que sempre ocorrem

minimamente, ao menos entre alguns irmãos, como é o caso dos gêmeos Rodney e Sidney, ou entre pais e filhos como Zanir, que deu à sua filha o nome de Zaniele, uma referência ao seu próprio nome.

Outra condição importante no momento de escolher o nome das crianças é sempre atentar para não haver nenhuma repetição, uma vez que não é valorizado o uso de nomes iguais, mesmo que sejam de outras famílias, talvez isso indique o porquê da junção entre nomes, que, por não ser comum, dificilmente se repetirá, como demonstra o caso de Zanir e sua filha. No entanto, como pudemos ver no exemplo de Jaciara, as repetições acontecem vez ou outra e, pelo menos nos casos que indaguei e observei, ocorrem para homenagear algum ente querido falecido, que merece ser sempre lembrado.

Assim, parafraseando Eduardo Viveiros de Castro (1986) em seu estudo entre os Araweté, percebe-se que o sistema onomástico Galibi-Marworno reúne características “canibais ou exonímicas” e “centrípetas ou dialéticas”, afinal,

[...] nos sistemas canibais, os nomes vêm de fora: dos deuses, dos mortos, dos inimigos, dos animais. São sistemas onde se recebe, essencialmente, o nome do outro. Os “sistemas centrípetos” são aqueles em que os nomes designam relações sociais, podem definir grupos corporados com uma identidade coletiva [...] (VIVEIROS DE CASTRO, 1986, p. 384).

## Crianças que são filhas de bichos

Há casos de gravidez em que a paternidade é atribuída a bichos sobrenaturais, e isso normalmente acontece quando a mulher vai a lugares distantes de sua casa em seu período menstrual, como na roça, no rio ou no mato. Na maioria dos casos, os bichos engravidam as mulheres apenas pelo cheiro que exalam, não havendo necessidade de manter relações sexuais, com exceção de alguns bichos, como *kadeikaru*, *ghãpapa kaimã* e *lagarto*.

“Ser filho de bicho” é uma explicação muito recorrente para justificar deformidades físicas em um recém-nascido, sua morte ou ainda o comportamento atípico de uma criança, que normalmente chora demais e tem o estômago fraco para cheiros fortes (*pitiú*), como o de alguns tipos de alimentos (principalmente peixe), além de sempre estar doente, características que já indicam uma certa propensão para se tornar pajé.

Conta-se que são apenas seis bichos que engravidam as mulheres para posteriormente vir buscar seus filhos e levá-los para o “mundo do fundo”. São eles: *Kadeikaru* (uma cobra grande que apenas engravida as mulheres mas não come suas almas), *Hohô* (dois homens gêmeos com aparência de criança), *Djab Danbuá* (diabo do mato), *Maoni* (bicho que mora na montanha, de onde se pode ouvir seus gritos diariamente), *Ghâpapa Kaimã* (jacaré) e *Lagarto*.

Uma gestação atribuída a um ser sobrenatural gera grandes cuidados, pois se acredita que, na hora do parto, o pai dessas crianças irá buscá-las e levá-las para o “mundo do fundo”. Assim, logo que se detecta esse tipo de gravidez, por meio dos sonhos da parturiente durante a gestação, normalmente marcada por muitos pesadelos e mal-estar excessivo, deve-se procurar a ajuda de um pajé, que não permitirá que isso aconteça, ministrando rezas, defumações e banhos à parturiente durante toda a gestação. No entanto, por mais que a criança não morra no parto, continuará sendo filha de bicho e, portanto, apta a tornar-se xamã. Como essa função é considerada pelos Galibi-Marworno um fardo muito pesado, na maior parte das vezes os pais continuam submetendo à criança aos cuidados do pajé para que esse dom não se manifeste.

Entre os Araweté, algo muito semelhante ocorre em relação a um ser sobrenatural denominado *Iwikatihã*, ou Senhor das Águas. Ele

[...] costuma também copular com as grávidas, durante o sono-sonho, e esta mistura de sêmen humano e do Senhor das Águas produz monstros ou abortos, quando não mata a mulher. Este espírito pode também capturar a alma-princípio vital (~i) de crianças pequenas, quando estas, no banho, escapam das mãos da mãe e mergulham a cabeça n'água, assustando-se. Uma das atividades mais comuns dos xamãs é a recondução das almas infantis à sua sede. (VIVEIROS DE CASTRO, 1986, p. 250).

Entre os Galibi-Marworno, no caso de a criança (ou até mesmo a mãe) ser capturada por seu pai e levada para o “mundo do fundo”, ela crescerá e se desenvolverá normalmente nessa outra dimensão, viverá “dançando, cantando e fumando com os bichos do fundo”. Segundo Sr. Firmino, o interesse desses seres em querer vir buscar essas crianças compara-se ao nosso quando vemos um filhote de animal e queremos criá-lo por acharmos bonito.

## A criança como um valor

É bastante notável, entre o povo Galibi-Marworno, a importância da criança para uma família. Como eles mesmos dizem: “criança é bom porque faz barulho, deixa a casa alegre”. Assim, desde os mais novos até os mais velhos membros de uma família, tanto homens quanto mulheres, todos se envolvem intensamente nos cuidados voltados às suas crianças, o que inclui velar pelo seu sono, prover alimentação, cuidar para que não se machuquem, limpar seus excrementos, carregar no colo, brincar, entre outras atividades. Todos esses cuidados ocorrem com constantes demonstrações de afeto, de forma que é bastante incomum bater em uma criança. Assim, diz-se que só se deve aconselhar, conversar com a criança e no máximo impor-lhe um pequeno castigo. Caso uma criança seja surrada, especialmente nas costas, ela corre um grande risco de sua *nam* (princípio vital, “a força que faz nascer”) sair de seu corpo, sendo que a situação só se torna reversível por meio de um assopro especial. Da mesma maneira, a *nam* pode se separar do corpo infantil se a criança se assusta.

Caso uma criança, de qualquer família, esteja sendo inapropriadamente ou excessivamente surrada (o que é raro de acontecer), os conselheiros da aldeia, considerados homens sábios, sensatos e de grande influência política, conversam com os responsáveis e, em algumas circunstâncias, até mesmo reservam um tipo de castigo, como uma *faxina*, que se trata de um serviço de limpeza (roçada do mato, catação de lixo) realizado na aldeia pela comunidade. Nos casos da *faxina* como um castigo, o castigado realiza esse serviço solitariamente.

Normalmente, quando todos os filhos de um casal maduro se casam e saem da casa de origem, é muito comum deixarem ao menos um neto morando com seus avós. Em muitos momentos, presenciei até mesmo uma disputa dos avós em relação aos pais ao me informarem orgulhosos que um neto havia passado a noite ali porque não quis voltar para a casa dos pais (normalmente localizada no mesmo segmento residencial). Mas, normalmente, os pais “dão” de bom grado um neto para os avós criarem a fim de dividir as responsabilidades. Em algumas situações, quando, por exemplo, a filha constrói sua própria casa, cabe à própria criança decidir se vai querer continuar morando com os avós ou com seus pais. Muitas vezes, esses netos chamam seus avós de pai e mãe (*papa* e *mãmã*), e os avós o chamam de filho ou filha (*txififi*, *txigagau*).

Desta forma, “ganhar” um neto e, portanto, “ter barulho em casa” parece ser algo bastante valorizado entre essa população, uma vez que os avós expressam muita satisfação em tê-los por perto. A criança então parece ser um tipo de bem valioso, assim como relata Alvares (2004) entre os índios Maxakali de Minas Gerais e Lecznieski (2005) entre os Kadiwéu do Mato Grosso do Sul. Porém, se entre esta última população a disputa e a predação de crianças se dão a partir da agência de seres sobrenaturais, entre os Galibi-Marworno, cativá-las é algo que ocorre além do universo cosmológico, mas também no interior das famílias, atitude expressa pelo empenho dos avós em manter seus netos sempre sob sua influência. Logo, a criança aparece para os Galibi-Marworno como um valor, como um ser que merece cuidados especiais e que, além disso, é muito bem quisto por todos.

## Categorias de idade

Os Galibi-Marworno dividem as fases da vida por categorias de idade, as quais correspondem mais ou menos ao que se pode esperar e exigir de uma pessoa.

Entre as crianças, as categorizações são as seguintes:

### *Termos genéricos:*

- *Tximun*: nome dado às crianças de uma maneira geral, abrange a idade de 0 a 12 anos aproximadamente
- *Tximimi*: bebê de colo (menino ou menina)
- *Mimi*: bebê/criança pequena até 6 anos de idade aproximadamente (menino e menina)
- *Txijonjon*: jovem de aproximadamente 13/14 anos ou mais sem ser casado(a)

### *Termos específicos de gênero:*

- *Txifam*: menina até 12 anos aproximadamente
- *Txiom*: menino até 12 anos aproximadamente

Tais classificações, ligadas à faixa etária, relacionam-se diretamente às atividades desempenhadas pelas crianças.

Quando é *Tximimi*, espera-se que a criança mame, coma alguma coisa, engatinhe, dê seus primeiros passos, enfim, que se desenvolva bem física e cognitivamente. Passando para a etapa seguinte (aproximadamente com 3 a 6 anos), ou seja, quando é *Mimi*, a criança não possui nenhum tipo de obrigação bem definida, no entanto, ela já vai aprendendo com o grupo de crianças no qual se insere e também com os adultos algumas atividades que mais tarde terá que desempenhar obrigatoriamente. Assim, é muito comum ver crianças dessa categoria de idade com um facão na mão ao lado de suas mães, irmãs e tias aprendendo a descascar mandioca. Também se percebe a atenção que têm com os bebês de colo, que carregam para os lugares e auxiliam quando necessário, ora suprimindo suas necessidades, ora avisando alguém mais velho para acudir. Esse tipo de atitude se aplica tanto às meninas quanto aos meninos, que também estimam muito essa relação com as crianças menores.

De 7 a 12 anos aproximadamente, a menina já começa a ter algumas responsabilidades ligadas aos serviços domésticos, como lavar a louça, varrer a casa, lavar sua própria roupa, ajudar na roça e em algumas etapas da produção da farinha de mandioca (descascar, ralar) e cuidar dos irmãos e primos menores. Os meninos também executam estas duas últimas atividades e auxiliam ainda em serviços como buscar água no poço e carregar peso (como as mercadorias que chegam no barco que vem de Oiapoque). Além disso, pescam nas imediações da aldeia e em algumas ocasiões acompanham seus parentes mais velhos em pescarias diurnas e coleta de frutos da mata, como o açaí. Cabe aqui salientar que, tanto para os meninos quanto para as meninas, essas atividades vão sendo desempenhadas progressivamente, de modo que o grau de exigência esperado varia de acordo com a idade e com as possibilidades de cada criança.

A partir dos 13 anos, as responsabilidades aumentam. A menina, além de sua roupa, agora deve lavar a de seus irmãos mais novos. Acrescido aos já citados afazeres domésticos, ela deve também se preocupar em aprender a preparar alimentos, além de ter mais obrigações no que se refere ao preparo da farinha. Com essa idade, também ajuda na confecção de cuias e já consegue fazer pulseiras e colares mais elaborados, tanto de miçangas quanto de sementes e penas.

Já os meninos saem com mais liberdade da aldeia para procurar frutos na mata, para caçar e para pescar. Eles também passam, com essa idade, a

participar dos mutirões de limpeza efetuados regularmente na aldeia, que consistem na coleta de lixo e na roçada do mato.

A partir de então, meninos e meninas deixam de fazer parte da categoria criança e, como jovens, passam a acumular mais responsabilidades, além de já se encontrarem aptos para o casamento, embora atualmente isto esteja ocorrendo um pouco mais tarde, normalmente a partir dos 16 anos, devido à dedicação às atividades escolares.

Todas as crianças, no entanto, independentemente de sua faixa etária, brincam bastante, inclusive nos momentos mais voltados ao trabalho. Aquelas com idades mais aproximadas sempre se encontram mais juntas umas das outras, compartilhando um repertório lúdico comum. Porém, como veremos mais adiante, diferentes faixas etárias também mantêm grande interação, sobretudo no âmbito de um mesmo *hã*, ou seja, do grupo matrilocal corresidente.

## Os grupos de crianças e o contexto do aprendizado entre pares

Tentei demonstrar, em minha dissertação de mestrado (CODONHO, 2007), a importância de considerar as crianças como produtoras de conhecimentos e responsáveis pela manutenção das tradições culturais (e suas renovações) a partir do que chamo de transmissão horizontal, ou seja, a comunicação de conhecimento entre pares no convívio cotidiano, noção que vai além da perspectiva de que os saberes são transmitidos das gerações mais velhas para as mais novas (verticalmente). Outros trabalhos trazem referências sobre a transmissão horizontal dos saberes: Fernandes (1947), Hirschfeld (2003), James e Prout (1990), Limulja (2004), Silva (2002), Nunes (1997), Schildkrout (1978) e Magalhães e Pontes (2003).

Entre as crianças Galibi-Marworno isso se aplica sobretudo em contextos bastante delimitados, os chamados *hãs*, que são os grupos matrilocais.

Como já apontou Malinowski em *A vida sexual dos selvagens* (1976a), a existência de “pequenas repúblicas infantis” fazia-se presente em Trobriand cumprindo a função de socializar e vivenciar conhecimentos referentes à sexualidade. Embora não fosse intenção do autor explicitar tampouco aprofundar o papel da criança trobriandesa em seu sistema social, faço uso da ideia de “república de crianças” estendendo-a ao caso Galibi-Marworno, em que visivelmente as crianças formam grupos de convivência muito bem definidos. A ideia de “sociedade de crianças”, da qual também me benefico,

é tomada de Angela Nunes (1997) em sua dissertação de mestrado a respeito das crianças A'uwe Xavante.

As crianças Galibi-Marworno sempre se encontram agrupadas em pequenos núcleos familiares (*hãs*), onde brincam e trabalham conjuntamente. Esses grupos agregam crianças cujo grau de parentesco é bastante próximo, ao menos no que concerne às restrições matrimoniais. Desta maneira, os membros desses agrupamentos consideram-se, na maior parte das vezes, como “irmãos”, de modo que até mesmo utilizam esse termo quando indagados a respeito das relações que mantêm entre si.

O comportamento das crianças no interior desses grupos consanguíneos é de bastante cumplicidade, principalmente diante das crianças de outros grupos familiares, que são seus afins potenciais, em relação aos quais existe até mesmo certa rivalidade.

O sentimento de “respeito” (entenda-se restrições sexuais) também se estende aos primos não corresidentes, tanto os primos cruzados matrilaterais quanto os cruzados e paralelos patrilaterais. No entanto, embora exista contato e circulação de crianças nessas outras residências, devido principalmente à cooperação que se dá entre esses diferentes núcleos familiares em momentos de trabalho ligados ao cotidiano e às festividades, eles acontecem com menor intensidade e frequência. Logo, podemos dizer que os *hãs* se relacionam entre si na medida em que existam relações de parentesco entre os indivíduos.

É no contexto dos *hãs* que o aprendizado horizontal se dá intensamente, já que é nesse núcleo que as crianças podem conviver umas com as outras sem restrições. Os saberes transmitidos nesse contexto dizem respeito tanto às brincadeiras, obrigações diárias, cosmologia, mitologia, etnoconhecimentos, até a percepção das regras matrimônias, como a constatação, desde bem cedo, de que só se pode casar com quem não se brinca na infância e, em alguns casos, com quem se briga.

Aprender dentro do *hã* não significa que só se aprenda nele. Em alguns momentos, como na escola e determinadas situações, crianças não aparentadas também brincam juntas, transmitindo ensinamentos umas às outras.

A seguir, vamos ver um exemplo de uma situação vivenciada durante a pesquisa de campo que evidenciou o protagonismo infantil e a importância das crianças na transmissão de práticas culturais. Trata-se de um velório, momento de liminaridade em que os pequenos são essenciais para “puxar as brincadeiras” durante toda a noite, chegando até mesmo a brincar com



crianças de outros *hãs*, mas entendendo que isso só pode acontecer em certos momentos.

## O protagonismo infantil em um velório

Durante minha estada na aldeia de Kumarumã, pude assistir a tal ocasião devido ao falecimento de um homem que, ao sair para caçar jacaré à noite, sofreu um ataque epilético, caiu na água e morreu por afogamento. A morte daquele rapaz, aos meus olhos estrangeiros, pareceu muito trágica, de forma que esperava que as crianças fossem poupadas ao máximo dos detalhes de seu resgate, que se realizou durante todo o dia seguinte. No entanto, qual não foi minha surpresa ao reparar o quanto elas participavam de todo o processo, trazendo as informações para a aldeia e correndo de um lado para outro ao ouvirem o mais longínquo ruído de motor do resgate.

O resgate do corpo foi bastante dramático, visto que as pistas de sua localização foram fornecidas pelas piranhas, que, ao terem suas barrigas limpas para o almoço da equipe de busca (formada pelos próprios índios), apresentaram chumaços de cabelo e pedaços de tecido pulmonar. Com isso, as informações iam pouco a pouco chegando à aldeia e se espalhando por toda a população, as crianças acompanhavam ativamente todo o processo.

Por ocasião de uma morte, toda a aldeia suspende suas atividades em luto, o que se estende às atividades infantis, que passam a ser mais discretas e retraídas, mesmo no caso das brincadeiras. Assim, a percepção que têm as crianças de como se portar adequadamente naquela ocasião é bastante notável, e isso pôde ser de fato percebido pela ausência delas na *lekol*, que em dias comuns acontecia no final da tarde em meu alojamento e que, em condições normais, era solicitada pelas crianças durante todo o dia.

Ao chegar o corpo, que foi velado no salão de festas da aldeia, muitas crianças acompanharam a sua colocação no caixão, desse modo se tornaram importantes informantes sobre o estado do cadáver, o que fazia com que seus relatos fossem solicitados pelos adultos não presentes na ocasião.

Logo após, as famílias foram chegando aos poucos, trazendo mantimentos para os familiares do falecido (como café, açúcar, farinha, bolacha de água e sal, dentre outros, que seriam consumidos por todos ali presentes) e ajeitando suas redes para “passar a noite” com o morto. Muitas crianças acompanhavam seus pais e avós e se revezavam em dormir e brincar a noite inteira. Essas

brincadeiras dizem respeito única e exclusivamente a essa situação fúnebre, em que as crianças têm a função de iniciar essa atividade que entrará noite adentro, seguidas pelos adultos, que nessas ocasiões também entoam canções, além de jogarem dominó, comerem, fumarem, beberem, fazerem adivinhações do tipo “o que é o que é” e contarem histórias “dos tempos dos antigos” para todos ali presentes. Segundo os Galibi-Marworno, esse costume tem por objetivo alegrar um pouco a família do falecido e suas origens são crioulas, a partir do contato interétnico que mantiveram com essas populações.

Segundo Sr. Manoel Ermínio, um grande conhecedor das questões de cosmologia ligadas à infância, nessa ocasião “as crianças ajudam” participando e iniciando as brincadeiras. Entre elas, de acordo com o que pude observar, as cantigas de roda na língua crioula, a imitação de bichos como a galinha e seus pintinhos e o gavião, a procura do limão ou de um anel, que é passado de mão em mão discretamente até que uma pessoa ache com quem está o objeto, o pega-pega, o trenzinho, em que o da frente não pode ser derrubado pelos intrusos que tentam fazê-lo, a rodinha com as cabeças unidas, em que uns sobem nas costas dos outros, dentre outros divertimentos que, no entanto, só pude notar nessa ocasião específica.

Cabe aqui mencionar que, nessas situações, crianças de *hãs* não aparentados brincam juntas sem brigarem. É notável, entretanto, um certo tom de provocação em algumas das brincadeiras, como a de pega-pega e a de subir uns sobre os outros de forma a tentar deixar apenas uma criança no chão, porém as brigas não chegam a acontecer de fato. É importante também mencionar que a participação ativa nessas brincadeiras é dos meninos, muito mais do que das meninas, que ficam mais de fora, olhando a situação, cantando junto discretamente e dormindo nas redes ao redor do salão de festas armadas por seus familiares.

Chamo a atenção para esse ritual por reconhecer nele a participação ativa das crianças e para demonstrar a percepção que elas têm a respeito das regras sociais que regem o seu grupo, como, por exemplo, jamais entoar essas canções fora dessas ocasiões para não atrair a morte. Pois, no dia seguinte ao velório, mesmo não estando acompanhadas pelos adultos, as crianças se recusaram a repetir as cantigas para mim, o que revela o quanto estão inteiradas das restrições e permissões que regem a vida social de seu grupo. Isso demonstra ainda o quanto percebem e sabem lidar com ocasiões específicas e, portanto, temporalidades diferenciadas.

Essa situação, além disso, revelou-me ainda a vasta rede de transmissão horizontal de conhecimentos que ocorre entre as crianças, afinal, pelo fato de ninguém cantar a não ser durante essas ocasiões, tais cantigas de roda não são em nenhum momento ensinadas sistematicamente (justamente pelo perigo de atrair a morte), o que pressupõe uma exímia capacidade infantil em aprender coisas que não são ensinadas, mas mesmo assim aprendidas através do contato com outras crianças que já as conhecem, que, por sua vez, aprenderam com outras crianças.

A respeito da habilidade infantil em relação a coisas não ensinadas, Hirschfeld (2003) aponta que, devido às suas capacidades cognitivas diferenciadas, as crianças são “*experts* em aprender” e isso certamente faz com que tenham uma percepção bastante refinada em relação ao mundo social que as cerca, hipótese que parece adequar-se bem à situação descrita anteriormente.

A ocasião dos velórios entre os Galibi-Marworno também nos faz lembrar a análise dos rituais de iniciação na região da montanha Ok, na Nova Guiné, empreendida por Barth (1987 apud SILVA, 2002), em que as tradições são recriadas a partir da percepção individual dos especialistas responsáveis pela transmissão de conhecimentos secretos que dizem respeito a esses eventos, realizados de tempos em tempos. O lapso temporal existente entre a realização desses rituais daria margem, portanto, às inovações da tradição, o que corresponderia às “transformações estruturais”, em que novas práticas são veiculadas, tendo como base uma tradição comum que, apesar de suas variações, permanece reconhecível por todos que dela compartilham. O mesmo se daria, portanto, em relação a tais “brincadeiras fúnebres” entre os Galibi-Marworno, as quais jamais ocorrem fora dessas ocasiões, mas, apesar disso, são ensinadas pelas crianças e entre as crianças, por mais que sofram alterações com o passar do tempo, sempre mantêm, portanto, uma estrutura de entretenimento claramente fúnebre, que só pode ocorrer nessas situações.

O fato de a união de crianças de *hãs* não aparentados ocorrer nessas ocasiões demonstra ainda a percepção que têm sobre essa quebra no cotidiano, situação de liminaridade a qual, portanto, permite que essa aproximação ocorra sem conflitos efetivos, o que não aconteceria em um dia comum.

Por fim, vale ressaltar a importância das crianças na execução desse ritual e o papel central que nele ocupam, já que iniciam sua participação, antes mesmo da reunião na casa de festas, por meio das redes de comunicação que tecem com toda a aldeia a respeito da causa de uma morte e o estado do corpo,

até o início das brincadeiras, que só mais tarde contarão com a participação dos adultos já embriagados.

## Considerações finais

Tentei demonstrar com este artigo, a importância das crianças Galibi-Marworno no sistema simbólico dessa população, cujas preocupações e cuidados já se iniciam antes mesmo de nascerem.

Todo o esforço em formar adequadamente os corpos e as almas infantis acaba sendo recompensado com a alegria que trazem aos lares, “fazendo barulho” e fortalecendo o sentimento de pertencimentos dos *hãs*. No interior desses grupos familiares, o aprendizado acontece a todo momento, nas brincadeiras e atividades cotidianas, não apenas através dos ensinamentos adultos, mas também dos infantis.

Em algumas situações, as crianças possuem um papel ritual essencial, como relatei no caso de um velório, momento em que são responsáveis por iniciar as brincadeiras que adentram a madrugada. Note-se que tais brincadeiras só podem ocorrer em situações fúnebres sob pena de atrair a morte, o que indica que é sobretudo nessas ocasiões que elas são ensinadas às crianças menores. Nesses momentos ainda, brinca-se com crianças de outros *hãs* com mais liberdade, o que não ocorreria em um dia comum, fato que demonstra a habilidade infantil em perceber como devem se portar em diferentes ocasiões.

O desempenho de uma importante função nos velórios ainda indica o quanto as crianças não ficam à margem das elaborações rituais de seu grupo, já que o fato de não serem poupadas do convívio com a morte faz com que desde cedo exista um sentimento de pertencimento e cumplicidade com as elaborações cosmológicas Galibi-Marworno, das quais também são guardiãs.

Com isso, espero ter demonstrado, a partir do caso Galibi-Marworno, o quanto as crianças são importantes para as sociedades as quais pertencem, um bem valioso, e o quanto têm a oferecer em relação ao estudo de seus sistemas socioculturais, visto a sua exímia capacidade de apreender um repertório comum de conhecimentos, compartilhados pela população como um todo, ressignificá-los e divulgá-los no âmbito de seus grupos de convivência.

Que os estudos que dão olhos, ouvidos e voz às crianças estejam só no começo.

## Referências

- ALVARES, Myriam Martins. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. *Revista Antropológicas*, Recife, ano 8, v. 15, n. 1, p. 49-78, 2004.
- CODONHO, Camila Guedes. A memória da escola entre os Galibi-Marwono. *Revista Mosaico Social*, Florianópolis, ano 2, n. 2, 2004.
- CODONHO, Camila Guedes. *Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marwono*. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- CODONHO, Camila Guedes. A transmissão de conhecimentos infantis: da experiência indígena Galibi-Marwono para outros contextos culturais. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS – ANPOCS, 33, 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPOCS, 2009a.
- CODONHO, Camila Guedes. Entre brincadeiras e hostilidades: percepção, construção e vivência das regras de organização social entre as crianças indígenas Galibi-Marwono. *Revista Tellus*, Campo Grande, n. 17, jul/dez 2009b.
- CODONHO, Camila Guedes. Etnoconhecimentos infantis: as relações das crianças indígenas Galibi-Marwono (Amapá) com o meio ambiente. In: HAVERROTH, Moacir (Org.). *Métodos e técnicas na pesquisa etnobiológica e etnoecológica*. Rio Branco: Embrapa, 2010. No prelo.
- CODONHO, Camila Guedes. *Povos indígenas do Uaça, da aculturação à (re) construção de identidades: revisão bibliográfica da literatura antropológica (1990-2004)*. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- CODONHO, Camila Guedes; SILVA, Érica Quinágua. *As tecnologias con(tra) ceptivas a partir de noções de pessoa: (des)construindo as significações de morte e vida*. In: CONGRESSO FAZENDO GÊNERO, 8, 2008, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2008.
- COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. São Paulo: Zahar, 2005.
- DIAS, Laércio Fidelis. *Uma etnografia dos procedimentos terapêuticos e dos cuidados com a saúde das famílias Karipuna*. 2000. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- FERNANDES, Florestan. As trocinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. *Revista do Arquivo Nacional*, São Paulo, n. 113, 1947.

- GONÇALVES, Marco Antonio Teixeira. Nome e cosmos: reflexões sobre a onomástica dos Mura-Pirahã. In: VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo; CUNHA, Manuela Carneiro da. *Amazônia: etnologia e história indígena*. São Paulo: NHI/USP, FAPESP, Série Estudos, 1993.
- HIRSCHFELD, Lawrence. Pourquoi les anthropologues n'aiment-ils pas les enfants? *Terrain*, Paris, n. 40, 2003.
- JAMES, Allison; PROUT, Alan. *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. New York: The Falmer Press, 1990.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976 [1962].
- LIMULJA, Hanna C. *Relações entre crianças Kaingang e crianças não índias dentro de um contexto escolar diferenciado*. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- LIMULJA, Hanna. *Uma etnografia da Escola Indígena Fen'Nó à luz da noção de corpo e das experiências das crianças Kaingang e Guarani*. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- MAGALHÃES, Celina Maria Colino; PONTES, Fernando Augusto Ramos. A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, 2003.
- MALINOWSKI, Bronislaw. *A vida sexual dos selvagens*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976a.
- MALINOWSKI, Bronislaw. Introdução: tema, método e objetivo desta pesquisa. In: \_\_\_\_\_. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, 1976b. (Coleção Os Pensadores).
- MONTEJO, Francisca Picanço (Org.). *No djisone Kheul-Portxige (O nosso dicionário Português-Kheul): povos Kari'puna e Galibi-Marworno*. Belém: Edições Mensageiro, 1988.
- NUNES, Angela. *A sociedade das crianças A'uwe Xavante: por uma antropologia da criança*. 1997. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- OLIVEIRA, Melissa. *Kýringué i kuery Guarani: infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu*, SC. 2004. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SCHILDKROUT, Enid. Age and gender in Hausa society: socio-economic roles of children in Urban Kano. In: LA FONTANE (Ed.). *Sex and age as principles of social differentiation*. London: Academic Press, 1978.

SILVA, Aracy Lopes da; NUNES, Angela. Introdução: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela. *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, Aracy Lopes da. Pequenos “xamãs”: crianças indígenas, corporalidade e escolarização. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela. *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

TASSINARI, Antonella. *Contribuição à história e à etnografia do Baixo Oiapoque: a composição das famílias Karipuna e a estruturação das redes de troca*. 1998. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

TASSINARI, Antonella. *No bom da festa: o processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá*. São Paulo: Edusp, 2003a.

TASSINARI, Antonella; VIDAL, Lux Boelitz. De concunhados a irmãos: afinidade e consanguinidade Galibi-Marworno. 2002. Trabalho apresentado à 23ª Reunião Brasileira de Antropologia, Gramado, 2002.

VIDAL, Lux Boelitz. O modelo e a marca, ou o estilo dos “misturados”: cosmologia, história e estética entre os povos indígenas do Uaçá. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 42, n. 1 e 2, 1999.

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





## Criança e transformação: os processos de construção de conhecimento

Myriam Martins Alvares

Diversos autores têm enfatizado o caráter de *mediação* entre as várias dimensões da sociabilidade e da cosmologia desempenhado pela categoria da criança (TASSINARI, 2007; COHN, 2001). Meu objetivo aqui é refletir sobre esse caráter de mediação das crianças como condição fundamental para a realização dos processos de transformação, característicos dos regimes nativos ameríndios, a partir do material etnográfico Maxakali, grupo indígena de Minas Gerais. Pretendo buscar as relações entre as categorias de criança e morto/espírito ou *yāmiy*, os significados que as percorrem e que se alternam, quando colocadas em relação aos planos da sociabilidade e da cosmologia, voltadas tanto para o interior do grupo local, através da produção dos bebês, quanto para o seu exterior, através da guerra e do xamanismo. Os processos de troca simbólica como a guerra, o xamanismo, a fabricação do corpo e a produção da pessoa implicam metamorfoses e alterações da própria constituição das identidades e alteridades.

Viveiros de Castro (1986) propõe que a relação de alteridade relacionada à dimensão masculina da morte é englobante da dimensão feminina relacionada à produção da vida. Ou seja, a guerra, a caça, o xamanismo colocam em funcionamento uma “economia da predação”, que seria determinante em relação ao regime da construção dos bebês e à lógica do cuidado com as crianças. A hipótese que eu gostaria de apresentar aqui, ainda como uma hipótese preliminar, é que, em vez de um englobamento hierárquico entre essas duas dimensões, haveria entre elas uma relação de transformação, a partir de um movimento circular e transitivo. E o que possibilita essa transformação são, exatamente, as crianças, categoria essencial para a realização dos processos de transformação devido ao seu caráter de mediação. Isso é o que parece sugerir o

material etnográfico Maxakali. Entre eles, a captura e a posse dos espíritos e dos mortos – donos do conhecimento – são as condições para tornar-se plenamente uma pessoa. Contudo, são apenas os espíritos das crianças mortas que colocam em relação o universo humano e o dos espíritos. Construção da vida e produção da morte – crianças e espíritos. Espíritos que são, na verdade, crianças. A partir de uma análise sobre o ritual de iniciação dos meninos – *Taxtakox* – e sobre os dois fluxos de formação da pessoa – o processo de transformação da fala em canto e o resguardo de sangue, que se relacionam, respectivamente, à transmissão do conhecimento e ao processo de fabricação do corpo –, pretendo refletir sobre a concepção de infância e o sentido e o lugar da categoria da criança para a sociedade Maxakali. Procurarei evidenciar as relações entre a construção da pessoa, a cosmologia e a aprendizagem, buscando compreender o lugar que a criança ocupa nessa relação.

## O resguardo do sangue e a construção do corpo

Para os Maxakali, a fabricação e manutenção do corpo implicam um processo que estabelece e garante a condição humana para a pessoa e possui como substrato a questão do escoamento do próprio sangue.

O período menstrual – *yhepnōy* (*y* “com”, *hep* “sangue/sumo”, *nōy* “outro”, enquanto semelhante, um outro igual) – dura três dias e o seu ciclo coincide com o início da lua crescente. A perda do sangue inicia-se quando a lua surge pela primeira vez no céu após as noites escuras da lua nova. A partir de então, é necessário observar o resguardo de sangue. A menarca marca o início desse processo para uma mulher; para o homem, é o início da sua vida sexual que o coloca sob as restrições do resguardo, em conexão e submetido aos ciclos das suas parceiras sexuais. O resguardo de sangue é um sistema de restrições do comportamento que envolve tanto a mulher que verte sangue quanto os homens que tiveram relações sexuais com ela durante o mês anterior à sua última menstruação ou gravidez. A inobservância dessas restrições implica danos somente ao próprio infrator e não se estendem ao companheiro, tampouco aos parentes próximos, nem mesmo, no caso da gravidez e do pós-parto, ao bebê recém-nascido.

Enquanto houver sangramento, as relações sexuais devem ser interrompidas, caso contrário, a mulher poderia sofrer uma violenta hemorragia. Nesse período, tanto o homem quanto a mulher ficam impedidos de beberem

água, tomarem banho ou de tocarem a própria pele com as mãos. De outro modo, a pele despregar-se-ia do corpo, desintegrando-se em bolhas fétidas, ou seja, ocorreria uma perda das fronteiras do corpo. Como o sangue, a água é um veículo do movimento, um fluxo e está relacionada ao processo da decomposição e do apodrecimento.

O casal fica também impedido de respirar pela boca, durante o período da perda do sangue, sob o risco de *inmoxã* penetrar por ela e invadir o corpo, transformando a pessoa em uma onça antropófaga, exatamente como faz com o cadáver abandonado. Depois de enterrado o cadáver, *inmoxã* penetra por sua boca, aloja-se no seu estômago e levanta-o como uma onça. Para destruí-lo, é necessário queimar o cadáver duas vezes. A partir dessas restrições, fica evidente a estreita relação entre o derramamento do próprio sangue e o processo de transformação do corpo em cadáver. A mulher que verte sangue (e os homens que tiveram relação sexual com ela) acelera em si o processo de apodrecimento e destruição do próprio corpo.

Porém, a principal interdição do resguardo de sangue diz respeito ao consumo de carne sangrenta. Esse consumo provocará fortes dores de cabeça ao transgressor, levando-o à loucura e, finalmente, à morte, transformando, então, ele próprio em *inmoxã*. Essa é uma regra seguida com absoluto rigor. Sua violação retira a pessoa de sua própria condição humana, modificando o seu destino após a morte. O *koxuk* da pessoa ou o seu “duplo” não se transformará após a morte em um espírito cantor, um *yāmiy*. Degenerar-se-á em *inmoxã*. As demais restrições são desdobramentos lógicos dessa regra básica que visam impedir a transformação do corpo em cadáver. *Inmoxã* e a condição de cadáver, ou seja, o aspecto do apodrecimento e da deterioração da morte, opõem-se diretamente ao processo de transformação do *koxuk* em *yāmiy*, destino do ser humano.

O derramamento do próprio sangue é incompatível à absorção de outro sangue – de um animal –, pois o sangue vertido da menstruação transforma-se, ele próprio, em um sangue “estranho” ou “outro” ao ultrapassar as fronteiras do próprio corpo. Por isso, a mulher e seus companheiros sexuais são transpostos para um estado liminar. Sinal da liminaridade é a prescrição do repouso, ou a diminuição dos movimentos, durante o sangramento, assim como em outros estados liminares como a doença *pakut*, a tristeza *ugig’ognāg* e o luto. Após o parto, a cama do casal feita de varas é desfeita e estas são colocadas diretamente sobre a terra, exatamente como ocorre por ocasião do

luto. A gravidez e o parto são tratados com extremo recato pelos Maxakali. Todos os estados que implicam derramamento de sangue menstrual ou do pós-parto estão relacionados ao resguardo e são assuntos que só podem ser comentados em situações de intimidade.

Após a menstruação, encerram-se as restrições do resguardo de sangue e inaugura-se o processo de fabricação da criança. Após a confirmação da gravidez, as restrições voltam a valer. Tanto o sêmen quanto o sangue retido da menstruação participam da construção do corpo da criança e não há uma divisão de funções ou de partes do corpo do bebê que correspondam a cada um desses elementos específicos. Todos os homens que mantiverem relações sexuais com a mulher durante a gravidez serão considerados como participantes da fabricação do corpo da criança, com a proporção de sêmen com que contribuíram para o processo, e serão considerados também pais da criança. Porém, o pai social será aquele com quem a mãe estiver casada por ocasião do nascimento. Nos últimos meses, só o sangue participará da fabricação do corpo da criança, “apenas para engordar o bebê”, que é considerado como já estando formado.

Somente após o nascimento, o *koxuk* entra pela boca da criança. Nos primeiros meses da gravidez, até que a barriga comece a crescer, as relações sexuais devem ser frequentes, principalmente nos primeiros dias. Progressivamente, as relações devem se tornar menos frequentes e mais cuidadosas “para não machucar a criança”. No final da gravidez, a mulher deve evitar fazer esforço demais, como trabalhar na roça ou carregar muito peso, o que poderia “empurrar o bebê para baixo”.

Todo o processo de criação, formação e manutenção do corpo envolve o controle sobre o fluxo do sangue. Ele é concebido como um veículo de transformação. A sua retenção, durante o período da gravidez, junto com o sêmen, constrói o corpo do bebê, sua perda conduz à degeneração do corpo e à morte.

Albert (1985) descreve uma instituição similar para os Yanomami a respeito do rito de puberdade feminino *yibimu*. A consequência da sua inobservância, ou seja, o escoamento do sangue não mediatizado pela proteção ritual, conduz, simultaneamente, a um desregulamento da periodicidade sazonal (chuva permanente) e cotidiana (sol indefinidamente encoberto), produzindo a imagem do mundo obscuro e podre. Além das consequências de ordem meteorológicas, a quebra do *yibimu* conduziria a um processo semelhante de corruptibilidade de ordem biológica para o infrator.

Ele “veria suas próprias cinzas funerárias”, ou seja, envelheceria rapidamente antecipando sua morte. Ao contrário, a observância correta das prescrições do período menstrual conduz à longevidade. O complexo de normas e restrições tanto do rito de puberdade Yanomami quanto do resguardo de sangue Maxakali participa de uma mesma ordem simbólica, na qual o sangue é o vetor de decomposição que conduz à corrupção e à temporalidade, para o meio ambiente e para o corpo humano, no caso dos Yanomami; apenas para o corpo humano, no caso dos Maxakali. Mas, para os Maxakali, haveria uma radicalidade ainda mais profunda na questão da transformação imposta pelo escoamento do sangue/ escoamento do tempo. A transgressão ao resguardo do sangue implica também a perda da própria condição humana. O destino *post mortem* do transgressor é modificado, sua alma degenerar-se-á em *inmoxã*.

Poderíamos também comparar o resguardo de sangue Maxakali observado pelo casal durante o período de menstruação e gravidez às interdições e implicações rituais relacionadas ao derramamento e absorção de sangue do inimigo pelo matador, descrito para vários grupos indígenas (VIVEIROS DE CASTRO, 1986; VILAÇA, 1992; FAUSTO, 2001). A absorção do sangue do inimigo é uma forma de transformação, de um “devir outro” do matador, mas é também uma forma de produzir um filho. Para os Maxakali, a retenção do sangue menstrual – um outro sangue semelhante – constrói o filho, enquanto a absorção de um sangue diferente animal transforma a pessoa em cadáver se esses dois processos ocorrerem simultaneamente. O sangue animal destrói o próprio corpo.

Portanto, esse conjunto de prescrições rituais relacionadas ao controle do fluxo de sangue coloca em relação, por oposição, numa mesma ordem de sentido, a criança e o morto – ou os *yãmiy* – a partir da construção, manutenção e decomposição do corpo humano.

Paralelamente ao processo de reprodução e manutenção do corpo que implica o controle sobre o fluxo do sangue, os Maxakali possuem um complexo sistema de transformação da fala e de reprodução do conhecimento. O controle sobre o fluxo da fala está relacionado ao processo de transformação do *koxuk* em *yãmiy* e, conseqüentemente, também à questão da morte e da criança.

### A transformação da fala em canto – o ciclo *koxuk/yãmiy*

A escatologia Maxakali divide a pessoa em dois aspectos: o cadáver *xaxxok* – *xax*: “pele/invólucro”, *xok*: “morto” – e a alma *koxuk*, que também

recebe o epíteto de *yi y xe'e* – fala verdadeira. Para escapar ao seu destino de onça antropófaga, o cadáver deverá ser cercado por uma série de precauções rituais que se inscrevem no complexo do resguardo do sangue. O *koxuk*, no entanto, transformar-se-á em *yāmiy* – espírito dono do canto, ou espírito que é ele próprio canto. O corpo – *yin* – é apenas carne e, portanto, não fala. Apenas o *koxuk* fala. O corpo, por não falar, acaba, apodrece – *kunox* –, deteriorando-se na terra. Não se transformará em mais nada. “A terra come tudo”. Ou será capturado por *innoxã*. O *koxuk* é “o que fala”, ou é o próprio ato da fala humana. Ele penetra pela boca da criança no seu nascimento e é também por ela que ele escapa durante o sono, quando vagueia livre do corpo, ou quando o abandona temporariamente na doença, ou, definitivamente, quando viaja para o além, para a aldeia dos *yāmiy*, após a morte.

Após a morte, o *koxuk* sofrerá um processo de alteração que o transformará em um *yāmiy*, distinto tanto do *koxuk* quanto do indivíduo ao qual pertenceu em vida. Esse *yāmiy* terá uma nova vida no mundo do além, realizará novos casamentos e fará outros filhos. A morte, portanto opera um processo de transformação na pessoa. O *yāmiy* não pode ser considerado um aspecto do vivo ou do morto. Ele é, essencialmente, um contrário do vivo. Torna-se par cerimonial dos vivos durante a realização dos rituais.

Assim como o descontrole sobre o fluxo do sangue acelera no corpo o processo de tornar-se cadáver, o descontrole sobre o fluxo da fala, o trânsito dos espíritos *yāmiy* e do *koxuk* da alma dos vivos, conduz à doença e à morte; acelera o processo de transformação da pessoa em *yāmiy*, é um tornar-se canto precocemente. A doença é sempre o resultado de uma invasão imprópria dos espíritos sobre o espaço humano, as casas domésticas, em vez do *kuxex* ou “Casa dos Homens”, e uma conjunção indevida entre os espíritos e o *koxuk* de uma pessoa, que cantam individualmente para aqueles que dormem, em vez de cantarem em grupo para os homens reunidos, como ocorre durante os rituais.

## Criança e *yāmiy* – o processo de aprendizagem

Possuir *yāmiy* “espírito” é a condição fundamental para se tornar um ser humano. É o dote que a mocinha deve levar para o seu casamento e a condição para o rapaz participar da vida política e ritual da aldeia, com o início da sua maioridade social. Trazer os seus próprios espíritos para cantar

no *kuxex* ou na “Casa dos Cantos” significa, portanto, o início da vida adulta. Após a idade da iniciação (ou o equivalente a essa idade para as meninas), as crianças já podem possuir *yāmiy*. Serão seus maridos (ou pais, se forem ainda solteiras) que trarão seus espíritos para cantar nos rituais. São os pais (ou outro parente próximo, como os avós, tios, irmãos mais velhos) que dão a seus filhos os seus *yāmiy*, pois “não precisam mais deles” uma vez que já passaram pelo processo de incorporação do conhecimento.

Todo o conhecimento pertence ao mundo dos espíritos. São eles que o trazem aos homens. Somente os *yāmiy* conhecem os procedimentos relacionados aos rituais e às atividades e técnicas da vida cotidiana. Antes de os espíritos partirem abandonando os homens, não se realizavam os rituais. Homens e espíritos viviam juntos na terra e todo o conhecimento dos espíritos era então compartilhado pelos humanos. Com a partida dos espíritos, a realização dos rituais se fez necessária para que esse conhecimento fosse partilhado com os humanos. É somente a presença dos espíritos que faz do conhecimento um bem também presente na vida dos seres humanos.

A posse de um espírito por uma pessoa só se torna efetiva através do conhecimento sobre o seu canto correspondente. A aprendizagem é um longo processo que começa na infância, antes mesmo da iniciação formal, e se prolonga por toda a vida, até que a pessoa torne-se, ela própria, um canto, ao morrer. Intensifica-se na adolescência, com o início da vida pública que marca o final do período da infância. E essa aprendizagem – a iniciação ao canto dos espíritos – é um processo que se realiza no corpo, ao cantar durante a *performance* ritual. É, principalmente, através das crianças e dos jovens que os espíritos se expressam. Os seus corpos, através das máscaras cerimoniais e das pinturas corporais específicas, se tornam os espíritos presentes na terra, que cantam e dançam para os humanos, atualizando assim a união entre os homens e os espíritos. Os mais velhos coordenam e acompanham a *performance* dos mais jovens durante os rituais. São estes últimos os principais “atores” no espetáculo dos rituais. Desempenham seus “papéis” dirigidos pelos adultos, principalmente pelos xamãs – os *yāyā* –, que são os seus “avós e sogros”. A transmissão de conhecimentos e técnicas corporais, assim como dos seus significados próprios, se dá a partir da própria atuação das crianças, dos movimentos, das sensações e emoções que constroem esse momento.

Como “conhecimento incorporado” estou querendo dizer que as formas de conhecimento não são apenas apreendidas e armazenadas mentalmente, mas, antes,

ao serem cantadas pelos *yāmiy*, são vivenciadas enquanto uma relação. Relação essa constituída através da sua própria *performance* visto serem os cantos seres espirituais. É a sua atualização, que é simultaneamente canto, dança e imagens plástico-visuais – as pinturas corporais e máscaras cerimoniais –, o que constitui o *yāmiy* e a sua posse e manifestação constituem a pessoa. Enquanto forma de transmissão do conhecimento, a partir do estabelecimento de uma “relação com”, as realizações rituais são sempre produções de uma comunicação. Cada uma de suas expressões é uma forma de estabelecer uma relação. Mais do que a representação de um conhecimento enquanto um conteúdo denotativo sobre o mundo, trata-se de uma maneira de perceber a relação entre o eu, o outro e o mundo, ao assumir a perspectiva do outro ao se manifestar.

As crianças são frequentemente instruídas sobre os cantos e a *performance* cerimonial por seus parentes próximos também fora do contexto ritual. Esses ensinamentos são altamente valorizados pelos Maxakali. E eles se mostram orgulhosos em demonstrar os avanços dos pequenos. Essa é uma das tarefas mais constantes dos avós para com seus netinhos. Durante o período de um ciclo ritual em uma aldeia, nas manhãs que se seguem às noites de ritual, os cantos e danças da noite anterior são o tema preferido das brincadeiras das crianças. Nesses momentos, meninos e meninas realizam, juntos, a mesma *performance* dos espíritos. Durante os rituais, as meninas ao lado de suas mães são apenas as espectadoras do espetáculo atuado por seus irmãos. Os meninos e jovens atualizam a presença dos espíritos, dos *yāmiy*, emprestando os seus corpos, orientados pelos homens adultos. Mais do que uma experiência intelectual, o conhecimento precisa ser transformado em experiência vivida ritualmente no próprio corpo. É essa experiência que possui o poder de construir a pessoa e torná-la um ser humano completo.

Para cumprir seu destino de transformar-se em canto, a pessoa precisa possuir *yāmiy* ao longo de sua vida para trazê-los para cantar na Casa dos Homens todos os anos. Quando morre uma criança, o seu *koxuk* continuará o desenvolvimento como *yāmiy* a partir do mesmo período em que morreu, até atingir a idade adulta. Não haverá interrupção em seu processo de crescimento, que se realiza através do canto, quando voltam à terra para serem alimentados por suas mães e cantarem para os vivos. Ao se tornarem adultos, não voltarão mais, mandarão seus filhos, concebidos no além. Mesmo os *yāmiy* precisam de um longo processo de formação para desenvolverem-se.



Os Maxakali consideram que as crianças pequenas pertencem às mães. Os pais fazem os bebês “para darem a elas”. As crianças, portanto, são consideradas como parte da esfera doméstica feminina. Mas, se as crianças pertencem à esfera feminina e precisam ser capturadas pelos espíritos para serem levadas ao centro ritual da Casa dos Homens, elas também pertencem à dimensão do sagrado e estão, diretamente, relacionadas aos mortos. Pois os únicos mortos que realmente interessam aos vivos são as crianças mortas. Somente elas voltam à terra. Somente elas fazem a ligação entre os homens e o além, trazendo de volta o conhecimento que constitui a própria condição de humanidade. Todos os *yāmiy* que se referem aos humanos são transformações pós-morte do *koxuk* humano. Os Maxakali possuem também outras espécies de *yāmiy* relacionados à natureza, em especial aos animais. Esses *yāmiy* não estão diretamente relacionados aos processos de transformação da pessoa, mas aos processos da caça, guerra e plantio.

A oposição entre o espaço público e ritual masculino e a esfera doméstica e cotidiana feminina, proposta para os povos de língua Gê, poderia ser reconsiderada quando atentamos para a posição mediadora das crianças. Essas dimensões estariam, na verdade, imbricadas. Para os Maxakali, essa relação se torna ainda mais evidente quando consideramos que o além Maxakali é um espelho que devolve a imagem invertida do mundo humano em termos de gênero. As almas dos mortos, ao se transformarem em *yāmiy*, trocam de sexo e voltam à terra com o gênero oposto ao que tinham.

São, portanto, apenas as almas das crianças mortas que voltam à terra e trazem os cantos daqueles que partiram – o conhecimento e a tradição que pertencem aos espíritos. São apenas os mortos infantis que fazem girar a máquina cosmológica, assim como a sociológica, já que os rituais centralizam a relação entre os grupos familiares. Os mortos adultos participam apenas de forma derivada, fazem filhos no além e os mandam à terra para cantar para os vivos. É a categoria da infância – tanto a alma das crianças mortas, os filhos dos humanos, quanto os jovens *yāmiy*, filhos dos espíritos – o elo entre as várias dimensões do universo Maxakali.

### *Taxtakox*: a iniciação das crianças

As crianças são o maior bem trocado entre os espíritos, *yāmiy*, e os humanos como sinal de sua aliança. Durante a realização dos *yāmiyxop* – ciclos

rituais que acontecem ao longo de todo o ano –, ocorre uma grande troca de bens entre os homens e os espíritos. Os espíritos trazem os cantos e, portanto, todo o conhecimento para os humanos, e recebem em troca alimentos. Como são os homens que ocupam o lugar dos espíritos, por vezes, durante os rituais, os espíritos também trazem animais de caça (a carne é considerada um produto masculino) para as mulheres e recebem delas alimentos da roça (os produtos vegetais são considerados femininos). Mas, durante o ritual de iniciação das crianças – *Taxtakox* –, as mulheres e os espíritos trocam entre si crianças.

Esse evento inicia o calendário ritual Maxakali. Os meninos iniciados têm entre 5 a 8 anos. Somente os meninos passam por esse ritual, pois só os homens se tornam xamãs e podem entrar no *kuxex*, ou Casa dos Homens. Os espíritos trazem de volta, para as mães, seus filhos mortos ainda crianças que voltarão todos os anos para dançar e cantar para os vivos e para que suas mães possam alimentá-los novamente. Em troca, elas lhes entregam seus filhos vivos para serem iniciados no *kuxex*, onde os meninos ficarão por um mês. Eles dormirão e farão todas as suas refeições, acompanhados por seus pais dentro do *kuxex*, separados de suas mães e de seus parentes femininos, e serão introduzidos nas dimensões secretas de sua cultura. Ou seja, os assuntos rituais reservados apenas ao conhecimento dos homens e proibidos às mulheres. Esse ritual marca simbolicamente a separação da sociedade Maxakali entre a dimensão ritual masculina e a dimensão doméstica feminina. As crianças, que pertencem à esfera doméstica das mulheres, são “capturadas” pelos espíritos que vêm acompanhados por seus pais. Os meninos, capturados pelos espíritos, são separados das mulheres e do universo feminino para tornarem-se xamãs. As meninas, por permanecerem nesse universo, não se transformam.

Formalmente, é a partir desse momento que se inicia o processo de aprendizagem das crianças para tornarem-se futuros xamãs, condição de todo homem Maxakali. Dentro do *kuxex*, as crianças serão instruídas pelos xamãs nas artes da caça, da confecção de objetos, nas atividades masculinas e, principalmente, no aprendizado dos cantos e dos rituais. Depois da iniciação, os meninos vão se distanciando cada vez mais das suas próprias casas maternas. Reúnem-se em grupos etários móveis, permanecendo fora da aldeia, em seus arredores, a maior parte do tempo, até próximo ao período de se casarem, quando, então, começam a participar da vida política da aldeia e a manter uma roça própria.

## Considerações finais

Enquanto os homens, através do xamanismo, controlam o trânsito dos espíritos e, assim, o processo do fluxo da fala e do conhecimento, as mulheres controlam o processo do fluxo do sangue que constrói (ou desconstrói) o corpo humano. Embora ambos os gêneros estejam implicados nos dois fluxos, cada um deles possui o controle sobre um dos processos, estando o outro vinculado e submetido a esse controle através do seu parceiro sexual. O fluxo do sangue constrói o corpo do bebê através da retenção do sangue menstrual e da evitação de outro sangue diferente (sangue animal), ou o destrói, transformando-o em cadáver precocemente através da conjunção indevida de dois sangues diferentes, estranhos entre si. O movimento dos espíritos, portanto o fluxo da fala e dos cantos, quando ocorre de forma apropriada, promove a produção e a transmissão do conhecimento e, quando ocorre de forma indevida, conduz à doença e à morte, através da perda da alma da pessoa capturada pelos espíritos. O controle sobre o fluxo do sangue produz o corpo da criança, o descontrole produz o cadáver. O controle sobre o fluxo dos cantos produz e transmite o conhecimento, o descontrole conduz à doença e à morte.

A criança é, ao mesmo tempo, o objetivo e o meio através do qual se produz a pessoa. A criança é a categoria necessária para a realização dos processos de transformação que envolvem a pessoa, tanto para a produção da vida quanto para a desconstrução da morte, pois é ela a mediadora, elo que coloca em conexão as várias dimensões da sociabilidade entre os homens e os espíritos, unindo os dois mundos, a terra – *hāhām* – e a “outra terra” – *hāmnōy* – dos espíritos. Os filhos dos humanos se tornam o penhor trocado com os espíritos. Vivos, serão capturados pelos espíritos, mortos, serão enviados a eles para retornarem trazendo de volta o conhecimento através dos cantos. Comensalidade ritual e produção de conhecimento se associam à partilha entre os espíritos e os humanos da construção da criança.

A dimensão da *mediação* a respeito da categoria da infância e do lugar da criança na sociedade se mostra extremamente significativa quando confrontada ao material etnográfico Maxakali.

A criança Maxakali é o fio que tece as várias dimensões da sociabilidade Maxakali. O tecido social se mostra totalmente permeável à introdução da criança. De acordo com as regras de etiqueta Maxakali, deve-se primeiro

dirigir-se às crianças, particularmente aos bebês, quando em visita a um grupo familiar aliado ou em qualquer outra situação de distância social. Só após agradar as crianças, carregar e acariciar os bebês, é que o visitante deve dirigir o olhar e a palavra aos seus anfitriões adultos. Assim também nas situações de distância social, a palavra dos pequenos é sempre interposta entre as categorias sociais que implicam uma relação de respeito/evitação – transfere-se a fala para as crianças. As mulheres são, geralmente, as que mais se utilizam desse recurso retórico, dada a virilocalidade preferencial entre os Maxakali. Para falar com seus sogros e cunhados, mesmo quanto a assuntos corriqueiros, falam através de seus filhos. Nas situações em que o interlocutor está presente, dirige-se a este através das crianças – falam através delas. Essa forma de diálogo indireto é também utilizada pelos homens nas situações que implicam alguma forma de constrangimento, como, por exemplo, quando pedem coisas aos não índios, quando falam com pessoas de categorias sociais distantes em situações embaraçosas, quando se encontram espacialmente muito distante. Nas separações entre casais e famílias, as crianças são o elo que reconstrói as relações rompidas. Uma mulher envia primeiro seus filhos à casa do pai e, somente após alguns dias, ela retornará “para cuidar dos pequenos”. Dois chefes de famílias extensas, que estejam com as relações estremecidas, sinalizam sua boa vontade através das visitas mútuas dos netos. Também, ao contrário, quando as relações são rompidas, a responsabilização por pilhagens e destruição de bens recai sempre sobre as crianças. Quando há conflito entre aldeias, o fluxo de crianças entre elas é imediatamente interrompido. É o sinal visível dessa situação de conflito. A livre circulação de crianças significa harmonia entre os grupos, sua ausência significa hostilidade e estranhamento.

Os meninos são também os mensageiros entre a Casa dos Homens – *kuxex* – e as casas domésticas, durante a realização dos rituais. Cumprem uma função vital na coordenação e sincronização das complexas etapas que caracterizam a *performance* dos rituais Maxakali. As mulheres, por estarem impedidas de entrarem no *kuxex*, não têm outra forma de se comunicarem com seus maridos e parentes masculinos, que durante os rituais ficam todos reunidos no *kuxex*, a não ser através da circulação das crianças. Elas realizam a junção entre as duas partes da sociedade ritualmente separadas: os espaços doméstico e ritual e os universos feminino e masculino. Lecznieski (2005, p. 117) também considera as crianças como “seres relacionais por excelência. [...]”

As crianças muitas vezes desempenham um papel de mediadoras entre casas, entre pessoas, entre grupos sociais, enfim, no estabelecimento de relações com os Outros”.

As crianças são igualmente o elo que une os humanos e os espíritos e o bem maior trocado entre vivos e mortos, durante os rituais de iniciação. Mas principalmente, para os Maxakali, os espíritos dos mortos, ao menos daqueles que mais interessam – os que voltam ao mundo dos vivos e fazem a máquina social e cosmológica girar –, são os que morrem ainda crianças. Crianças e mortos estão imbricados de tal maneira que mesmo em oposição são o Mesmo. Como nos coloca Lecznieski (2005, p. 116):

Nascimento e morte são dois temas centrais nas cosmologias e práticas ameríndias, sendo importante notar a alteridade recorrente associada às crianças e aos mortos [...] A morte os retira [os mortos] da esfera dos Mesmos, levando-os a habitar um mundo de Outros. As crianças, por outro lado, são outros que chegam através do nascimento e, no convívio com os humanos (parentes), são transformados em Mesmos. Nascimento e morte [...] são ciclos (ou esferas) tão distantes como imbricados, como os dois lados, não de uma mesma moeda, mas de uma fita de Möbius.

Se a relação de alteridade que cria a pessoa humana está relacionada à dimensão da morte e é por definição masculina e englobante, como coloca Viveiros de Castro (1986), ela pode ser também produção da vida, dimensão feminina, portanto, pois esse domínio da criação dos corpos e da produção dos bebês pertence ao universo feminino. Ao menos, é o que o material Maxakali nos ensina ao percebermos o lugar central de mediação e de transformação operado pelas crianças. Essas duas dimensões – a criação da vida e a produção da morte –, responsáveis pela construção da pessoa, me parece, estão em uma relação de mútua transformação, em movimento, portanto, e não em uma relação de hierarquia por englobamento.

## Referências

ALBERT, Bruce. O outro canibal e a queda do céu: uma crítica xamânica da economia política da natureza (Yanomami). In: ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita (Org.). *Pacificando o branco: cosmologias do contato norte-amazônico*. São Paulo: Editora UNESP, Imprensa Oficial do Estado, 2002.

ALBERT, Bruce. *Temps du sang, temps des cendres: représentation de la maladie, système rituel et espace politique chez les Yanomami du Sudest*. 1985. Tese (Doutorado em Sociologia). Laboratoire d’Ethnologie et de Sociologie Comparative, Université de Paris, Paris, 1985.

ALVARES, Myriam Martins. A educação indígena na escola e a domesticação indígena da escola. *Boletim do museu paraense Emílio Goeldi*, Belém, v. 15, n. 2, 1999. Série Antropologia.

ALVARES, Myriam Martins et. al. Krenak, Maxakali, Pataxó e Xakriabá: a formação de professores indígenas em Minas Gerais. *Em Aberto*, Brasília, v. 20, n. 76, 2003.

ALVARES, Myriam Martins. *Yãmiy, os espíritos do canto: a construção da pessoa na sociedade Maxakali*. 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

COHN, Clarice. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela. *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002a.

COHN, Clarice. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela. *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002b.

COHN, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 195-222, 2000.

COHN, Clarice. Noções sociais de infância e desenvolvimento infantil. *Cadernos de Campo*, São Paulo, ano 10, v. 9, 2001.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Os mortos e os outros: uma análise do sistema funerário e da noção de pessoa entre os índios Krahó*. Hucitec: São Paulo, 1978.

FAUSTO, Carlos. Banquete de gente: comensalidade e canibalismo na Amazônia. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, 2002.

FAUSTO, Carlos. Da inimizade: forma e simbolismo da guerra indígena. In: NOVAES, A. (Org.). *A outra margem do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

FAUSTO, Carlos. *Inimigos fiéis: história, guerra e xamanismo na Amazônia*. São Paulo: Edusp, 2001.

LECZNIESKI, Lisiane Koller. *Estranhos laços: predação e cuidado entre os Kadiwéu*. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <www.astro.ufsc.br/~lisi>. Acesso em: 25 jul. 2012.

- SEEGER, A.; DA MATTA, R.; VIVEIROS DE CASTRO, E. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. In: OLIVEIRA, J. (Org.). *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1987.
- SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 29-43.
- SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela. *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.
- TASSINARI, Antonella M. I. Escolas indígenas: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 29-43.
- TASSINARI, Antonella M. I. Concepções indígenas de infância no Brasil. *Revista Tellus*, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007.
- VILAÇA, Aparecida. *Comendo como gente: formas do canibalismo Wari*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1992.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. *Araweté: os deuses canibais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. Perspectivismo e multiculturalismo na América indígena. In: \_\_\_\_\_. *A inconstância da alma selvagem*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.





# Nhanhembo'é: infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu, SC<sup>1</sup>

Melissa Santana de Oliveira

*As crianças, quando choram,  
estão falando com Nhanderu,  
estão indo longe.  
Do outro lado do oceano elas olham...  
Canção Kýringué y kuery  
(Wherá Tupã / tradução Karai Djerá)*

## A Tekoá Yÿ Morotĩ Wherá: “tradição” e religiosidade

A aldeia M'Biguaçu (Mbyá Biguaçu), ou *Tekoá Yÿ Morotĩ Wherá* (Reflexo das Águas Cristalinas), está localizada no km 190 da BR-101, próximo ao município de Biguaçu, Grande Florianópolis. Sua população é de aproximadamente 110 indivíduos,<sup>2</sup> que em sua maioria identificam-se e são identificados como Guarani Chiripá, havendo também a presença de *pongué* (“mestiços”, descendentes de casamentos interétnicos).

Dentre todos os moradores, Wherá Tupã é considerado o mais sábio e respeitável. A ele se referem como *Tche ramõi* (meu avô) e à sua esposa Poty

<sup>1</sup> Este artigo foi publicado primeiramente na revista *Cadernos de Campo* nº 13, ano 2005, dos alunos do Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da USP. A presente versão difere da anterior apenas por trazer algumas atualizações. O artigo deve ser lido tomando em consideração o fato de ter sido redigido com base em observações, dados, reflexões e referencial teórico, referentes à época da realização da dissertação, defendida em 2004, pelo PPGAS, UFSC. Meu trabalho de campo com os Guarani foi realizado entre os anos 2000 e 2003.

<sup>2</sup> Segundo Censo 2006, FUNAI/ERA Curitiba.

Djá como *Tche djary í* (minha avó), independentemente do laço de parentesco. Wherá Tupã é o *Karaí*,<sup>3</sup> liderança religiosa da aldeia que conduz sessões de reza diárias na *Opÿ* (casa de rezas Guarani), e é quem atribui o *tchererÿ* (nome Guarani) às crianças. Sobre isso me contou: “É uma tarefa muito trabalhosa. Eu tenho que ver a criança, ir para casa e conversar com o *Nhanderu*. O céu é dividido em vários lugares e a cada lugar corresponde um nome. Cada criança recebe o nome do lugar de onde vem”.

Nas últimas décadas, as lideranças de M’Biguaçu têm investido num movimento de “valorização” do que consideram ser a sua “tradição”. Ao referir-me ao termo tradição não estou fazendo alusão a aspectos “imutáveis” da cultura Guarani, mas sim a um conceito êmico apropriado por sujeitos que tomam alguns conhecimentos e práticas a eles relacionados como elementos constituintes de um “passado comum”, que lhes confere um sentimento de unidade e que os caracteriza como um grupo específico no presente (TOREN, 1988). Na direção dessa “valorização da tradição”, é possível apontar três movimentos de suma importância: 1) A criação de uma escola na aldeia em 1996, no contexto mais amplo da conquista do direito à educação escolar diferenciada por parte dos povos indígenas no Brasil.<sup>4</sup> Essa escola foi instituída a partir de uma decisão política das lideranças no intuito de propiciar aos alunos Guarani um estudo que permitisse o seu acesso aos conhecimentos não índios, mas, principalmente, o aprendizado da escrita e leitura da língua Guarani. 2) A formação do Coral *ÿÿtchĩ Ovÿ* (Nuvens Azuis) em 1998. O coral performatiza músicas e danças Guarani, relacionadas a questões míticas e religiosas. 3) A construção, na mesma época, de uma *Opÿ*, feita de taquara, barro e coberta por palha, em frente à casa do *Karaí*. A existência de uma casa de rezas é considerada um fator fundamental na configuração da vida religiosa do grupo. Essas iniciativas revelam uma preocupação das lideranças, especialmente do *Karaí*, com a construção de um local adequado para viver segundo certos preceitos religiosos, o que aponta para a busca da constituição de um *tekoá*, um lugar onde os Guarani vivam de acordo com o seu *tekó* ou *rekó*, seu modo de ser.

Neste artigo, discorrerei sobre a participação e o papel das crianças nesse contexto político-religioso, através da descrição de sua atuação nas

<sup>3</sup> A grafia em itálico distingue-se do nome masculino comum *Karaí*.

<sup>4</sup> Constituição de 1988, Lei Darcy Ribeiro nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172 de janeiro de 2001), Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação e Resolução 003/99 do Conselho Nacional de Educação.

rezas, no coral e na escola, concebidos como espaços/momentos privilegiados de ensino-aprendizagem da “tradição”. Para isso parto dos pressupostos das pesquisas recentes da Antropologia da Educação (PELISSIER, 1991) e da Infância (SILVA; MACEDO; NUNES, 2002; JAMES; PROUT, 1997), assumindo uma perspectiva que está atenta à atuação da criança como um sujeito ativo na construção da vida social e no desenrolar dos processos educativos, às especificidades das noções de infância de diferentes grupos sociais, ao caráter histórico e processual da educação e à interatividade das relações de ensino e aprendizagem.<sup>5</sup>

### As crianças Guarani

Antes de abordar a atuação das crianças na vida social da aldeia, é necessário definir quem são as crianças do ponto de vista Guarani. Um caminho para o entendimento da categoria nativa de infância está na atenção ao modo pelo qual os Guarani estabelecem os limites entre as diferentes

---

<sup>5</sup> No que diz respeito à antropologia da infância entre povos indígenas, as pesquisas pioneiras de Nunes (1997) entre os *A'uwê-Xavante* e Cohn (2000) entre os Xikrin são referência obrigatória. Mais recentemente, podemos destacar as pesquisas de Alvares (2004), Codonho (2007) e Limulja (2007). Num viés mais sistemático, Nunes (2005) questiona os impasses e possibilidades da antropologia da infância e dos estudos sobre infância indígena; Tassinari (2007), a partir de dados de pesquisas antropológicas sobre crianças indígenas, analisa aspectos recorrentes das concepções indígenas sobre infância e desenvolvimento infantil; e Tassinari (2009) reflete, por intermédio dos exemplos de sociedades indígenas, sobre contextos em que as infâncias podem ser vivenciadas com maior liberdade e autonomia e nos quais as crianças participam como atores plenos. Para a reflexão sobre educação escolar indígena a principal referência é Tassinari (2001) e o conceito de escola como região de fronteira. Mais recentemente, Tassinari e Cohn (2009) introduzem nessa discussão o conceito lévi-straussiano de “abertura para o outro” para entender os espaços dialógicos e interacionais que emergem através da educação escolar indígena. As pesquisas recentes de Melo (2008), sobre corpo, escola e tempo entre os Guarani de Morro dos Cavalos e M'Biguaçu, e as de Vasconcelos (2011), sobre circulação de crianças e parentesco entre os Guarani de Morro dos Cavalos, Morro Alto e M'Biguaçu, trazem novas contribuições para a temática da infância e processos de ensino-aprendizagem entre os Guarani.

categorias de idade. Aqui apresentarei uma breve sistematização das categorias de idade, tal como são referidas pelos Guarani de M'Biguaçu.

Quadro 1 – Categorias de idade com distinção de gênero

Idade aproximada	Sexo masculino	Sexo feminino
0-3 anos	Myntaĩ (nenês)	
3-13 anos	<i>Kýringué</i>	
	<i>Ava í (menino)</i>	<i>Kunhã í (menina)</i>
13-18 anos	<i>Kunumy</i> (moço)	<i>Kunhãtã í</i> (moça)
20-50 anos	<i>Tudjá</i> (homem adulto)	<i>Vaivi</i> (mulher adulta)
A partir dos 60 anos	<i>Tudjá í</i> (velhinho)	<i>Vaivi í</i> (velhinha)

Os *Myntaĩ* (nenês) dependem inteiramente do cuidado dos mais velhos. Geralmente estão nos colos de suas mães e de seus irmãos, que improvisam panos ao estilo de uma tipoia, para carregá-los junto a suas cinturas. Quando estão soltos, engatinhando ou arriscando seus primeiros passos, sempre há alguém por perto acompanhando seus afazeres, fazendo-lhes carinhos, brincadeiras ou cuidando para que não se machuquem.

As *Kýringué* (crianças) apresentam uma maior autonomia em suas ações cotidianas e desempenham um papel mais ativo nas atividades da aldeia.

Apesar de não haver uma distinção terminológica entre *Kýringué* maiores e menores, no dia a dia, elas não constituem um bloco homogêneo. As crianças menores são livres de ocupações: pela manhã acordam, recebem o alimento preparado por suas mães ou irmãos e saem de casa para brincar. Geralmente brincam em frente à escola e, de vez em quando, entram na sala de aula, sentam-se nas carteiras e fazem desenhos. Na hora do recreio, comem a merenda e brincam junto às crianças maiores, mas logo são chamadas por suas mães para voltarem para casa, pois, apesar de terem liberdade para circularem sozinhas pela aldeia, sempre há alguém verificando o que estão fazendo. Seus dias se passam assim, em meio a brincadeiras. Ao entardecer, durante os ensaios do coral, põem-se a cantar e dançar e, mesmo sem ocuparem uma posição definida, guardam na memória todas as canções. Ao anoitecer, sua participação na *Opÿ* é descontraída, entram e saem, brincam lá dentro e algumas vezes cantam e tocam instrumentos, mas ao sentirem cansaço aconchegam-se ao lado de suas mães e dormem.

A partir dos 6 ou 7 anos, as crianças passam a ter um cotidiano composto por ocupações pré-definidas. Ao acordar, preparam seu próprio café da manhã e partem para a escola. Ao longo do dia, não deixam de brincar, mas assumem algumas atribuições na vida da aldeia. Cuidam de seus irmãos menores, iniciam atividades de artesanato, ajudam no preparo de alimentos em casa e auxiliam os adolescentes em algumas tarefas, como a coleta de lenha na mata, assumindo tarefas mais leves como carregar gravetos. Algumas crianças maiores fazem parte do coral. Participam ativamente das rezas na *Opj*, cantando, dançando, tocando instrumentos e até mesmo auxiliando o *Karai* nas atividades de cura. Suas vidas continuam restritas à aldeia e não têm liberdade para sair de lá sozinhos. As incursões ao mundo *djuruá* (não índio) restringem-se às apresentações do coral e viagens familiares.

Algumas evitações e prescrições marcam a passagem da infância para a adolescência para meninos e meninas. Quando o menino começa a apresentar a voz mais grave, não pode comer à noite e não pode mais brincar. Não deve falar muito, nem falar no mato e nem tomar banho de rio, pois pode pegar *odjepota* (encantamento sexual). Após um período de mais ou menos um ano, essas proibições são abolidas. Logo quando tem a primeira menstruação, a menina corta os cabelos, até então nunca cortados. Um pano é colocado em torno da cabeça, para evitar dores de cabeça e “friagem”. É improvisado para ela um canto separado da casa, que pode ser um quarto ou um lugarzinho feito com lençóis e cobertores. Deve permanecer, durante um mês, restrita a essa área, sendo iniciada para a vida adulta, aprendendo afazeres como o artesanato. Não pode sair, o que inclui a interrupção à frequência das aulas na escola. Nem sorrir, nem ver televisão. Deve alimentar-se com comidas leves como arroz puro e *mbojapé*. Não deve comer doce nem gorduras. A menina também deve, ao sair de casa para alguma tarefa, andar depressa e realizá-la rapidamente. São o *tche ramõi* (avô) e a *tche jary í* (avó) que aconselham meninos e meninas respectivamente em relação ao comportamento que devem manter durante o período de passagem e a partir dele. No decorrer dessa fase, rituais específicos são realizados na *Opj*, os quais não tive a oportunidade de presenciar.

A mudança de categoria implica novas atribuições sociais. Os *Kunumy* (moços) ajudam o pai a buscar lenha no mato, vão à venda sozinhos, carregam comida e aprimoram suas habilidades na confecção do artesanato, especialmente os de madeira. As *Kunhātã í* não podem mais brincar, ajudam

a mãe em seus afazeres domésticos, principalmente a preparar comida e a lavar roupa, e começam também a se aperfeiçoar na confecção de artesanato: colares, cestarias e zarabatanas. Essa época é marcada pela ida a “bailões” nas cidades próximas e pelo estabelecimento de laços afetivos, “namoros”, entre moços e moças, preferencialmente Guarani, quer sejam de M’Biguaçu ou de outras aldeias. Além disso, alguns jovens passam a frequentar a escola dos *djuruá* (não índios).<sup>6</sup>

Tendo delimitado o período correspondente à infância Guarani, apresento a seguir uma descrição da sua atuação nos contextos da escola, do coral e das rezas.

## As crianças e a religiosidade

Em reconhecida obra sobre os Apapocuva-Guarani, Curt Nimuendajú ([1914] 1987), ao descrever as atividades de reza entre os Guarani, em nenhum momento se refere à atuação das crianças, a não ser quando, através de um desenho, mostra os movimentos de danças dos homens e mulheres e indica em determinado local do que chama “casa de dança” a presença de “crianças adormecidas”. Em M’Biguaçu as *Kýringué* participam de modo ativo das rezas noturnas realizadas diariamente na *Opÿ*.

As atividades de reza Guarani, chamadas em M’Biguaçu de *mboraí*, incluem o canto, a dança, o toque de instrumentos musicais e sessões de cura. Ao anoitecer, os Guarani reúnem-se na *Opÿ*. Alguns se sentam em roda sobre bancos dispostos ao redor do fogo, outros se colocam sobre seus cobertores, tomam *kajÿ* (chimarrão) e impreterivelmente fumam seu *petyngué* (cachimbo). As *Kýringué* (crianças) fazem o mesmo, sustentando pequenos *petyngué*.

Esse momento inicial é marcado por certa descontração: as pessoas estão chegando, trocam cumprimentos e conversam. As *Kýringué* passam as mãos nos cabelos umas das outras, riem e conversam entre si. A fumaça da fogueira e do tabaco e o odor que produzem atribuem ao ambiente uma atmosfera peculiar. Desde o momento em que entram na *Opÿ* para rezar, os indivíduos

---

<sup>6</sup> A partir do momento em que se tornam “adolescentes”, os indivíduos do sexo masculino são chamados Ava e os do sexo feminino são chamados Kunhã, termos que, segundo meus interlocutores, não correspondem a categorias de idade, mas apenas marcam a diferença de “sexo” e estão relacionados a questões biológicas, de maturação.

de sexo masculino são chamados *Yvyraidjá* (dono da madeira: *yvyrá* – árvore, *idja* – dono) e os de sexo feminino, *Kunhã Karáí* (mulher Karáí), termos sagrados que indicam a cooperação com o trabalho do curandeiro.<sup>7</sup>

Muitas vezes são as *Kýringué* (crianças) que iniciam a reza. Formam uma fileira e, uma a uma, realizam uma espécie de “benção” nos presentes, colocando uma mão em suas cabeças e borrifando a fumaça do *petynguá* sobre elas.<sup>8</sup> Em seguida, as *Kunhã í* (meninas), a partir de sua iniciativa própria, às vezes seguidas por algumas *Kunhãta í* (moças), colocam-se umas ao lado das outras próximas ao altar e, com a cabeça voltada para o leste, começam a cantar, dançar e bater no chão o *takuapu*, instrumento feminino que consiste num bastão feito de taquara e utilizado na marcação do compasso das músicas. O canto/dança é acompanhado pelo *ravé* (rabeça) e *mbaraka* (violão), tocado por homens.<sup>9</sup>

Enquanto isso, o *Karáí*, sentado em um banco ao redor do fogo, prepara-se para a sessão de cura, fumando *petynguá* junto a seus “auxiliares especiais”, que são seu filho mais velho, Karáí O’Kendá, um neto “adolescente” chamado Karáí Wherá e seu neto de 8 anos de idade, Karáí Mirim. Os “auxiliares” mais jovens são denominados *Yvyraidja í Kuery* (pequenos *yvyraidja*: *í* – pequeno, *kuery* – plural).

Karáí O’Kendá, “auxiliar mais velho”, é chamado *Yvyraidja Tenondé* (*tenondé*: aquele que está adiante). Em seguida, um banco é posto no centro da *Opý* e para lá se encaminha a pessoa que será curada. Os “benzedores”, entre eles o pequeno Karáí Mirim, aproximam-se em fileira, com o tronco rígido, levemente inclinado para frente e os braços um pouco afastados do corpo, caminhando lentamente, passo a passo, sempre fumando seu *petynguá*. O *Karáí* entoia o *nheenmongaraí*, reza/canto específico para cura, circunda o doente e borrifa a fumaça do *petynguá* sobre ele. Toca o corpo do doente, agindo como se dele estivesse extraindo algo com as mãos, e concomitantemente realiza com a boca uma espécie de sopro. Nesses atos é sempre seguido pelos outros

<sup>7</sup> Importante lembrar que o termo *Kunha Karáí* também é utilizado em referência à mulher que é líder religiosa.

<sup>8</sup> De acordo com um interlocutor Guarani de M’Biguaçu: “O *petynguá* é um instrumento de comunicação direta com o *Nhanderu* (nosso pai/deus)”.

<sup>9</sup> Karáí O’Kenda disse que: “O Guarani quando reza deve ficar voltado para o leste, a direção do sol, o *Nhamandu*, e se concentrar. Desta forma, ele consegue ver através da parede, o sol e o mar”.

“benzedores”, que fazem o mesmo, inclusive o pequeno Karaí Mirim. O momento de êxtase ocorre quando o *Karaí* “extraí do corpo do doente” uma semente, que segundo os Guaraní personifica o “mal”, a “doença” que está no corpo da pessoa. Karaí Wherá, o *Kunumy* (moço) que participava da cura, disse-me que as *Kýringué* que participam das sessões são responsáveis por curar apenas doenças mais leves. Já Karaí O’Kendá, o *Yvyraidja Tenondé*, falou que as *Kýringué* também têm o poder de curar e sua presença é importante, pois delas se retira força visto que são “puras e sagradas”. Karaí Mirim, por sua vez, disse-me sem eu nada perguntar: “Eu sou ‘benzedor’ e seguro o *petyngué* para o meu avô”. De fato, especialmente enquanto o Karaí “retira a doença” do corpo do doente, Karaí Mirim é quem segura o seu *petyngué*.

O *Karaí* me disse uma vez que, assim como ele decidiu aprender a curar com seu falecido pai, “o interesse em ser curandeiro parte das próprias *Kýringué*, porque cada um escolhe seu próprio caminho. O problema é daquele que escolhe o caminho errado”. Porém, ainda segundo o *Karaí*, elas estão livres para desistir a qualquer momento e apenas as que “aguentam” (*ndepyaguachu*) permanecem.<sup>10</sup> Logo que iniciei minha pesquisa, um outro *ava í* (menino) participava com Karaí Mirim das sessões de cura, mas geralmente ele se cansava antes deste e no meio da sessão juntava-se a “roda de chimarrão”. Com o tempo, simplesmente deixou de participar. Sobre isso Karaí Mirim comentou: “Ele não ‘aguenta’!”.

Após as sessões de cura, as rezas são retomadas com a participação de adultos, adolescentes e também das crianças. A participação dos *Myntaĩ* (nenês) é mais descontrainda, mas os mais velhos acreditam que os Guaraní devem participar da reza desde cedo, pois “aos poucos vão entendendo o sentido”. Geralmente os bebês ficam dormindo nos cobertores estendidos no chão ou brincando. Vi algumas vezes Mbodjeré, de 1 ano de idade, tentando tocar um *takuapu* que tinha o dobro do seu tamanho e acompanhar balbuciando alguns cantos. Sua mãe e outros presentes riram e se mostraram muito orgulhosos com o feito.

As rezas diárias costumam ser finalizadas perto das 21 horas. Segundo Karaí O’Kendá: “Os Guaraní de outras aldeias viram a noite rezando. Aqui nós não podemos, pois as crianças têm aula no dia seguinte”.

---

<sup>10</sup> A tradução literal desse termo é: o que tem coração grande. Nde – 2ª pessoa do singular, *pya* – coração, *guachu* – grande. Um interlocutor afirmou que, além de “aguentar”, essa palavra significa “rezar com o coração e ter coragem”.



Muitas vezes, cedo pela manhã, as *Kýringué* entoam músicas repentinamente. Em uma conversa, Karaí O’Kendá me falou que, por serem “mais puras”, elas têm facilidade em receber músicas das divindades e que, quando ouve alguma criança entoando uma música que ninguém conhecia antes, sabe que foi “recebida” em reza. Pelo que pude perceber, a música recebida pelas crianças não possui letra.<sup>11</sup>

Através do que foi descrito acima, pode-se observar que em M’Biguaçu as *Kýringué* participam de modo ativo das atividades religiosas da aldeia e realizam elaborações significativas a respeito delas. Sustentam uma postura autônoma em toda sua atuação nas rezas. A figura de Karaí Mirim, o pequeno “benzedor”, ilustra exemplarmente essa autonomia, pois sua inserção bem como sua permanência no cargo dão-se a partir de uma escolha pessoal baseada no seu “interesse” em participar. Ninguém tem o poder de coagir uma *Kýringué* a assumir esse papel, nem a permanecer nele. O modo autônomo pelo qual as *Kýringué* inserem-se na vida religiosa da aldeia pode ser compreendido se atentarmos para uma característica fundamental da religião Guarani, que consiste na valorização da experiência religiosa pessoal e na crença de que o aprendizado das rezas se dá através de uma relação direta entre o indivíduo e *Nhanderu*. De acordo com Schaden (1974), os Guarani-Nandeva afirmaram-lhe que não ensinam as rezas às crianças porque são individuais e mandadas diretamente pelas divindades. Assim, as crianças participam das cerimônias familiares e comunitárias, aprendendo o que faz parte do “patrimônio grupal” e esperando que suas rezas lhes sejam enviadas durante o sonho. Clastres (1978), por sua vez, destaca que, para os Guarani, as relações com o sagrado são sempre pessoais e que depende do indivíduo unicamente, segundo seu desejo e esforço, alcançar a *aguyje* (estado de completude/perfeição, imprescindível para atingir a “Terra sem Mal”). Aponta também que o *arandu porã* (belo saber, inspirado pelas palavras dos deuses que revelam, entre outras coisas, as normas do *aguyje*) não varia com o indivíduo que o detém, mas sua aquisição não é coletiva e só pode ser desvendado numa comunidade singular com as divindades.

Outra noção que apareceu e mostrou ser de grande importância no contexto religioso dos Guarani de M’Biguaçu, presente até mesmo nos

<sup>11</sup> Durante a descrição de um ritual Mbya e Chiripá, Montardo (2002, p. 128) chama a atenção para o fato de que um pajé lhe falou que, por ser muito jovem, a reza de determinado rapaz de 15 anos ainda não tinha palavra. Tudo indica, portanto, que as rezas só passam a ter palavra na idade adulta.

discursos das próprias *Kýringué*, é a de “aguentar”/“suportar”/“ter coragem de enfrentar” (*ndepyaguatchu*) as dificuldades. Isso pode ser constatado no modo como é encarada a permanência ou não da *Kýringué* no papel de benzedor, interpretada como uma questão de “aguentar” a situação da cura. Esse “aguentar”, nesse caso, significa uma disposição para o exercício da cura, que de acordo com Karaí O’Kendá não consiste numa tarefa simples, pois implica que “a alma do benzedor entre na alma do doente”, o que exige uma certa preparação já que “os problemas dos outros podem ser fortes e podem causar uma reação naquele que o está curando”. “Aguentar” e “ter coragem”, ambas definidas pelo termo *ndepyaguatchu*, estão de acordo com aquilo que Clastres (1978) apontou como qualidades que os Guaraní acreditam ser essenciais para alcançar o *aguyje*, a saber: a perseverança obstinada (*mburu*), a coragem (*py’ aguachu*) e a força espiritual (*mbaraete*). Segundo a autora, o *mburu* pode ser atribuído a quem consagra tempo aos cânticos e palavras, à dança e ao jejum. Apenas o manter-se no esforço permite adquirir *mbaraete*, a força por excelência, e o *py’aguachu*, o coração grande. Força e coragem para enfrentar sozinho a grande água e, desta forma, chegar a *yvy marã ey*.

Se partirmos da fala do Karaí de que cada um “escolhe seu próprio caminho”, podemos afirmar que, em M’Biguaçu, as *Kýringué* têm escolhido seguir o “bom caminho” indicado por esse líder espiritual. Essa escolha é acatada e incentivada pelos outros Guaraní, que, partindo da noção de que as *Kýringué* são “seres puros e sagrados” e “fonte privilegiada de força para o bom rendimento dos processos curativos”, consideram-nas seres aptos a lidarem com assuntos de extrema importância, delicadeza e de grande influência no bem-estar de todo o grupo.

### A participação das crianças no Coral *Ÿvýtchĩ Ovỹ* (Nuvens Azuis)

O Coral *Ÿvýtchĩ Ovỹ*, Nuvens Azuis,<sup>12</sup> mantém ensaios regulares e uma agenda lotada de apresentações, realizadas durante todo o ano, na própria aldeia, em cidades próximas e até mesmo em outros estados. Além disso, o coral alcançou em 2003 sua mais esperada conquista, a gravação do CD

<sup>12</sup> De acordo com Clastres (1990, p. 35), “São chamadas de azuis todas as coisas e todos os seres não mortais que povoam o território celeste do divino”.

*Nheegarai marã ejn*.<sup>13</sup> Segundo Coelho (1999, p. 26), uma parte das canções que compõem o repertório do coral são aquelas que o Karaí aprendeu na sua infância e que ele lembrou devido a um interesse demonstrado por seus filhos “em saber como eram essas canções que já estavam esquecidas há muito tempo”. O Karaí passou a cantá-las e um de seus filhos, Karaí Djerá, na época apenas um *Kunumy* (moço), fez os arranjos, “para então ensiná-las às crianças”.

Em uma conversa que tive com o Karaí, ele me falou: “Os cantos do coral foram recebidos por mim em reza e depois meu filho anotou as letras e melhorou com o violão. Mais tarde ele mesmo passou a ‘recebê-los’ em sonho e até mesmo durante o dia. *Nhanderu* lhe falou o que ele devia cantar”.

Apesar de o coral não ser constituído apenas pelas *Kýringué*, os Guarani costumam referir-se a ele como “coral das crianças”. Seus componentes vestem-se com trajes elaborados por Karaí Djerá a partir de visões. As roupas apresentam diferentes cores, às quais correspondem categorias mitológicas. A cor vermelha, utilizada pelos *Tudja* (adultos), corresponde à categoria do *Sondaro* (guerreiro). A cor verde, utilizada pelos *Kunumy* (moços), corresponde à categoria dos *Sondaro mirim* (pequeno soldado). A cor branca, utilizada pelos *Ava í* (meninos) e *Kunhã í* (meninas) menores, corresponde à categoria dos *Yvyraidja* (dono da madeira pequena). E a cor azul, utilizada pelas *Vaivĩ* (mulheres), *Kunhãta í* (moças) e *Kunhã í* (meninas) que estão prestes a tornarem-se *Kunhãta í*, corresponde à categoria das *Sondarya í* (*ya* indica flexão de gênero). Ocorre, portanto, uma reclassificação das categorias de idade em termos de categorias mítico-religiosas. Segundo a explicação de um interlocutor:

Os *Sondaro* são aqueles que comandam o coral e os *Sondaro mirim*, são seus “aprendizes”. As *Sondarya í* são as pequenas soldadas. Esses termos têm a ver com guerras entre grupos indígenas que não existem mais. Hoje a gente ataca e se defende do mundo aí fora.

Essas categorias são utilizadas, portanto, em um sentido bélico que remete a um passado povoado por guerras intertribais. Na atualidade, essa atitude guerreira seria acionada diante dos perigos cotidianos, entre eles o relacionamento com os *djuruá* (não índios).

<sup>13</sup> Com o apoio da FAPEU, do BADESC e do Governo do Estado de Santa Catarina.

De acordo com outro interlocutor, a categoria dos *Yvyraidja*, à qual pertencem as duas pequenas *Kunhã í* e os dois *Ava í*, tem grande importância, pois se considera que eles cuidam dos mais velhos. Isso está de acordo com uma das definições apontada por Montardo (2002, p. 32-33) para o termo *Yvyra'ija*, como seres que protegem as pessoas em situações difíceis. Meu interlocutor me falou ainda que eles são considerados os “donos da palavra”, atentando-me para o fato de que são eles que, ao término de cada canção, pronunciam em alto tom “*Aguydjeuete!*”, ao que os outros respondem “*Aguydjeuete!*”. A classificação dos componentes nessas categorias guarda certo grau de equivalência com a atuação dos integrantes do coral nas rezas e com as categorias que eles então assumem. Isso pode ser vislumbrado na fala do interlocutor:

Os Sondaro do coral são aqueles mesmos que conduzem os cantos na Opÿ, tocam o mbaraká e o ravé. Os Sondaro mirim são os que tocam os outros instrumentos nas rezas. As Sondarya í são as Karaí Kunhã, meninas, moças e mulheres que cantam e tocam o takuapu. Os Yvyraidja são os pequenos que ajudam o Karaí.

Portanto os Guarani entendem que a cada categoria do coral corresponde uma categoria de reza. A categoria *Sondaro*, que, segundo um interlocutor, não é acionada durante as rezas, aparece no coral. Ela é desempenhada pelos *Ava*, que são aqueles que durante as rezas cumprem o papel de *Yvyraidja*, entendido aqui no sentido de auxiliar do xamã de modo geral. Os termos *Yvyraidja* e *Sondaro* são, deste modo, aproximados, tornados equivalentes, no nível reza-coral.<sup>14</sup>

Os meninos que são classificados como *Yvyraidja* no coral são justamente os que recebem a denominação *Yvyraidja í* nas rezas por serem “auxiliares” especiais do Karaí durante as curas. A continuidade em relação à *Opÿ* faz-se notar durante os próprios ensaios que lá são realizados ao entardecer. Coelho (1999) afirma que, segundo o que os Guarani lhe disseram, a *Opÿ* foi construída com a finalidade de ser um lugar para “cantar e ensaiar”.

Os *Sondaro* se responsabilizam por organizar o espaço, preparar os instrumentos musicais e exigir que todos os componentes compareçam aos ensaios. E ainda são eles que chamam a atenção daqueles que se mostram

<sup>14</sup> Interessante ressaltar que Mello (2001), Montardo (2002), entre outros apontam que o termo *Yvyraidja* é utilizado no sentido de “mestre do Sondaro”.

distraídos ou que estão conversando. Durante um dos ensaios que presenciei, ao perceber o pouco envolvimento de algumas *Kunhã í* e *Kunhãta í*, o *Sondaro* Karaí Djerá pediu a todos que parassem de cantar e dançar e proferiu um discurso em tom solene, durante o qual falou: “Todos nós temos que nos ‘concentrar’, cantar pensando no *Nhanderu* e não ter vergonha dos outros”. Após essa fala, os componentes fumaram um *petynguá*, passando-o de mão em mão, e começaram a cantar e dançar com muito entusiasmo.<sup>15</sup>

Nos dias de apresentação, todos costumam reunir-se na entrada da aldeia e esperar o ônibus locado pela instituição que os contratou, o qual vem buscá-los para levá-los até o local onde a apresentação será feita. As *Kýringué* são sempre as primeiras a descer a aldeia para esperar a chegada do ônibus. Enquanto não chega, os instrumentos vão sendo afinados, e as *Kunhã í* e *Kunhãta í* retocam suas vestimentas, cabelos, fazem maquiagens e põem colares. As *Kunhãta í* ajeitam as *Kunhã í*, ajudando-as a se vestir, fazendo tranças em seus cabelos ou enfeitando-as com colares e pintando suas faces.

Essa incursão ao mundo *djuruá* toma a característica de um passeio. É marcada pela descontração e alegria, mas, ao mesmo tempo, exige o seguimento de algumas regras de comportamento, entre as quais: o cuidado em não se afastar do grupo e o respeito ao “modo de ser do branco”. As crianças costumam ser bastante silenciosas ao longo da viagem de ônibus, algo que contrasta com o comportamento das crianças não índias em ônibus escolares ou turísticos. Vez ou outra as *Kýringué* entoam algum canto durante o trajeto.

Em todas as apresentações chamou-me atenção a presença de familiares. Entre eles destaco a presença do *tcheramõi* (avô) e da *tchejarÿ í* (avó). O *tcheramõi* que, como já foi dito, é o *Karaí*, costuma ser chamado para discursar ao público a respeito da situação atual dos Guarani e da vida em M’Biguaçu. Puxa o canto *Nhe e mbaraete* (traduzido como “O poder do grande espírito”), que costuma ser evocado por ele durante as rezas na *Opÿ*. Karaí O’Kendá apresenta o coral, responde às perguntas feitas pelo público e faz alguns comentários sobre a letra das canções. As apresentações feitas pela manhã contam como atividade de aula e são assistidas pelas crianças

<sup>15</sup> A importância da concentração no cotidiano e nos rituais xamanísticos Guarani já foi apontada por Montardo (2002). Segundo a autora, “Entre os Guarani a concentração é uma atitude valorizada também no cotidiano. A pessoa deve estar inteira no que está fazendo. [...] No caso do ritual, esta concentração é levada ao extremo” (MONTARDO, 2002, p. 242).

*pongué* (“mestiças”). Estas costumam prestar atenção no coral durante certo tempo, mas logo se cansam e começam a brincar. Muitas vezes fazem barulho enquanto o coral está se apresentando, o que causa certo desconforto por parte dos Guarani, que tecem comentários a respeito de seu “mau comportamento”.

Durante as apresentações, os componentes cantam sempre com muito afinho e os Guarani que estão na plateia acompanham atenciosamente.

O modo apaixonado com o qual as *Kýringué* realizam as apresentações não passa despercebido pelos *djuruá*, que, ao observá-las cantando e dançando de olhos fechados, exclamam frases como: “Que concentração!”.

Em épocas festivas para os *djuruá*, especialmente na “Semana do Dia do Índio”, o coral costuma se apresentar várias vezes. Nos intervalos das exibições, os “adolescentes” e “adultos” sentam-se nos pátios externos das escolas e estádios onde se apresentam para conversar e fumar. As *Kýringué* aproveitam essas pausas para brincar muito nas quadras de esporte, nos parquinhos ou em qualquer local onde possam se movimentar à vontade. Às vezes aproveitam para coletar pequenas sementes que caem das árvores, guardando-as em seus bolsos para utilizá-las na confecção de colares. Nesses períodos de intervalo, ocorre uma maior interação entre os Guarani e os *djuruá*.

As crianças *djuruá* olham com curiosidade para as *Kýringué* Guarani e procuram se aproximar destas por meio de perguntas variadas sobre a vida na aldeia, tais como: “O que vocês comem lá?” e até mesmo: “Como é o Natal na aldeia?”. As *Kýringué* Guarani costumam responder com poucas palavras ou simplesmente não respondem. Pude observar que algumas vezes isso ocorre porque elas nem mesmo compreendem as perguntas que lhes foram feitas. Em geral, as *Kýringué* mantêm certo distanciamento das crianças “não índias”, que me parece estar pautado num sentimento de timidez ou vergonha. Mas isso pode variar de acordo com o modo de abordagem adotado pelas crianças não índias.

Apresentações em cidades distantes causam grande empolgação nas crianças, são comentadas por vários dias antes de acontecerem e requerem ensaios mais árduos. Costumam envolver um número maior de familiares, principalmente as mães que vão junto para cuidar dos seus filhos.

O coral também realiza apresentações na própria aldeia, quando há visitas de turmas de estudantes *djuruá* de escolas próximas. As *Kýringué* pouco interagem com os estudantes.

Algumas se escondem quando avistam um ônibus escolar subindo o morro que dá acesso à aldeia. No entanto, mostram-se sempre entusiasmadas a apresentar o coral. Ao lhe perguntar sobre o que achava das visitas dos estudantes *djuruá*, uma *Kunhã í* não hesitou em responder: “Eu gosto porque a gente canta!”.

É certo que o Coral *Yvÿchÿ Ovÿ* consiste numa fonte de renda alternativa para a aldeia e, ainda, num novo modo de interação entre os Guarani e os *djuruá*, no qual o canto e a dança são eleitos como símbolo diacrítico. Porém, mais do que isso, a existência de um coral envolve significados religiosos de grande importância interna para o grupo. O coral revela, sobretudo, um investimento consciente e sistemático no ensino-aprendizagem de cantos, danças, toques de instrumentos e certas disposições, como a concentração (*edjapitchaka*). Daí a imprescindibilidade da participação do Karaí, que é considerado detentor privilegiado dos saberes “tradicionais” Guarani, e o envolvimento de adultos, jovens e crianças. O teor educativo do coral pode ser vislumbrado numa afirmação de Karaí O’Kendá que, ao ser perguntado sobre o significado das canções que compõem o repertório do coral, respondeu: “As canções falam sobre as crianças, a educação e a religião”.

O aprendizado das crianças se dá ao mesmo tempo em que estão encarregadas de desempenhar um papel de destaque na vida do grupo, tomando a posição de protetores, guardiões e guerreiros do grupo. Em reza, as categorias *Yvyraidja*, *Sondaro* e *Sondarya í* são acionadas no enfrentamento dos perigos do mundo sobrenatural.

No caso do coral, parece haver um duplo sentido: são acionadas na mediação com um Outro, os *djuruá*. O coral representa também uma oportunidade de sair da aldeia, algo que pouco ocorre no seu cotidiano. Durante o passeio ao “mundo do *djuruá*”, pode-se afirmar que as *Kyrynguê* elegem como modo privilegiado de interação o canto, ocupando assim posição de destaque em que detêm um saber (musical e cosmológico) respeitado e apreciado pelo outro.

### A escola na vida das *Kyrynguê* Guarani

Durante os dias de semana, as *Kyrynguê* Guarani que possuem aproximadamente entre 7 e 10 anos de idade frequentam a escola da aldeia. Acordam entre seis e sete da manhã e vestem suas roupas. Fazem uma

refeição, muitas vezes preparada por elas mesmas, que consiste geralmente em café preto, acompanhado de *mbojapé* ou *tchipa í* (pão e bolinho feitos à base de trigo e água), pegam seu material escolar e partem para a escola para participarem das aulas, que iniciam mais ou menos às oito horas da manhã.

O ambiente da escola é composto por apenas uma sala de aula, que comporta uma turma de alunos multisseriada, uma turma de “alfabetização” (correspondente ao primeiro ciclo) e uma de “complemento” (correspondente ao segundo ciclo). Metade dos alunos do primeiro ciclo e dois alunos do segundo ciclo fazem parte de famílias consideradas *pongué* (mestiças). Os alunos Guarani e mestiços do primeiro ciclo sentam-se diariamente em lados opostos da sala, apesar de cursarem o mesmo ciclo. O professor guarani Karaí O’Kendá leciona para a turma do primeiro ciclo e a professora não índia Isabel Eiko leciona para o segundo. Apesar de o espaço físico da escola apresentar um aspecto convencional – quadro-negro, carteiras distribuídas em fileiras e mesa para os professores à frente –, a forma como as *Kýringué* Guarani dão vida a esse cenário é peculiar. As crianças sentam-se sobre suas pernas, debruçam-se sobre as mesas, mexem-se bastante.

Durante as aulas, há um burburinho contínuo, uma constante circulação das crianças pela sala de aula, um entra e sai de crianças pequeninas que ainda não ingressaram na escola e também de suas mães.

O ensino-aprendizado dos saberes “não índios” é realizado apenas na medida em que consiste num instrumento para a luta por direitos do grupo e para a intensa convivência com os *djuruá*. O foco central da escola está voltado para o que os Guarani consideram ser o “conhecimento tradicional da sua cultura”. Esse conhecimento é tematizado por meio do desenvolvimento de projetos com a liderança religiosa do grupo, o Karaí, *tcheramõi* (avô) de grande parte das crianças.

Pude acompanhar o desenrolar de alguns projetos. Um deles consistiu-se na plantação de mudas por parte das *Kýringué* em um terreno acima da escola. Cada criança acompanhou o desenvolvimento de sua muda, realizando visitas semanais à plantação, nas quais mediam seu tamanho, verificavam o quanto ela cresceu e a regavam quando necessário. Tudo isso foi registrado através de anotações e desenhos realizados em um diário específico para esse fim. Nessa atividade estavam sendo trabalhados conceitos da biologia e matemática. As *Kýringué* envolveram-se bastante nesse projeto, entusiasmando-se nos períodos em que visitavam suas “plantinhas”. Uma *Kunhã í* (menina) chegou



a apresentar uma sugestão que foi acatada por todos: fazer fotografias de cada aluno junto a sua planta. Essas fotografias foram fixadas em porta-retratos produzidos pelas próprias *Kýringué* em sala de aula e entregues aos seus pais como presente do “Dia dos Pais”.

Tive a oportunidade de observar também um projeto de construção de uma maquete de argila da *Opý*. Karaí O’Kendá, que possui grandes habilidades artísticas, esteve à frente dessa atividade. As *Kýringué*, por sua vez, não deixaram de ajudar, trazendo ripas de madeira, modelando a argila e dando palpites: “O *tcheramõi* (avô) não vai caber aí dentro!”, “Vamos ter que diminuir o *tcheramõi*!”.

Pesquisas relacionadas a rituais de cura e cerimônias Guarani são realizadas com frequência e costumam suscitar grande envolvimento por parte das *Kýringué*. Durante uma pesquisa, os alunos do segundo ciclo ouviram o Karaí falar sobre o poder curativo do uso do *petyngué* (cachimbo) e de ervas medicinais dentro da *Opý*. Como atividade complementar, realizaram desenhos de objetos rituais, atribuindo seus respectivos nomes, e, sob a orientação do professor Karaí O’Kendá, elaboraram pequenos *petyngué* de argila.

Outro tipo de atividade realizada na escola são as caminhadas pelo território da aldeia sob a orientação do Karaí, que indica para as crianças os nomes das espécies de plantas que compõem o terreno e suas propriedades medicinais.

Todos esses projetos, além de outros aqui não citados, tiveram a participação ou até mesmo a idealização (como é o caso dos dois primeiros) do Karaí. Além dos projetos realizados em parceria com o mais velho da aldeia, as crianças têm semanalmente momentos de aprendizagem da confecção de artesanato (cestaria e colares) na escola, com Karaí O’Kendá.

Não posso deixar de salientar que essa situação é favorecida pela existência de um consenso entre os professores em relação ao que deve ser tematizado na escola. Karaí O’Kendá, além de professor, tem ocupado um papel importante na vida religiosa da aldeia, pois vem se aprimorando a cada dia como “benzedor”. A professora Isabel assume uma postura de “pesquisadora da cultura Guarani”, consultando sempre os mais velhos, especialmente o Karaí, para o desenvolvimento de uma abordagem dialógica dos saberes Guarani e não índios em suas aulas.

Pode-se afirmar que em M’Biguaçu a escola está numa relação de continuidade com a vida da aldeia e constitui-se num espaço de (re)construção de relações sociais de grande importância para o grupo. Apesar da existência

de professores na escola, o líder espiritual, figura central no contexto atual da aldeia, é reconhecido como aquele que deve ser ouvido.

As *Kýringué* valorizam essa inserção da escola na vida aldeã, participando com entusiasmo das atividades referentes à “tradição”. No depoimento de uma *kunhã í*:

Já estudei em outra escola, mas gosto mais daqui porque a gente estuda Guarani e Português. Senão a gente fala só Português, e isso é ruim, porque a gente perde nossa cultura. Na outra semana vamos fazer história de ervas que a gente conhece. Lá em casa tem uma árvore bem “grandão” que tem uma folha assim... Meu pai tira, coloca na panela, faz e a gente toma quando dá dor de cabeça. Às vezes eu sozinha vou no mato buscar remédio, quando minha mãe tá doente. Na semana que vem, os professores vão tirar foto e a gente vai escrever. Vamos no mato e o tcheramõi vai pra tirar o remédio. O remédio do índio é mais forte.<sup>16</sup>

## Considerações finais: as crianças, a educação e a religião

Acompanhamos a descrição da atuação das *Kýringué* Guarani da aldeia M’Biguaçu em três contextos fundamentais no processo de “valorização da tradição”: as rezas, o coral e a escola. O “resgate e a valorização da tradição Guarani” têm como elemento central a religiosidade, que tanto é acionada na criação de um *ethos* interno como é eleita símbolo diacrítico na relação com os *djuruá*.

A “valorização da tradição” significa fundamentalmente uma preocupação em “não se esquecer de *Nhanderu*” e em manter uma comunicação intensa com este por meio das rezas. Centralizado que está nos saberes do Karaí, o “resgate da tradição” exige uma atitude pedagógica, de ensino-aprendizagem desses saberes. Essa pedagogia envolve a todos e dá-se mediante um duplo movimento: uma “preocupação” em ensinar por parte das gerações

<sup>16</sup> Em 2004, foi inaugurada uma nova construção da escola e, desde então, ela passou a atender o ensino fundamental completo (do 1º ao 9º ciclo) nos períodos matutino e vespertino e o EJA (Educação para Jovens e Adultos) à noite, tendo seu quadro de professores e número de alunos ampliado. Melo (2008, p. 69) registra que o nome da escola foi alterado para Wherá Tupã Poty Djá, em homenagem a Wherá Tupã, liderança religiosa e fundador da aldeia, e sua esposa Poty Djá.

mais velhas e um “interesse” em aprender por parte das gerações mais jovens, entre estas as *Kýringué*, de modo que tanto quem ensina como quem aprende são considerados sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

O caráter coletivo da noção de educação Guarani e a inter-relação entre o ensino e a aprendizagem podem ser notados na própria composição dos termos utilizados em referência aos atos de ensinar e aprender. Os Guarani de M'Biguaçu se referem à palavra aprender com o termo *Nhanhembo'é*, que traduzem literalmente como “vamos aprender” (*nhanhe* – vamos, *mbo'é* – aprender), o que remete a uma concepção que preza a coletividade. A partícula *mbo'é*, que foi traduzida por meus interlocutores como aprender, também é utilizada em referência ao ensinar. Há, portanto, uma sinonímia entre os dois termos, o que indica uma aproximação entre as duas ações. Em uma pesquisa etimológica no dicionário de Dooley (1999), pude verificar que *Nhanhembo'é* é composta pela partícula */nha/*, que indica 3ª pessoa do plural, */nhe/*, que indica pronome reflexivo, e */mbo'el/*, ensinar. Ou seja, uma tradução literal formal desse termo seria: nós nos ensinamos, o que aponta para uma noção de aprendizagem como espécie de autoensinamento coletivo. O ensino-aprendizagem da tradição não se dá de modo “natural”, mas implica a constituição de contextos de prática e agência favoráveis ao desenvolvimento de processos educativos.

A construção da *Opj*, idealizada pelo *Karái*, e sua ativação como um locus de realização de rezas envolveram grande parte dos Guarani de M'Biguaçu. Fundamental foi o interesse de alguns, dentre eles as *Kýringué*, em aprender cantos, danças e toque de instrumentos, mas também em receber os ensinamentos referentes ao exercício de cura. Isso implica fundamentalmente um ensino-aprendizado de técnicas e posturas corporais e o desenvolvimento de certa resistência física e psicológica para “aguentar” (*pyaguatchu*) a permanência nas rezas, que, além de envolverem sentimentos intensos, muitas vezes têm um longo período de duração. A importância da “concentração” (*edjapychaka*), de “escutar seu coração e o de *Nhanderu*”, também é ressaltada.

Desde sua idealização, a formação de um “Coral de Crianças” esteve marcada pela intenção de constituição de um contexto de ensino-aprendizagem voltado mais especificamente à educação das *Kýringué*. O termo pelo qual os Guarani de M'Biguaçu se referem à palavra ensaiar é o mesmo pelo qual se referem à palavra aprender, *Nhanhembo'é*. Em relação de continuidade com a *Opj*, a participação no coral propicia uma formação no mesmo sentido.

A implantação de uma escola, do mesmo modo, envolveu uma preocupação com a educação das *Kýringué*. No processo de “resgate”, cabe às *Kýringué*, além do aprendizado da língua e da história, a problematização de assuntos referentes à vida religiosa da aldeia, na qual elas mesmas estão ativamente inseridas. Espaço de ensino-aprendizagem da “tradição”, a escola é chamada pelos Guarani de *nhanhemboeaty*, que eles traduzem literalmente como “lugar onde a gente aprende”.

Apesar de haver claramente uma intenção das gerações mais velhas na formação das gerações mais novas, esse processo não é concebido como uma mera assimilação de saberes e exige um envolvimento consciente e prático das crianças. Nas rezas e no coral, enquanto aprendem, as *Kýringué* simultaneamente assumem posições que possuem importante significação mítico-religiosa.

São consideradas “protetoras”, “auxiliares” (*Yvyraidjá*) e “guerreiras” (*Sondaro mirim/Sondarya*) e atuam como mediadoras dos adultos na relação com dois Outros: o “mundo sobrenatural” e o “mundo *djuruá*”. Na escola, o bom andamento dos projetos depende principalmente de seu envolvimento.

A partir de uma aproximação do ponto de vista Guarani, pode-se afirmar que aquilo que a criança aprende com o grupo, especialmente com o Karaí, consiste apenas em meio para atingir um tipo mais pleno de aprendizado, o qual se dá diretamente entre o indivíduo e o *Nhanderu*, as divindades e os antepassados. O líder religioso é quem indica o “bom caminho”, aponta para a “direção” que leva a *Nhanderu*. Cabe ao próprio indivíduo, a partir de seu “interesse”, “escolher” segui-lo ou não. Como escolhedoras de seus próprios “caminhos”, as *Kýringué* seguem de modo autônomo a direção indicada pelo Karaí, o *tcheramõi* (avô).

O fato de “escutarem” *Nhanderu* não impede que tenham um certo deslumbramento em relação aos *djuruá* e que estejam sempre dispostas a realizar incursões a esse “outro mundo”. Mas mesmo nesses momentos é à “tradição” que recorrem para se relacionar com o Outro. Ao eleger o canto como modo privilegiado de comunicação interétnica, escolhem assumir-se como crianças Guarani.

Enfim, as *Kýringué* Guarani de M’Biguaçu assumem em seu dia a dia papéis de extrema importância para a vida social do seu grupo: são crianças religiosas, crianças cantoras e crianças estudantes.

Apesar da seriedade inerente a esses papéis, essas *Kýringué* não deixam de encontrar modos de, em meio a essas experiências, ocupar grande parte de

seu tempo em brincadeiras, ensinando aos adultos que não precisam deixar de lado a vivência lúdica do mundo para participarem ativamente do processo de fazer-se Guarani na atualidade.

## Referências

- ALVARES, Myriam Martins. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. *Revista Antropológicas*, Recife, ano 8, v. 15, n. 1, p. 49-78, 2004.
- BORGES, Paulo H. P. Sonhos e nomes: as crianças Guarani. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano 22, n. 56, abr. 2002.
- CLASTRES, Hélène. *Terra sem mal: o profetismo Tupi-Guarani*. São Paulo: Brasiliense, 1978.
- CLASTRES, Pierre. [1974] *A fala sagrada*. Campinas: Papirus, 1990.
- CODONHO, Camila. *Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno*. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- COELHO, Luís Fernando H. *Canções Guarani entre os Nhandéva da aldeia de Biguaçu*. 1999. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Artística) – Departamento de Educação Artística, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.
- COHN, Clarice. *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*. 2000. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- DALLANHOL, Kátia M. B. *Jeroky e Jerojy: por uma antropologia da música entre os Mbyá-Guarani do Morro dos Cavalos*. 2002. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- DOOLEY, Robert. *Léxico Guarani, dialeto Mbyá*. Versão para fins acadêmicos. SIL, 1999.
- GOBBI, Izabel. A diversidade cultural vivenciada na infância: um intercâmbio entre crianças Guarani e crianças não-índias. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 31., 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anpocs, 2007. Disponível em: <[http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=437%3Aanais-do-encontro-sts&catid=1038%3A1o-encontro&Itemid=231](http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=437%3Aanais-do-encontro-sts&catid=1038%3A1o-encontro&Itemid=231)>. Acesso em: 1 nov. 2012.
- JAMES, Allison; PROUT, Alan. *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. New York: The Falmer Press, 1997.

- LIMULJA, Hanna. *Uma etnografia da Escola Indígena Fen'Nó à luz da noção de corpo e das experiências das crianças Kaingang e Guarani*. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- LITAIFF, Aldo. *As divinas palavras: identidade étnica dos Guarani-Mbyá*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.
- MARTINS, Moreno Saraiva. *Ywyrá'idja: do xamanismo às relações de contato: auxiliares xamânicos e assessores políticos entre os Guarani do Morro dos Cavalos*. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.
- MELIÁ, Bartolomeu. La tierra sin mal de los guaraní: economía e profecía. *América Indígena*, v. 49, n. 3 p. 491-507, jul./set., 1989.
- MELLO, Flávia C. *Aata tapé rupy: seguindo pela estrada: uma investigação dos deslocamentos territoriais realizados por famílias Mbyá e Chiripá Guarani no Sul do Brasil*. 2001. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- MELLO, Flávia C. *Aetchá nhanderukuery karai retará: entre deuses e animais: xamanismo, parentesco e transformação entre os Chiripá e Mbyá-Guarani*. 2006. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- MONTARDO, Deise L. O. *Através do mbaraka: música e xamanismo Guarani*. 2002. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- NIMUENDAJÚ, Curt. [1914] *As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocuva-Guarani*. São Paulo: Editora da USP, 1987.
- NUNES, Angela. *A sociedade das crianças A'uwe-Xavante: por uma antropologia da criança*. 1997. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- NUNES, Angela. *Da antropologia da infância aos estudos sobre infância indígena e vice-versa: impasses e possibilidades*. Comunicação apresentada na 6ª Reunião de Antropologia do Mercosul, Montevidéu, 2005.
- OLIVEIRA, Diogo de. *Arandu nhembo'ea: cosmologia, subsistência e xamanismo entre os Guarani-Chiripá no litoral de Santa Catarina*. 2001. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- OLIVEIRA, Melissa Santana. *Kýringué i kuery Guarani: infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu, SC*. 2004. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

OLIVEIRA, Melissa Santana. *Kýringué i kuery Guarani*: infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu, SC. *Cadernos de Campo*, revista dos alunos do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da USP, São Paulo, n. 13, 2005.

PELLISSIER, Catherine. The anthropology of teaching and learning. *Annual Review of Anthropology*, Palo Alto, n. 20, p. 75-95, 1991.

ROSE, Isabel Santana de. *Tata endy rekoe*: fogo sagrado: encontros entre os Guarani, a ayahuasca e o Caminho Vermelho. 2010. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

SCHADEN, Egon. *Aspectos fundamentais da cultura Guarani*. São Paulo: Epu/EDUSP, 1974.

SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela. *Crianças indígenas*: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002.

TASSINARI, Antonella. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana (Org.). *Antropologia, história e educação*: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. *Revista Tellus*, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007.

TASSINARI, Antonella. Múltiplas infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou a sociedade contra a escola. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 33., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anpocs, 2009. Disponível em: <[http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_content&vivi=article&id=371%3Aanais-do-encontro-frs-gts-mrs-e-sps-&catid=1021%3A330-encontro&Itemid=229](http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_content&vivi=article&id=371%3Aanais-do-encontro-frs-gts-mrs-e-sps-&catid=1021%3A330-encontro&Itemid=229)>. Acesso em: 1 nov. 2012.

TASSINARI, Antonella; COHN, Clarice. Opening to the other: schooling among the Karipuna and Mebengokré-Xikrin of Brazil. *Anthropology & Education Quarterly*, Washington, v. 40, n. 2, p. 150-169, Jun. 2009.

TASSINARI, A.; OLIVEIRA, M. S.; GOBBI, I. Aprendendo com a diversidade cultural: uma experiência de intercâmbio. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 154-174.

TOREN, Christina. Making the present, revealing de past: the mutability and continuity of tradition as process. *Man. Journal of the Royal Anthropological Institute*, London, v. 23, n. 4, 1988.

VASCONCELOS, Viviane C. C. *Tramando redes*: circulação de crianças e parentesco Guarani no litoral de Santa Catarina. 2011. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.





## Uma escuta do mundo: processos de ensinar e aprender entre os Guarani

Clarissa Rocha de Melo

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o ensinar e aprender entre alguns grupos Guarani, partindo das sociocosmologias nativas. Com base em aspectos da sua cosmologia podemos vislumbrar como se expressam seus processos de aprendizagem. Buscarei demonstrar que se revelam através do corpo, além de discutir aspectos relacionados à sua fabricação. Ademais, ressalto que a corporalidade Guarani nos leva à sua concepção de tempo e ao seu silêncio. Descreverei as concepções nativas de educação, como se constituem e qual seu intuito central dentro das comunidades/aldeias/grupos. Ou seja, partindo de sua cosmologia poderemos compreender aspectos sociológicos relacionados às percepções indígenas sobre a educação e a escola.

Em minha etnografia realizada centralmente em duas aldeias Guarani, o corpo se revelou uma escola, um lócus privilegiado em que busquei subsídios para descrever os modos próprios de pensar, produzir e transmitir conhecimentos. A partir da corporalidade, observei os cuidados e técnicas corporais que demonstraram uma riqueza de elementos.

A noção de corpo é uma ferramenta fundamental para estudar populações indígenas, principalmente na reflexão sobre a educação. Nesse sentido, podemos destacar alguns autores que discutem a corporalidade e a noção de pessoa – Mauss (2003); Seeger; Da Matta; Viveiros de Castro (1987); Cohn (2000b); entre outros –, apontando para o lugar fundamental que a noção de corpo tem dentro das sociedades sul-ameríndias e da sua rentabilidade para compreender o modo a partir do qual essas sociedades organizam sua vida ritual, cosmológica e social com base no idioma focal da corporalidade. Teorias sobre a concepção, doenças, papel dos fluidos corporais no simbolismo geral da sociedade, proibições alimentares, ornamentação corporal, todos

esses aspectos demonstraram a centralidade das questões relacionadas à corporalidade na definição da estrutura dessas sociedades. Deste modo, as *noções de pessoa e corpo* seriam novas vias de acesso ao entendimento desses grupos sociais.

O corpo é trabalhado em todas as sociedades, mas não da mesma forma por todas elas; tampouco, dentro de um mesmo agrupamento humano, essa construção é uniforme para todos os seus membros. Assim, para pensar de que maneira o corpo é construído dentro de uma determinada sociedade, é preciso prestar atenção no modo de transmissão das técnicas corporais, que constituem a educação, pois elas não produzem apenas um corpo, mas também produzem e influenciam “a consciência e visão que essas pessoas têm e terão de seus corpos e do mundo que as rodeia” (MAUSS, 2003). As técnicas corporais podem ser definidas como “a noção pela qual os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos, cada sociedade tem hábitos que lhes são próprios” (MAUSS, 2003) e essas técnicas podem nos dizer muito sobre a construção dos corpos de cada sociedade ou grupo. Nesse sentido, aponto para a importância da construção do corpo entre os Guarani, pensando no processo de fabricação desse corpo como uma produção social da pessoa e dos processos de ensino-aprendizagem que lhes são próprios.

O corpo Guarani é uma escola, um locus privilegiado dos processos de ensino-aprendizagem ao longo de gerações:

Essa construção corporal diária faz parte do pensamento cosmológico e nos mostra que este pensamento Guarani, mesmo num olhar superficial, espelha uma riqueza de elementos culturais que respondem por si a teorias de aculturação ou de perda cultural. (MELLO, 2006).

Foi a partir da observação da corporalidade entre os Guarani que busquei subsídios para descrever os modos próprios de pensar, produzir e transmitir conhecimentos. Pois “o corpo é o local privilegiado que se inscreve toda uma série de comportamentos e atitudes que vão constituir o indivíduo”. Além disso, “esta construção corporal não é fruto de um esforço individual e consciente, mas o produto de uma prática que é ao mesmo tempo individual e coletiva, consciente e inconsciente” (MAUSS, 2003).

A sociedade xinguana estudada por Viveiros de Castro (1979) exemplifica essa prática em que o corpo humano necessita ser submetido a

processos intencionais de fabricação. Há substâncias que comunicam o corpo com o mundo: fluidos corporais, alimentos, tabaco, sangue, sêmen, óleos e tinturas vegetais. A partir desses processos e da troca e ingestão dessas substâncias, o corpo sofre transformações, não apenas o corpo, mas a posição social; “a natureza humana é fabricada pela cultura, o corpo é imaginado pela sociedade” (VIVEIROS DE CASTRO, 1979).

A produção dessas novas identidades ocorre por meio do ciclo vital dos Yawalapiti, na relação sexual que gera a criança – relações frequentes são necessárias, no período de gestação, para formá-la –, na reclusão pubertária – mecanismo de “trocar o corpo e formar uma personalidade ideal” – e nas cerimônias funerárias. De acordo com Viveiros de Castro (1979, p. 47), “aquilo que distingue os indivíduos – seus corpos – transforma-se na reclusão naquilo que os identifica”.

O corpo é *corpo humano* na sociedade Yawalapiti e só existe a partir de um processo de fabricação. Fato semelhante ocorre na sociedade Bororo, estudada por Viertler (1979, p. 20-29), em que a autora ressalta a importância do ciclo de vida do indivíduo, as ideias e representações sobre o corpo e a alma bem como as práticas mágico-religiosas associadas à saúde, ao crescimento, à doença e à morte. Além disso, aponta para a importância da cerimônia de nomeação, na qual a criança só tem vida após receber seu nome, constituindo sua personalidade social.

Para os Guarani, assim como para os Yawalapiti, o corpo humano é constituído na gestação, quando a criança já recebe cuidados especiais: a mãe segue uma dieta alimentar e os pais não podem manusear objetos cortantes nem fabricar bichinhos de madeira – artesanato típico Guarani. Eles acreditam que as imperfeições, doenças e outras enfermidades presentes nas crianças decorrem da falta desses cuidados na gestação ou da não observação do resguardo durante o período necessário. Há ainda uma série de medidas que devem ser tomadas após o nascimento, como, por exemplo, a necessidade de o pai não se ausentar, não viajar ou sair da aldeia durante os primeiros meses de vida da criança. Esse aspecto foi salientado por Hélène Clastres (1978), que fala da importância da presença do pai e de como a alma da criança Guarani está muito ligada a ele após o nascimento, de modo que, quando o pai se ausenta, é necessária a marcação do caminho para que o filho não se perca.

Mello (2006) também fala da importância dos cuidados, após o parto, com a criança Guarani, que possui o *nhe'è* – sua alma, ligada ao *plano espiritual* –

e o *aã* – ligado ao corpo, a parte da alma ligada ao plano terreno, “à carne, ao sangue”. Segundo a autora, se o pai for à cidade, deve cuspir no chão em cada esquina que dobrar e andar o máximo possível em linha reta para que o espírito da criança não se perca. Em consonância, Limulja (2007) descreve os mesmos cuidados com a “alminha” da criança Guarani e menciona a importância dos cuidados do pai: “quando [...] passar por uma encruzilhada, deve deixar um raminho pelo caminho que escolher e falar em voz alta para onde vai, para que a ‘alminha’ siga o mesmo caminho e não se perca do pai” (LIMULJA, 2007, p. 64). Percebemos, deste modo, a importância dos cuidados dos pais para que a criança nasça saudável e para que, após o nascimento, sua *alma* se adapte ao novo “lar terreno”. Nesse período, a criança recebe toda atenção dos pais, e quando começa a se expressar e dominar minimamente a linguagem – *ayú* –, a palavra, é realizada a cerimônia de nomeação, *nhemongaraí* – tornar-se sagrado –, em que receberá seu nome Guarani. O nome da criança é uma parte muito importante na constituição da pessoa Guarani.

A criança só está completa quando domina a comunicação humana e começa a se expressar. Assim, demonstrando suas características, poderá receber seu nome, que será dado pelo *Opyguá* (xamã), pois um novo ser humano só existe porque os deuses falaram do espírito que vem a essa terra. (MELLO, 2006).

O nome para os Guarani, assim como para os Bororo, é uma parte muito importante de seu portador, sendo inseparável da pessoa. O Guarani não se chama *fulano de tal*, ele é esse nome. O nome significa não apenas o modo pelo qual a pessoa é chamada, mas representa as características da personalidade, do espírito e suas predisposições rituais. O sistema de nomeação Guarani – diferentemente dos povos Jê, que se referem a papéis sociais, a modos da organização da sociedade, ao parentesco social – demonstra relações de parentesco com seres humanos e seres de outros mundos.

Nimuendajú (1987) conta em seu livro *As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapokuva-Guarani* que eles tinham uma espécie de menosprezo pelos nomes em português, pois enquanto o *Opyguá* tem inspiração sobrenatural para receber dos espíritos o nome Guarani a ser dado à criança, os padres perguntavam aos pais Guarani qual o nome que queriam dar ao seu filho. Ou seja, na perspectiva dos Guarani, para que serviria o padre se não é capaz de dar nome às crianças, assim como fazem

os pajés. Por esse motivo, guardavam os nomes como algo muito importante, que não poderia ser revelado a qualquer estranho. Atualmente utilizam o nome em português para se comunicar com a sociedade envolvente, para se dirigir à cidade e para a venda de artesanato, mas na aldeia utilizam com mais frequência os nomes Guarani. Quando um *djuruá* pergunta o nome de um Guarani, ele sempre responde o nome português, mas, quando um Guarani pergunta, ele responde o nome Guarani.

Nas aldeias pesquisadas, percebi que os nomes têm significados e símbolos próprios, existem os que são utilizados para as meninas: *Djachuka*, *Pará* (referente ao mar), *Kretchiu keretchu*, *Takuá*, e os que são usados para os meninos: *Karái* (se refere ao sexo masculino, pessoa mais tranquila e também é utilizado para referir-se a uma liderança espiritual, pessoa forte espiritualmente), *Wherá mirim*, *Wherá tupã* (meninos mais agitados, a tradução de *wherá* seria brilho do relâmpago), *Djekupé*. *Karái* e *Wherá* são acompanhados de um nome posterior como exemplifiquei anteriormente. *Djeguaka* se refere aos adornados, homens presenteados com adornos divinos de penas para a cabeça, e *Djachuka* corresponde às adornadas. Há nomes que são mais utilizados para meninas e outros mais usados para meninos, dependendo principalmente do *acyiguá* – alma animal – de cada um. Acreditava-se, entre os *Apapocuva-Guarani*, que a alma da pessoa quando nasce é formada pelo *ayvucué* (que são as disposições boas e calmas da pessoa) e o *acyiguá* (que depende das características do animal que contribui para formação da alma humana).

Nas aldeias pesquisadas, sempre alertavam para a necessidade de *Nhanderu* – nosso pai – falar para o *Opyguá* – rezador da aldeia – qual seria o espírito da criança para que ela pudesse receber seu nome. De acordo com os Guarani, o *Opyguá* pode receber o nome tanto através dos sonhos como durante a cerimônia de reza. Além disso, o nome traduz características da pessoa originárias de planos celestes, nomes enviados pelos deuses que serão atribuídos ao indivíduo levando em conta sua personalidade. Assim, para entendermos o pensamento Tupi-Guarani “devemos nos voltar para a categoria da Pessoa, pois ali se divisará sua concepção de sociedade – e se contemplará um mundo ‘individualista’ sem indivíduos, e uma vontade coletiva sem sociedade” (VIVEIROS DE CASTRO, 1986, p. 127).

Visto que o nome para os Guarani demonstra características importantes sobre suas concepções de mundo e que a *noção de pessoa* é relevante para a

compreensão desses grupos indígenas, ressaltando a contribuição de Seeger, Da Matta e Viveiros de Castro (1987, p. 13):

O corpo físico não é a totalidade da pessoa, a dialética entre *corpo* e *nome* parece indicar que a pessoa, nas sociedades indígenas, se define em uma pluralidade de níveis estruturados internamente.

Schaden (1974) fala que essa crença na constituição da alma entre os Guarani pode nos remeter a aspectos relevantes relacionados à educação. De acordo com o autor, o fato de que a alma é, para os Guarani, algo inato e seu caráter não pode ser melhorado – pois depende da predisposição do animal guia da criança – leva à aplicação de uma educação livre, independente e sem repressão. Todavia, existe uma intencionalidade na constituição do corpo, que é espiritual e físico, exigindo cuidados, e que é também resultado de processos de fabricação, de modo que “é necessário que o corpo individual seja o ponto de encontro do *ethos* tribal” (CLASTRES, 1978). Esse pensamento Guarani nos permite compreender as restrições alimentares, as danças – “cujo ritmo precisa aliviar o corpo das cargas terrestres” – e as preces que solicitam que os deuses pronunciem as *belas palavras* “que ensinam aos homens as normas de sua futura existência” (CLASTRES, 1978, p. 115).

O trabalho de Clastres (1978) levanta a importância do *arandu porã*, traduzido pelos Guarani como “belo saber”, inspirado na palavra dos deuses, que revelam meios de atingir a perfeição, uma espécie de encantamento – *aguyje* –, necessária para chegar à Terra sem Mal. Deste modo, a autora busca demonstrar o caráter religioso da educação e da aquisição de saberes entre os Guarani. A educação indígena tem, portanto, regras e etapas importantes na fabricação do corpo, visto que a relação da pessoa Guarani com a comunidade determina as etapas de constituição do corpo que acontece em todos os âmbitos da vida social: nas danças, nos cantos, nas rezas, na casa dos mais velhos, nos rituais de iniciação.

De acordo com depoimentos da professora Guarani Eunice Antunes, existe o *tempo do corpo das meninas*, que é diferente do *tempo do corpo dos meninos*. As meninas têm o período do *djatxy*, quando atingem a primeira menstruação. Esses processos corporais são próprios das meninas e, segundo Eunice, deveriam ser ensinados em momentos diferentes, com professoras Guarani falando com as meninas e professores Guarani falando com os meninos.

Quando a menina atinge o período menstrual, deve permanecer em resguardo, ficar mais em casa, fazer silêncio; corta-se o cabelo bem curto; não é recomendável que ela cozinhe ou prepare qualquer tipo de alimento; não deve mexer com plantas, pois elas murcharão; não deve ter relações sexuais; não pode fumar o *petyngué* de outras pessoas. Se por acaso ela cozinhar, a comida “vira água”, fica sem gosto, nada que tem vida deve ser tocado pela moça. Essas restrições devem ser observadas até a terceira menstruação. A explicação para todos esses cuidados é a de que a mulher é influenciada pela lua – *djatxi*. Quando estão menstruadas significa que “estão na lua”, ou sob sua influência. Nesse período, enquanto está no resguardo, a menina receberá visita das mais velhas que lhe explicarão todas as coisas da vida de mulher.

Já os meninos possuem outro tempo corporal. Quando está se tornando adulto, sua voz muda. Para que essa etapa ocorra da melhor maneira, de modo que se torne um homem resistente e forte, ele deve fazer vários serviços diários: ir para a roça, lidar com enxada, levantar antes de o sol nascer, trabalhar. Ficar na escola, nesse período, não é desejável para o menino, pois ele permanecerá parado, sentado, e isso não é recomendado para esse momento em que ele deve trabalhar.

Com esses exemplos, é visível que existem formas de ensino-aprendizagem entre os Guarani que devem ser levadas em conta ao se pensar em uma educação escolar, pois muitas das incompreensões e falhas de comunicação entre os professores não indígenas e seus alunos podem ser provenientes desses aspectos tácitos da cultura que só um olhar mais aprofundado pode dar conta. Os corpos Guarani falam e demonstram características próprias que nos remetem a processos de fabricação corporal, a maneiras particulares de produzir e transmitir conhecimentos pelo corpo que são visíveis através de sua relação com o tempo.

Em meados do século XX, Foucault traz o conceito de *docilidade* do corpo referindo-se aos processos de disciplinamento do corpo no século XVIII, período marcado pela Revolução Industrial, em que esse corpo seria algo manipulável, que poderia ser transformado e aperfeiçoado.

O corpo é sempre objeto de construção social, mas a diferença desse período analisado por Foucault (1975) era que havia uma necessidade produtiva de forjar um corpo manipulável em seus mínimos detalhes. A disciplina fabricava corpos submissos e exercitados, *corpos dóceis*. Como aponta em *Vigiar e Punir*, na sociedade ocidental, o corpo é domesticado pela escola e moldado para tornar-se um *corpo dócil*.

De acordo com o autor, as instituições almejam a fabricação de um corpo altamente produtivo e disciplinado. O modelo de educação escolar ocidental, segundo Foucault, é estruturado de modo a tornar esse corpo coerente com as regras morais e institucionais da sociedade. Entretanto, existem outras perspectivas posteriores do próprio Foucault que trazem a noção de “sujeitos do desejo” (FOUCAULT, 1987, p. 5 apud HALL; SILVA; WOODWARD, 2005), colocando em pauta a questão da subjetividade.

Alguns autores – tais como McNay e Butler (apud HALL; SILVA; WOODWARD, 2005) – criticam Foucault por conduzir a uma superestimação da eficácia do poder disciplinar e uma compreensão empobrecida do indivíduo, o que impede que se possam explicar as experiências que escapam ao terreno do *corpo dócil*. De acordo com Hall, Silva e Woodward (2005), o problema desse trabalho de Foucault (1975) seria o de que não há uma teorização sobre os processos psíquicos ou processos interiores que podem fazer com que essas interpelações automáticas sejam produzidas ou, de uma forma mais importante, que podem fazer com que elas fracassem, encontrem resistência ou sejam negociadas.

Em alguns trabalhos posteriores, Foucault tacitamente reconhece que não é suficiente que a lei convoque, discipline, produza e regule, mas que deve haver também a correspondente produção de uma resposta – e, portanto, a capacidade e o aparato da subjetividade – por parte do sujeito.

[...] as práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios, a se decifrar; a se reconhecer e se confessar como sujeitos de desejo, estabelecendo de si para consigo uma certa relação que lhes permite descobrir, no desejo, a verdade de seu ser, seja ele natural ou decaído. Em suma, a ideia era a de pesquisar, nessa genealogia, de que maneira os indivíduos foram levados a exercer, sobre eles mesmos e sobre os outros, uma hermenêutica do desejo. (FOUCAULT, 1987, p. 5 apud HALL; SILVA; WOODWARD, 2005, p. 124).

Nesse trecho é possível perceber uma mudança no seu trabalho, diferentemente de *Vigiar e punir* (1975), em *O uso dos prazeres* (1987), aparece o sujeito, a “relação com o eu”, e a constituição e reconhecimento de “si mesmo” enquanto sujeito. Apesar da relevância de seu trabalho, não trata da resistência diante das instituições, que, no caso da educação indígena Guarani, é muito recorrente. O disciplinamento característico do modelo escolar ocidental



esbarra no *sujeito* Guarani, o qual demonstra que educação é também dança, cantos, brincadeira. Somado a isso, as mães transitam pelo espaço escolar e os irmãos menores acompanham as aulas com os mais velhos, tornando a aprendizagem mais coletiva.

Nas aldeias Guarani, esse corpo é fabricado a partir de vários processos que demonstram a cultura inscrita nos corpos e que levam em conta a agência do sujeito. Por mais que a escola implementada nas aldeias se traduza em um modelo escolar *djuruá*, com regras e burocracias, os Guarani se revelam sujeitos ativos e não aceitam passivamente as instituições de fora nem seus processos disciplinadores. Estão a todo tempo reinventando e ressignificando os valores externos. A escola, para os Guarani, não possui o papel incisivo de disciplinamento do corpo, mas de afirmação de *identidades*, de troca de saberes e conhecimentos.

Indo ao encontro dessas ideias, Tassinari (2001a) nos faz pensar a escola como uma *fronteira*, “um local de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaço de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios”. A escola seria, portanto, “um espaço de encontro entre dois mundos, duas formas de saber, ou ainda múltiplas formas de conceber e pensar o mundo”. De fato, existem zonas interditadas nessas trocas de saberes. E o corpo ainda é uma delas, pois demonstra características próprias que passam muitas vezes despercebidas pelos professores não indígenas.

Pouco tempo atrás, muitos grupos Guarani não tinham a escrita como foco central em sua educação, a oralidade era o meio pelo qual a cultura vinha sendo transmitida de geração para geração. A oralidade, associada à gestualidade, sempre foi o meio pelo qual os Guarani repassaram seus conhecimentos. Assim é feito ainda na atualidade, mas a escrita promoveu alguns deslocamentos nesses processos de ensino-aprendizagem bem como em suas técnicas corporais.

Na aldeia Morro dos Cavalos, a professora não indígena, ao chamar a atenção das crianças para visualizar o quadro-negro, percebeu que os afugentava da sala de aula. A experiência desses grupos é proveniente de uma cultura *centralmente* oral, seu lócus de conhecimento é a audição, *ouvir* bem significa *compreender* bem. A palavra para designar o *ouvir* em língua Guarani é *endu*, e *ver* é *etcha*. Porém, a palavra *endu* também significa *sentir*, *entender*; *endukuaa* e *monhendu* também são utilizadas para referir-se ao ato

de tocar alguns instrumentos, ou fazer *ouvir/sentir*. Fato similar foi constatado por Seeger (1975) entre os Suyá, em que a palavra traduzida para o português como *ouvir* é *Ku-mba*, e seu significado na língua Suyá é *ouvir-compreender, saber*. Acredita-se que o *ouvido* seja o receptor dos códigos sociais em vez da *mente* ou do *cérebro*. A visão, para os Suyá, é um atributo negativo, que pertence aos feiticeiros, pois “*são eles quem tudo veem*”.

Os Kamayurá referenciados nos estudos de etnomusicologia de Menezes Bastos (1999) possuem uma *escuta* do mundo em vez de uma *visão* de mundo. São predispostos mais ao sentido da audição do que ao da visão, que é pouco exaltada. Possuem um grande controle da audição, utilizada em suas noções do ambiente. Essas características não pertencem somente aos humanos, mas se expandem aos espíritos e às conversas com os animais. É importante, para os Kamayurá, não apenas ouvir e produzir sons, mas promover continuamente o desenvolvimento dessas funções. *Ouvir* é sinônimo de *compreender* – *anup*. Há um ritual Kamayurá em que homens tocam flautas sagradas enquanto as mulheres – que não devem tocar esse instrumento – ouvem os sons (olhar é proibido) e devem identificar através deles os respectivos homens.

Em contrapartida, entre os Kaxinawá, uma pessoa sábia é aquela que “conhece com todo o corpo”, correspondendo os diversos saberes a suas diversas partes. O conhecimento estaria, assim, no fígado, no coração, nas mãos. Todavia salientam que esses conhecimentos corporais são possíveis pela ingestão de substâncias adequadas e pela exclusão de outras: “as dietas e os ordálios a que o corpo é submetido o fazem assimilar poderes (por meio da ferroada de vespas e formigas), e o fazem mais leve, limpando-o” (KESINGER, 1995 apud SAEZ; NAVEIRA; GIL, 2003).

Essas descrições vêm ao encontro de alguns mecanismos de aquisição de conhecimento entre os Guaraní que demonstram processos muito particulares de ensino-aprendizagem. Por outro lado, é possível perceber que esses processos são dinâmicos, muitos deles podem ser deslocados – como é o caso do *ouvir* para o *olhar* – mas outros não.

Em uma conversa com Artur Benites, *txeramõi* e ex-cacique de Morro dos Cavalos, foi possível perceber a dinâmica desse processo de transmissão de conhecimento quando ele diz que tem vontade de construir uma aldeia como era antigamente, “do jeito tradicional, nem que seja para os meus filhos *verem*, para os meus netos, pois hoje, quando eu conto, ninguém acredita, eles têm que *ver*”.

São dois exemplos – o da professora não indígena e o descrito acima – que ocorreram na mesma aldeia, um deles em 2005 e outro em outubro de 2007, em uma conversa com o ex-cacique. Em apenas dois anos, é possível observar um deslocamento nesse processo de aquisição de conhecimento, o *ouvir bem* desloca-se para o *ver bem*, mesmo assim ainda existem aspectos corporais que são ressignificados e reelaborados, mas ainda não podem ser deslocados, como o *ritmo do corpo*.

Faz-se necessário nos direcionarmos às pesquisas anteriores referentes aos Tupi-Guarani para que possamos entender a atualidade dessa população. Viveiros de Castro (1986, p. 120) descreve em seu livro sobre os Araweté a busca do *vir-a-ser* que existe entre os Tupi-Guarani. De acordo com o autor, o princípio fundador dessa sociedade reside na *heteronomia*, no *dever*, a busca da identidade está fora da sociedade, está no outro, está no processo de *vir-a-ser*, na busca por uma realização que é sempre um processo.

Viveiros de Castro inicia sua argumentação com um questionamento: como é possível que as sociedades Tupi-Guarani, que possuem um histórico de dispersão tão anterior às sociedades Jê, apresentem diferenças dialetais tão ínfimas em comparação com estes? E, ainda, como as sociedades Tupi-Guarani apresentam uma cosmologia tão semelhante entre os vários subgrupos em meio a uma organização social tão variável? Para responder a esses questionamentos, ele faz uma comparação com os Jê, nestes a morfologia social é explícita, apresentando estruturas definidas e, além disso, a nomeação remete a papéis sociais, ao pertencimento a um determinado clã. Em contrapartida, nas sociedades Tupi, a morfologia social é muito variável, existem várias formas diferentes de organização social para uma organização cosmológica muito semelhante. O que se apresenta de maneira implícita, de modo que apenas com um olhar mais intenso percebemos, é que a noção de pessoa entre os Tupi-Guarani nos remete a discursos cosmológicos, temas míticos e religiosos.

Entre os Tupi-Guarani, diferentemente do que ocorre na sociedade Jê, nota-se a ausência de fronteiras demarcadas, há uma ambivalência na qual a sociedade é uma sociedade *entre*. Esse *entre* é explicado por Viveiros de Castro como nem natureza nem cultura, mas uma sociedade entre a *divindade* e a *animalidade*. A ambivalência é constitutiva do *ser* e da *noção de pessoa*. Enquanto a pessoa Jê se realiza situando-se na sociedade, a pessoa Guarani se realiza situando-se entre o polo *animal* e o polo *divino*, o foco da

sociedade Tupi-Guarani não está na sociedade – papéis sociais – como entre os Jê, mas na *noção de pessoa* que se realiza no *plano divino*. Deste modo, poderíamos dizer que a pessoa Guarani se constitui enquanto *eu* e o *outro*, a alteridade, é parte constitutiva do *ser* Guarani, ou seja, a partir do *outro* eu me torno o que sou. Esse processo Guarani de construção da pessoa é descrito por Ciccarone (2001 apud DARELLA, 2004) quando fala das caminhadas (*oguata*) Guarani: “o movimento é condição ontológica do modo de ser e pensar Mbyá: movimento simbolizado na figura da caminhada, como um ser em construção, uma apreensão constante do *vir-a-ser*, um passado-presente em direção ao futuro”.

A partir desse entendimento de que a sociedade Tupi-Guarani tem como foco a *noção de pessoa* que se realiza no *vir-a-ser*, é possível chegar a um ponto de reflexão interessante: para os Guarani, mais do que *ser* no mundo, é importante *estar* no mundo. Esse estado de *estar* no mundo permite a busca da realização que é sempre um processo, um estado de *impermanência*, em que nada é estático, mas tudo se transforma. A resistência cultural só é possível através desse constante movimento de *tornar-se outro*. Deste modo, é possível perceber que as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela.

Tento levá-los, neste momento, a um caminho que pode explicar ou, pelo menos, tentar explicar um pouco do pensamento Guarani sobre esse estado de *impermanência* e sua relação com o *tempo*. A cronologia do tempo reflete-se na linguagem e nas formas de agir. A lógica de concepção do tempo é perceptível nas palavras e em toda a vida social. A maneira de saborear o tempo se dá pela contemplação e apreciação de suas qualidades, tal como tomar um chimarrão em meio aos familiares, contar histórias à beira do fogo de chão, fumar o *petyngué*. O tempo vem, vai, passa e volta, juntamente com os hábitos cotidianos que lhes são próprios.

Deste modo, o *tempo* é tratado aqui não como uma percepção mensurável, linear, mas como um conceito elaborado cultural e historicamente. No que tange à cosmologia, as relações com o tempo podem nos remeter a aspectos relevantes: os Guarani não possuem como pressuposto a linearidade temporal que se inicia com o nascimento e termina com a morte; para eles, é possível transcender a vida sem passar pela morte. Na cosmologia Guarani, quando uma pessoa segue a vida de acordo com os preceitos da sociedade, participa das rezas, cumpre as restrições alimentares para uma vida saudável,

ela pode transcender para uma terra sem mal, sem passar pela morte. Essa transcendência acontece de modo que o corpo físico, de tão leve e tão puro, simplesmente se transforma em energia que se dissipa e vai ao encontro de um local melhor para viver.

Apoiando-se em dados de Cadogan, Schaden e Nimuendajú, Hélène Clastres (1978) desenvolve hipóteses etnológicas sobre a concepção Guarani de *pessoa*, de *sociedade* e de *natureza*, proporcionando um esboço da visão de ser humano. Essa concepção traz à tona a relação entre *animalidade* e *divindade*, assim como explora a ideia da originalidade dos Tupi-Guarani, em que seria possível superar a condição humana e tornar-se divino sem passar pela morte. Essa condição de existência entre os Guarani nos leva a outra concepção de tempo. Para que essa transição seja realizada, faz-se necessário viver de acordo com o *sistema Guarani*, pois eles sabem que a passagem por esse plano é temporária e sua existência em um plano divino é o objetivo final.

Uma palavra que aparece nos mitos da criação do universo Guarani (DARELLA, 2004) é *oguerojera*, a qual “revela a concepção de tempo dos Guarani, que evoca movimento, expansão, e um processo contínuo de criação/evolução/destruição das formas”. É o “modo Guarani de conceber o universo, pois ele sintetiza tanto a errância de seus deslocamentos territoriais, como o esforço místico individual e coletivo em busca da madurez acabada (*aguyje*), quanto a elaboração de uma completa metafísica que constitui o seu *arandu porã* (o belo saber, o conhecimento)” (BORGES, 1998 apud DARELLA, 2004).

Além das palavras que auxiliam na compreensão da dimensão do tempo entre os Guarani, o próprio *pensar* sobre o tempo é diferente. Na cultura ocidental, quanto mais pensamos no tempo, nas horas, mais elas custam a passar; para eles, temos que simplesmente esquecer o tempo, pois muitas vezes ele parece não existir, parece mais “uma sucessão de eternidades”, aliás, é um outro tempo, não é baseado nos ponteiros do relógio, mas creio que na luz do dia (ELIADE, 1999).

O sol raiou, é hora de espreguiçar e se levantar, mas sem pressa. Lava-se o rosto, veste-se a roupa, senta-se à beira do fogo à espera do café que logo estará pronto. A fumaça do fogo de chão invade a casa e, muitas vezes, deixa os olhos marejados. O café está pronto, e a água do chimarrão já está no fogo, todos ao redor da fogueira iniciam a conversa lentamente, para que o corpo acorde sem pressa.

Na aldeia de M'Biguaçu, Alcindo Wherá Tupã e Rosa Poty Djá – o casal mais velho da aldeia – vão para roça, tentando dar exemplo aos mais novos da importância de plantar aquilo que é necessário para a sobrevivência. Antes do meio-dia, eles estão de volta, dão risadas, mas, um pouco cansados, sentam novamente para tomar o chimarrão e comer o *mbodjapé* – um bolinho feito à base de farinha de milho e que geralmente acompanha todas as comidas, feijão, arroz e carne.

Nos finais de semana, quando não há aula, o tempo sai realmente do ar e o ritmo é outro: conversas, roda de chimarrão, o preparo da comida, os meninos indo pegar lenha, cortando taquara. As meninas cuidando dos bebês menores, dando risadas com as primeiras palavras. A casa fica cheia de crianças e toda a família extensa de Alcindo e Rosa se reúne.

Entre esses grupos Guarani, existe trabalho assim como lazer. A roça é muito importante e deve ser cultivada, assim como o corte da taquara para manutenção das casas, o cuidado dos bebês pelas irmãs e irmãos mais velhos, a fabricação de artesanatos e cestarias. Mas todos esses momentos não são delimitados pelos ponteiros do relógio, eles acontecem naturalmente por meio de cuidados para que o corpo acorde lentamente, realizando todos os processos necessários para o seu bem-estar. Nada é corrido e apressado, não há hora marcada para as obrigações, elas apenas acontecem e vão sendo realizadas no seu ritmo, no seu tempo.

Entre as populações indígenas, percebemos outras heranças cosmológicas nas relações *de* e *com* o tempo. Essas diferenças na forma de lidar com o tempo são descritas em outras realidades indígenas, como, por exemplo, entre os Maxacali. De acordo com Alvares (1999), os Maxacali não concebem o tempo como nós, existem apenas alguns termos que definem as marcações de tempo: um para agora ou hoje; e outro para antes e depois, ontem e amanhã. O tempo é concebido de uma forma concêntrica e circular, centrado no “agora”. Segundo a autora, a escola como o espaço da datação seria responsável, portanto, por inserir uma nova ótica linear e progressiva do tempo com noções de passado, presente e futuro.

Em consonância com os Maxacali, os Guarani não concebem o tempo linear e irreversível e também percebem o tempo centrado no “agora”, vivenciando e estando com o *corpo presente* no presente. Essa dimensão do tempo nos leva novamente ao corpo, demonstrando que as concepções Guarani de tempo revelam uma maneira singular de vivenciá-lo.

A relação que eles possuem com o tempo, a direção que dão para sua vivência e os seus processos de produzir e transmitir conhecimentos levam ao corpo como lócus central. É por meio do corpo que se faz possível observar a temporalidade Guarani, que se expressa duplamente: no tempo vivido que se projeta no ritmo corporal – *o tempo do corpo*; no tempo inscrito no corpo durante esse processo, que o transforma em uma memória corporal passível de ser acessada quando necessário – *o tempo no corpo*.

[...] o espaço e o tempo do corpo. Este território primordial onde a cultura vive em cada indivíduo. O lugar onde ela se manifesta e se revela sensível, viva. Dado que ela é apreendida desde o nascimento, admite-se que, até mesmo antes, é transmitida pelos mais velhos aos mais novos. [...] inscrevem-na profundamente nas suas estruturas psicofisiológicas a partir de sua sensibilidade. Constituem as primeiras marcas, aquelas que vão ficar mais profundamente inscritas, integradas no indivíduo. (GRANDO, 2004, p. 43).

A escrita existe em razão da lei (CLASTRES, 1975, p. 123-131): toda lei é escrita e, deste modo, tudo fica registrado no papel. Era necessário que as leis fossem registradas no papel, pela escrita, para que todos pudessem acessá-las – ao menos, aqueles que sabiam ler. Não é por acaso que, para lembrarmos algo, anotamos, escrevemos, assim registramos nossa memória no papel, por meio da escrita.

Várias culturas têm suas concepções de tempo ligadas ao registro da palavra – ou da escritura –, que fixa o conjunto das experiências, dos comportamentos e das interpretações, que, por sua vez, constitui o vivido singular característico dessa cultura. Na tradição cristã, por exemplo, as coisas ditas são aquelas que se inserem em suas escrituras. Ler o Novo Testamento é ler o documento em que se encontra o vivido cristão. Esse documento afirma algo sobre o tempo na medida em que ele diz algo sobre a história, e o que ele diz sobre a história é sua articulação a partir do tempo de Cristo (NEHER, 1975 apud RICOEUR, 1975). A relação de reciprocidade que há entre tempo e história é perceptível, principalmente com o registro da palavra, da escrita, entre várias culturas e tradições. Entretanto, entre os Guarani, busco compreender a história que não está escrita no papel, mas (in)corporada.

Kafka faz uma analogia entre *lei, escrita e corpo*, designando este último como “uma superfície de escrita, apta para receber o texto legível da lei”. Em

algumas sociedades indígenas, essa superfície é preenchida com as regras da sociedade por meio de rituais de iniciação, pois é o “corpo que a sociedade designa como único espaço propício a conter o sinal de um tempo, o traço de uma passagem, a determinação de um destino”. O corpo mediatiza a aquisição de um saber, e esse saber é inscrito no corpo (CLASTRES, 1975, p. 125). Nesse sentido, é possível perceber que “a construção e identificação da pessoa se dá nas sociedades indígenas por meio da educação marcada no corpo” (GRANDO, 2004, p. 50).

Entre as populações indígenas pertencentes à língua Pano, mais especificamente entre os Yaminawa e os Yawanawa, a iniciação xamânica “visa à transformação corporal do aprendiz através de dietas alimentares e sexuais rigorosas, ingestão de diversas substâncias xamânicas, vigílias continuadas, dor e sofrimento, que tornam o corpo forte, resistente, leve, amargo, sábio e poderoso” (SAEZ; NAVEIRA; GIL, 2003). Esse aspecto é perceptível entre os Guarani, em que o *registro* é realizado pelo corpo e suas vivências, pela memória passada dos mais velhos para os mais jovens, ou seja, uma *memória incorporada*. Pois o corpo

registra os acontecimentos da nossa existência, transformando-os em imagens-lembranças [...] A memória, experiência absolutamente singular que se deposita no corpo e que, quando interpelada, aciona o passado para que prolongue seu efeito útil até o momento presente. (BALANDIER, 1999, p. 46 apud BERGAMASCHI, 2005).

Além disso, a memória é um mecanismo de armazenamento de informações e conhecimentos estimulado entre os Guarani pelos mais velhos, nas histórias, nos mitos. De acordo com eles, o papel pode se perder, rasgar, mas o que é guardado na memória dificilmente se perde: “A fala, a memória, não vai se perder. Guarani guarda as coisas na memória e não no papel, por isso daqui a dez anos eles sabem, porque guardam na cabeça. (Fala de Teófilo, registrada no Diário de Campo, em 20 fev. 2004)” (BERGAMASCHI, 2007).

Para a compreensão dessa memória incorporada, o capítulo intitulado “Sobre a tortura nas sociedades indígenas” (CLASTRES, 1975, p. 127) aponta para a tortura como um mecanismo de ensino-aprendizagem inscrito no corpo, em que “a marca é um obstáculo ao esquecimento”. Ou ainda:

A sociedade dita a sua lei aos seus membros, inscreve o texto da lei sobre a superfície dos corpos. Supõe-se, assim, que ninguém se esquece



da lei que serve de fundamento à vida social da tribo. (CLASTRES, 1975, p. 127).

Através desses exemplos, é possível perceber que, desse modo, os conhecimentos são incorporados e acessados quando necessário, promovendo uma memória que não está escrita no papel, mas no próprio corpo. Com o entendimento dessa memória *incorporada*, observando os gestos das crianças, as posturas em sala de aula, na casa de reza – *Opy* –, em algumas cerimônias e na casa do *txeramõi*, pude perceber que algo se revelava diante de meus olhos. Não eram apenas técnicas corporais, mas algo que percebi ser ensinado pelos mais velhos: *o tempo do corpo e o tempo no corpo*.

As pessoas fazem coisas com o intuito de preencher o tempo, pois o tempo refere-se a uma ordem temporal da vida, é um aspecto de ordenação moral do universo. Em contrapartida, esses grupos indígenas não têm o intuito de fazer o tempo passar, mas de vivenciá-lo. O tempo entre os Guarani não é baseado nos ponteiros do relógio (apesar de o usarem atualmente), mas baseado no próprio corpo. Mas por que no corpo?

Esse ritmo corporal está associado às características de aprendizagem entre os Guarani: a *oralidade*, o modo pelo qual os conhecimentos são repassados, e a importância da *audição*, de *ouvir/sentir* as palavras. Retomando a palavra Guarani que significa *ouvir* – *endu* –, percebemos, na prática, que seu significado também pode ser o de *sentir*. Eles prestam muita atenção às palavras que pronunciamos, de modo a sentir o que será necessário fazer, quais as atitudes a tomar. Eles não são de muitas palavras, quando estas são expressas, devem ser ouvidas com atenção.

É interessante perceber esse ritmo próprio e, além dele, os intervalos de tempo que são recheados por um enorme silêncio. O silêncio sempre foi algo que me chamou a atenção entre os Guarani: como era possível permanecer tanto tempo sem falar nada? Além do silêncio das palavras, os corpos pareciam estar coniventes, lentos, em um ritmo próprio. Os corpos falavam em silêncio. Depois de um tempo, o silêncio era rompido, e os corpos acompanhavam essa decisão, se movendo em um ritmo mais acelerado.

Em M'Biguaçu, um dia na casa de Alcindo Wherá Tupã, após realizar o benzimento de várias crianças, ele sentou-se em seu banco de madeira, abaixou a cabeça e ficou fumando o *petynguá* em silêncio. Cerca de dez pessoas que estavam ao redor do fogo de chão acompanhavam esse ritmo. Pareciam estátuas, em silêncio, não falavam nada, olhavam para o chão, para

as crianças, para nada, muitas vezes apenas contemplavam alguma paisagem pela janela, tudo muito lentamente. De repente, o silêncio é quebrado e o corpo ganha vida, falam, se olham, tomam chimarrão. Parece que tudo tem seu tempo, seu ritmo próprio, inclusive fumar o *petynguá*, que geralmente ocorre no início do dia e quando a noite cai, tomam um chimarrão e então o *petynguá* começa a se acender.

A partir dessas vivências – compreendendo esse ritmo próprio Guarani de ser e viver –, estou sugerindo que o silêncio é um mecanismo de ensino-aprendizagem no qual os *Tudja’i Kuery*, os mais velhos, ditam as regras. Nesses momentos, é possível perceber um estado em que o tempo parece não existir, quando a percepção se apura e os mais velhos, ao expandi-la, demonstram maior sensibilidade para o que ocorre à sua volta. A percepção é algo muito aguçado entre os mais velhos e são nesses momentos de silêncio, momentos de fumar o *petynguá*, que essa habilidade é passada para os mais jovens. Segundo Wherá Tupã, o *petynguá* detém uma sabedoria ancestral possuindo caráter mediador entre os Guarani e *Nhanderu*. No *petynguá* Guarani utiliza-se o tabaco, e a sua fumaça permeia toda a casa trazendo boas vibrações e a cura dos males. Podem ser feitos de madeira, utilizados cotidianamente, ou de barro, mais utilizados nas rezas, mas também no dia a dia.

Foi a partir de vivências em seu cotidiano que comecei a perceber momentos privilegiados, ocasiões em que sutilmente conhecimentos eram passados. Entre os Guarani é possível perceber características que se associam ao modo de *ser e viver*, um constante *vir-a-ser*, essa vivência que é sempre um processo de superação do tempo e da morte em vida. O tempo não é o que já passou, o que virá, mas o tempo é ele mesmo no presente, por isso a necessidade de viver com o *corpo presente* no presente.

É uma cultura – como descrevi anteriormente – que tem como foco uma noção de pessoa que se realiza no *vir-a-ser*, como um processo dinâmico. Para eles, mais do que *ser* no mundo – que seria algo estático, algo que simplesmente é –, o importante é *estar* no mundo, vivenciá-lo dinamicamente. É esse *estar* no mundo que permite a contemplação, o silêncio, a expansão da percepção. Não há pressa, tudo acontece no seu tempo, no seu ritmo.

A noção de pessoa Guarani traduz-se em cuidados com o corpo físico e espiritual, por isso a importância dos cuidados corporais desde antes do nascimento; da nominação da criança, que será enviada pelos deuses; das danças e do entoar dos cantos, para tornar o corpo “leve”; das preces; de

fumar o *petyngué*, para se comunicar com *Nhanderu*; do silêncio, para a expansão da percepção. Todas essas características associadas demonstram os aspectos fundantes da *pessoa Guarani*, ademais eles possuem estratégias para a manutenção de sua cultura de modo a preservar sua temporalidade, seu silêncio. As aldeias Guarani pesquisadas durante meu trabalho de campo proporcionaram-me uma vivência singular em que o tempo tornava-se contemplação, delineando-se como uma “sucessão de eternidades”. Nesses momentos aprendi que o silêncio falava mais que as palavras, pois os corpos falavam em silêncio.

## Referências

- ALVARES, Myriam Martins. A educação indígena na escola e a domesticação indígena da escola. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, Belém, v. 15, n. 2, 1999. Série Antropologia.
- ANTUNES, A. *Projeto político pedagógico da escola indígena de Morro dos Cavalos*. Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, 2002.
- ASSIS, V.; GARLET, I. Análise sobre as populações Guarani contemporâneas. *Revista de Índias*, Madri, v. 64, n. 230, 2004.
- BALANDIER, Georges. *A desordem: o elogio do movimento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
- BARROS, A.; CASTRO, R. (Org.). *Ara Reko: memória e tempo Guarani*. Tradução de Ruth Monserrat e Algemiro Silva (Karaí Miri). 2. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2005.
- BASTOS, Rafael José de Menezes. *A musicológica Kamayurá: para uma antropologia da comunicação no Alto Xingu*. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.
- BERGAMASCHI, M. A. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, mai./ago. 2007.
- BERGAMASCHI, M. A. *Nhembo'e: enquanto o encanto permanece: processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- BERGAMASCHI, M. A. Por que querem e por que não querem escola os Guarani? *Revista Tellus*, Campo Grande, ano 4, n. 7, out. 2004.
- CLASTRES, P. *A sociedade contra o Estado*. Rio de Janeiro: Alves Editora, 1975.
- CLASTRES, H. *Terra sem mal: o profetismo Tupi-Guarani*. Brasiliense: São Paulo, 1978.

CODONHO, Camila. *Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno*. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

COHN, Clarice. *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*. 2000. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000a.

COHN, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 195-222, 2000b.

DARELLA, Maria Dorothea Post. *Ore roipota yvy porã: “nós queremos terra boa”: territorialização Guarani no litoral de Santa Catarina – Brasil*. 2004. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

ELIADE, Mircea. O tempo sagrado e os mitos. In: \_\_\_\_\_. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. Martins Fontes: São Paulo, 1999. p. 63-98.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1975.

GRANDO, Beleni Salete. *Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri-MT*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

LADEIRA, M. I.; DARELLA, M. D. *Relatório sobre as áreas e comunidades Guarani afetadas pelas obras de duplicação da BR-101 no Estado de SC, trecho Garuva-Palhoça*. Funai, ago. 1996.

LECZNIESKI, Lisiane Koller. *Estranhos laços: predação e cuidado entre os Kadiwéu*. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <www.astro.ufsc.br/~lisi>. Acesso em: 25 jul. 2012.

LIMULJA, Hanna. *Uma etnografia da Escola Indígena Fen’Nó à luz da noção de corpo e das experiências das crianças Kaingang e Guarani*. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: \_\_\_\_\_. *Antropologia e Sociologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 401-422.

MELLO, Flávia C. *Aata tapé rupy: seguindo pela estrada: uma investigação dos deslocamentos territoriais realizados por famílias Mbyá e Chiripá Guarani no Sul do Brasil*. 2001. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

MELLO, Flávia C. *Aetchá nhanderukuery karai retará: entre deuses e animais: xamanismo, parentesco e transformação entre os Chiripá e Mbyá-Guarani*.

2006. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- HALL, Stuart; SILVA, Tomaz Tadeu; WOODWARD, Hathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- NIMUENDAJÚ, Curt. *As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocuva-Guarani*. São Paulo: Editora da USP, 1987.
- RICOEUR, P. (Org). *As culturas e o tempo: estudos reunidos pela UNESCO*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- SAEZ, Oscar; NAVEIRA, Miguel; GIL, Laura. O saber é estranho e amargo: sociologia e mitologia do conhecimento entre os Yaminawa. *Campos: revista de Antropologia Social*, Curitiba, v. 4, p. 9-28, 2003.
- SCHADEN, Egon. *Aspectos fundamentais da cultura Guarani*. São Paulo: Edusp, 1974.
- SEEGER, A. Os significados dos ornamentos corporais. In: \_\_\_\_\_. *Os índios e nós*. Rio de Janeiro: Campus, 1975.
- SEEGER, A.; DA MATTA, R.; VIVEIROS DE CASTRO, E. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. In: OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. (Org.). *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1987.
- SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.
- TASSINARI, Antonella. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001a.
- TASSINARI, Antonella. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001b.
- VIERTLER, R. B. A noção de pessoa entre os Bororo. *Boletim do Museu Nacional*, Rio de Janeiro, n. 32, 1979.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A fabricação do corpo na sociedade Xinguana. *Boletim do Museu Nacional*, Rio de Janeiro, n. 32, 1979.
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *Araweté, os deuses canibais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.



## REFLEXÕES EM CONTEXTOS INTERCULTURAIS





## Acampamentos indígenas no Sul do Brasil: os diversos olhares para a educação e a infância Mbyá-Guarani

Suzana Cavalheiro de Jesus

Este artigo expõe os resultados de uma pesquisa etnográfica realizada com indígenas Mbyá-Guarani que vivem em um acampamento às margens da BR-392, no município de Santa Maria, região central do estado do Rio Grande do Sul, Brasil. O objetivo desse estudo foi compreender de que forma os Mbyá se relacionaram com um conjunto de propostas e ações indigenistas ligadas à constituição de atendimento educacional para suas crianças. Tais propostas, ainda não efetivadas na prática, partiram de instâncias político-administrativas do município, da Diocese de Santa Maria e de voluntários da comunidade. Foram recebidas pelo grupo como uma ideia benéfica, porém a ser concretizada somente após a garantia de demarcação de terras, deixando explícita uma inter-relação entre educação e territorialidade.

O acampamento onde vivem foi constituído em território de propriedade do Departamento Nacional de Infraestrutura e Transportes (DNIT). Trata-se de um terreno arenoso, íngreme e com algumas árvores, ao alto das margens da BR-392, no entremeio da rodovia e de uma propriedade privada. Além desse território, as famílias “andam” por outros espaços, também no Rio Grande do Sul, como a aldeia Cantagalo, na região metropolitana de Porto Alegre; o acampamento Irapuá, em Caçapava do Sul, considerado Terra Indígena; e outra aldeia, Salto do Jacuí, localizada no município de mesmo nome.

Esse território em Santa Maria é um tanto distante do centro da cidade, levando mais ou menos quarenta minutos, de ônibus, para se chegar ao Calçadão, onde realizam a venda de suas peças artesanais. As famílias residem em barracas dispostas uma ao lado da outra, construídas com lonas pretas, pedaços de cobertores e carpetes. Uma das construções mais recentes contava com cobertura de capim santa-fé, doação de um criatório de animais

do município. Entre as residências, foi construída uma cozinha, onde eram guardados os utensílios e preparados os alimentos das famílias, sobre uma grande fogueira, localizada no centro da barraca. Como o terreno é pequeno e com muitas pedras, há poucas possibilidades de plantio. No entanto, era possível encontrar pequenas plantações de melancia, batata-doce e amendoim, bem como de milho e mandioca.

O Calçadão, onde vendem artesanato, é o núcleo do comércio santamariense. Reúne lojas de roupas, de calçados, livrarias, bazares, mercados, cafeterias, sorveterias, restaurantes, lotéricas e agências bancárias. Trata-se de uma longa e larga calçada, cujo centro é ornado com canteiros de flores rodeados por bancos, postes de jardim e placas indicando locais importantes do centro da cidade. Em um dos extremos, vislumbra-se a Praça Saldanha Marinho, em outro, a Rua Floriano Peixoto e nas laterais estão os prédios onde funcionam os estabelecimentos comerciais (JESUS, 2009). Os Guarani ocupam o espaço da calçada, onde dispõem seus colares, maracás e esculturas de corticeira sobre um lençol ou outro pedaço de tecido estendido no chão. A venda é feita principalmente pelas mulheres, que chegam por volta das nove horas da manhã e permanecem até o final da tarde, sentadas próximas às peças, em frente às vitrines das lojas. Além da comercialização do artesanato, o grupo costuma apresentar-se com um coral criado em dezembro de 2008, que canta e dança a canção do *Xondaro*, ritual Guarani desenvolvido no interior das casas de reza (*Opy*). Trata-se de uma *performance* cultural (LANGDON, 1996) que auxilia na venda de artesanato e também arrecada pagamentos voluntários pela apresentação.

Essa organização da comunidade Guarani, em um acampamento às margens da Rodovia, impõe importantes limitações ao desenvolvimento de ações indigenistas garantidas na legislação brasileira. Embora os direitos constitucionais não sejam determinados pelo território que os grupos ocupam, os meios de garanti-los acabam passando por questões burocráticas que impedem sua efetivação.

Por se tratar de uma área do DNIT, não se podem erguer construções de nenhuma espécie. Também não há espaço para cultivar grandes lavouras ou roçados, o que contribui para uma situação de extrema pobreza material. Além disso, criou-se uma cultura institucional, na própria Fundação Nacional do Índio (Funai), que dá maior atenção às aldeias indígenas do que aos acampamentos, territórios não oficiais e difíceis de acompanhar quando se

tem poucos funcionários. E, somado a isso, não raro a sociedade envolvente cultiva um estigma de que índios acampados perderam sua cultura e vivem no espaço urbano como mendigos.

Esse conjunto de fatores fez com que, em Santa Maria, os diálogos dos Guarani com a sociedade não índia fossem muito restritos. Além disso, Funai e prefeitura municipal entendem que há pouco o que fazer em prol de um acampamento, produzindo um indigenismo de ações assistencialistas e emergenciais que não são institucionalizadas. Situação que se repete em relatos de outros Guarani que “andam” pelo município, vindos principalmente do Irapuá, acampamento que, embora identificado como Terra Indígena, encontra barreiras na efetivação de algumas reivindicações, dentre elas a de educação escolar, por estarem em uma área considerada não oficial.

Também o antropólogo Levi Marques Pereira, que pesquisou os chamados assentamentos de corredor Kaiowá, no Mato Grosso do Sul, nos apresenta situações parecidas e destaca a importância da pesquisa acadêmica na tentativa de superação dessa marginalização dos direitos indígenas. Segundo Pereira (2006), os assentamentos Kaiowá, organizados de forma análoga aos acampamentos Mbyá-Guarani, apresentam não só um desafio político à Funai e às autoridades administrativas, mas também um desafio acadêmico aos antropólogos, que são chamados a realizar o detalhamento da situação de famílias e comunidades vivendo nesses territórios.

No caso de Santa Maria, a invisibilidade social vivida pelo grupo Guarani e a ausência de ações indigenistas institucionalizadas também mobilizaram uma série de agentes leigos em torno da problematização e reivindicação dos direitos indígenas. Esse movimento intensificou-se no ano de 2009, com a troca da administração pública municipal, oportunidade em que um grupo de voluntários exigiu da prefeitura que fossem tomadas providências acerca do atendimento nas áreas da saúde e da educação escolar para os Mbyá. A primeira exigência foi facilmente resolvida com visitas mensais de uma unidade móvel de saúde com consultórios médicos e odontológicos ao acampamento. Já a proposta de educação escolar, além de representar um grande desafio às instâncias político-administrativas, era avaliada com muitas ressalvas pelos próprios Guarani. Isso gerou uma série de negociações, as quais retomo brevemente neste artigo, buscando analisá-las por meio do conceito de campo desenvolvido por Bourdieu (1989): um espaço de múltiplos agentes, que disputam capitais simbólicos, como força e prestígio. Segundo

o autor, cada agente é investido de um *habitus*, o qual pode ser definido em termos de um conhecimento adquirido e da existência de um capital, uma disposição incorporada pela ação desse agente dentro do campo. Logo, diferentes sujeitos que carregam distintas concepções de educação, mas que centram suas ações no planejamento de uma educação escolar para crianças Guarani, podem ser compreendidos como agentes de um Campo da Educação Escolar Indígena. Partindo dessas questões, este artigo foi organizado em três eixos principais: reflexões sobre os modos de ser Mbyá-Guarani e a questão territorial, abarcando a organização em acampamentos; a constituição de um campo de educação escolar que surge para atender um acampamento e não um território indígena oficial; e os processos de negociações e disputas instaurados nesse campo por meio de diferentes olhares e concepções acerca de educação e de infância.

## A presença Mbyá-Guarani em Santa Maria

Há, entre os Mbyá-Guarani que vivem em Santa Maria, relatos de que “andam” pelo município há cerca de 16 anos. Porém, não encontrei registros de pesquisas sobre esse processo de reterritorialização anteriores ao ano de 2007, quando iniciei minhas investigações. Naquele período, o acampamento abrigava, em “caráter permanente”, o núcleo familiar do Cacique Karaí Mariano, ou como também costuma ser chamado, Mariano Benites.

Quando comecei a pesquisa com o grupo, propus uma investigação que pretendia conhecer o lugar que a educação, nas dimensões escolar e não escolar, ocupava naquele contexto. Com isso, o Cacique Mariano manifestou o desejo de que suas crianças pudessem estudar sem sair do território onde vivem. Tal demanda levou ao planejamento de uma proposta de Antropologia Aplicada à Educação Indígena, em que uma vez por semana eu me deslocava até o acampamento e desenvolvia algumas atividades com as crianças, na época, na faixa etária aproximada de 3 a 6 anos de idade.

Durante esse tempo, baseando-me em minha formação e atuação de educadora, procurei elaborar propostas de atividades que contemplassem a dimensão escolar dentro de práticas de ensino não escolares, que o grupo desenvolvia. Ou seja, eram, conforme relatei em trabalhos anteriores (JESUS, 2009), atividades de contagem, ligadas à confecção de artesanato, leitura de imagens e jogos que traziam elementos do cotidiano.

Desenvolvi esse tipo de trabalho de maio a dezembro de 2007, período de duração do projeto. No ano seguinte, Mariano passou alguns meses no acampamento de Irapuá e quando retornou disse que muitos parentes seus estavam em Santa Maria e que seria preciso que eu fizesse um novo projeto, pois teria muita criança para eu ensinar. Respondi então que me comprometia em pensar em um projeto de extensão que tivesse início em 2009 e que pudesse atender às necessidades do grupo, em termos de educação escolar. Com isso, foi escrito o projeto *Arandu: ensinar e aprender*, cujo objetivo também residia em desenvolver atividades pedagógicas semanais com as crianças Mbyá-Guarani.

Porém, no mesmo período em que Mariano retornou, ocorreu a troca da administração pública municipal. Concomitantemente, diferentes sujeitos, como Organizações Não Governamentais e voluntários da comunidade, passaram a se interessar pela situação do grupo, chamando vereadores e imprensa para registrar as condições de pobreza material em que viviam. Funcionários da nova administração realizaram uma reunião e uma visita ao acampamento a fim de conhecer as demandas. Ao mesmo tempo, um jornal da cidade preparava-se para publicar uma matéria a esse respeito. Como pesquisadora, fui chamada a dar uma entrevista, falando sobre minha monografia de especialização, a qual me preparava para defender.

Percebi que uma rede de assistência ao grupo começava a se formar, coordenada pela prefeitura. Com a publicação da reportagem, pude evidenciar que era de interesse da administração pública municipal prestar apoio ao grupo Guarani, nas áreas da saúde, educação e assistência social, um cenário totalmente diferente daquele que estiveram vivenciando até então.

Negociando com esses acontecimentos, observei a retomada de algumas reivindicações por parte do grupo, principalmente por terra. Procurados pelos funcionários da nova gestão municipal, por voluntários e por uma vereadora (Maria de Lourdes Castro), os Mbyá-Guarani afirmaram sua necessidade de viver em uma terra indígena demarcada, em Santa Maria. Explicaram que a terra é seu principal objetivo, pois querem construir suas casas, ter um local para vender artesanato e uma escola. Consequentemente, começaram a ser chamados a participar de reuniões, debates e projetos com vistas à elaboração e execução de alternativas que pudessem atender às suas necessidades, dentre elas as relativas ao atendimento educacional das crianças.

Nesses espaços, o grupo era representado por lideranças masculinas que tomam decisões junto aos outros homens que vivem no acampamento,

os quais representam, cada um, o interesse de suas famílias. Após ouvida a comunidade, costumavam apresentar-se, nas reuniões, o Cacique Mariano e o líder Cesáreo. Porém, quando acontecia de alguma liderança de outro território os estar visitando, esta também era convidada a representar os interesses Guarani. Essa articulação é fundamental para que se mantenham as relações de reciprocidade entre diferentes territórios. Desta forma, o que fosse bom para o acampamento de Santa Maria precisava ser bom também para outras terras e aldeias Mbyá-Guarani.

Apesar de haver algumas famílias que dentro da mobilidade Mbyá-Guarani “andam” com mais frequência do que outras pelo acampamento, realizando visitas, aquelas que permanecem por mais tempo e que possuem a função de cuidar do território também tendem a mudar-se para outras áreas. De acordo com Silva, Tempass e Comandulli (2010), dificilmente os Mbyá-Guarani costumam morar mais de cinco anos em uma mesma aldeia. Desta forma, o que dá o caráter de continuidade à comunidade é um grupo de famílias que chega de outro território ou famílias que fazem a opção por permanecer naquele espaço.

Essa dinâmica é uma das principais características do Modo Tradicional de Vida Guarani, o *Nhande Reco*. Segundo Brandão (1990), além de significar o modo de ser Guarani, algo que os torna diferentes dos demais grupos sociais, o *Nhande Reco* designa também sua religião. Isso porque, conforme o antropólogo, trata-se de um padrão assumido e proclamado como uma identidade que se constrói a partir de um sistema ancestral de crenças, o qual, por sua vez, conduz a história e o cotidiano dessas populações. Nessa perspectiva, Silva, Tempass e Comandulli (2010) afirmam que, no interior do *Nhande Reco*, os Mbyá-Guarani não mantêm relações apenas com os territórios por onde “andam”, havendo também uma rede que se estabelece entre diferentes aldeias.

Conforme Brandão (1990), em um primeiro momento, o nomadismo Guarani estava ligado à busca de um lugar geográfico na floresta, uma terra com caça abundante e distante dos não índios. Posteriormente, com a dificuldade de deslocamento devido à presença do colonizador, esse espaço passa para um plano de realização religiosa, ultrapassando limites do mundo terreno. E, num terceiro momento, o profetismo Guarani anuncia uma destruição próxima, que se processaria através do mal e da morte, em toda a terra, isto é, em todas as sociedades.

Essa trajetória também foi descrita por Hélène Clastres, que analisa a busca pela Terra sem Mal e a define como “um lugar privilegiado, indestrutível, em que a terra produz por si mesma seus frutos e não há morte” (CLASTRES, 1978). Porém, a autora destaca que não se trata da tentativa de encontrar um lugar distante, situado apenas no imaginário. Para os Guarani, a Terra sem Mal seria um local narrado como de fácil acesso, que lhes permitiria aproximarem-se de um contexto sagrado, mediados por pajés e *karais*.

Sobre essa concepção, Meliá e Temple (2004) afirmam que a motivação da mobilidade Mbyá-Guarani não pode ser analisada exclusivamente pelo âmbito religioso. Isso porque, na sua relação com a terra, os Guarani tanto agem como são afetados por ela: ao passo que desenvolvem relações econômicas, políticas e religiosas em dado espaço, o próprio território os obriga a adaptar-se a ele.

Somado a isso, Meliá e Temple (2004) lembram que a produção de roçados, pelos Guarani, é uma atividade que esgota a terra e provoca o desgaste ecológico. Assim, esse seria, do ponto de vista econômico, o mal da terra, que faria com que migrações acontecessem. Porém, não seria o único motivo, de forma que tensões sociais e inquietações religiosas também são percebidas como elementos ruins contidos naquele espaço.

Meliá e Temple (2004) afirmam que a busca da Terra sem Mal compõe um sistema de reciprocidade, ameaçado de diversas maneiras, mas sem definição essencial. Por isso esse mito se manifesta de formas variadas, inclusive em âmbito religioso. Desta forma, defendem que o mito que cerca a mobilidade Guarani tem relevância para essa sociedade, porém não é o mito em si que define suas migrações, mas o modo de viver a economia de reciprocidade.

Assim, dissociar os processos de aprendizagem das crianças dos processos de reterritorialização vividos nos acampamentos Guarani seria o mesmo que fragmentar o princípio de unidade presente no *Nhande Reko*. Isso porque a prioridade da terra acionada pelo grupo encontra-se relacionada com o estabelecimento da *Tekoá*. Esse termo, também utilizado para denominar aldeias, pode ser traduzido como o espaço onde se vive os modos de ser Guarani e, conforme Pissolato (2007), deve ser compreendido como um resultado e não um determinante das relações Mbyá-Guarani na contemporaneidade. Logo, o projeto educacional Mbyá-Guarani é um projeto diretamente ligado à apropriação/reapropriação de um território e à vivência da reciprocidade.

## O campo da educação escolar indígena em Santa Maria

A ideia de campo da educação escolar indígena, que venho desenvolvendo neste texto, está imersa em uma área mais ampla, que é a do Indigenismo, ou seja, ações planejadas pela sociedade envolvente, que se destinam aos grupos indígenas. Nesse sentido, embora não existam em Santa Maria, no nível municipal, políticas públicas para esse fim, ações indigenistas sempre existiram.

Conforme mencionei em páginas anteriores, a presença indígena nesse município carregava um estigma de pobreza e mendicância, devido aos pedidos de esmolas e de doações que se processam quando as vendas de artesanato não são tão bem-sucedidas no centro da cidade. Isso fez com que o acampamento Guarani fosse percebido, pelas instâncias político-administrativas, como um problema social. Concepção esta que levou as questões indígenas para o interior da Secretaria de Município da Assistência Social. No entanto, não há, nesse órgão, um setor específico para cuidar das demandas levantadas pelos grupos. Deste modo, as deliberações acerca das ações indigenistas têm permanecido, ao longo dos anos, sob a responsabilidade de um funcionário específico, podendo variar de um ano para outro, conforme a disponibilidade do quadro de pessoal e ações desenvolvidas naquele momento.

Assim, sem políticas públicas e ações institucionalizadas, o campo da educação escolar indígena, em Santa Maria, formou-se em torno de concepções muito distintas, resultando em uma disputa de forças simbólicas entre os seus muitos agentes. De um lado, havia o discurso da prefeitura, reconhecendo a necessidade de oferecer assistência em educação escolar, justificado pelo fato de as crianças não estarem frequentando a escola. De outro, as manifestações de voluntários da comunidade acerca da necessidade da alfabetização bilíngue. Somava-se também a atuação da Organização Não Governamental Oca Brasil em torno da necessidade de um resgate cultural a partir da concepção de que a vida em acampamento, e próxima à cidade, fez determinados traços culturais desaparecerem. Além disso, existiam as pesquisas e projetos de extensão universitária desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa em Antropologia da Educação (DOM), do qual fiz parte, na Universidade Federal de Santa Maria. Nesse universo, os agentes realizaram uma disputa de forças horizontais, tendo como foco o planejamento de educação escolar para a comunidade Guarani. No interior dessa relação, a interação se processava tanto entre



agentes e comunidade quanto entre os diferentes agentes. Daí a possibilidade de pensarmos na configuração de um campo da educação escolar indígena no interior de um campo indigenista.

As iniciativas leigas partiram, principalmente, de uma professora da rede estadual de ensino, Luciméia Köing, que procurou, na prefeitura municipal, respostas para o atendimento da demanda dos Guarani por terra e informou a imprensa sobre as reivindicações do grupo. Luciméia já fora funcionária da prefeitura em outra gestão, mas afirmou apenas tomar conhecimento da situação dos Guarani em outubro de 2008, em um evento ocorrido no município de Caçapava do Sul. Além de perceber o espaço do acampamento como lugar inadequado e insalubre para ser habitado pelas famílias, a professora demonstrava uma grande preocupação com o fato de as crianças não estarem frequentando a escola.

Esse dado também sensibilizou a vereadora Maria de Lourdes Castro, que foi até a Secretaria de Município da Educação conversar com a Superintendência de Educação Básica a respeito da garantia de educação escolar às crianças Guarani. A resposta do Sistema Municipal às questões apresentadas foi, no primeiro momento, um comprometimento em investigar as políticas públicas de fomento à educação indígena e organizar um grupo de trabalho que se dedicasse ao planejamento educacional dessa modalidade, até então inexistente no interior de sua alçada.

No entanto, toda e qualquer tentativa de diálogo sobre educação escolar, por parte do poder público, era recebida pelas lideranças Guarani com o argumento de que a escola era importante, mas antes precisavam da terra. Por outro lado, solicitavam que eu trabalhasse com as crianças conteúdos escolares e, em meados de 2009, aceitaram participar de um projeto de revitalização cultural através da música, promovido pela ONG Oca Brasil. Por isso, a Secretaria Municipal de Educação, em diálogo com as lideranças, acabou inserindo nosso projeto de extensão (*Arandu: ensinar e aprender*) no sistema de ensino, sinalizando um primeiro passo para a constituição de um projeto de educação escolar para a comunidade, de acordo com o que as lideranças solicitavam nas reuniões.

A postura das lideranças em recusar a escola, mas aceitar e inclusive solicitar atividades escolares pode parecer contraditória. Mas, na realidade, revela que os Guarani não estavam se opondo à educação, às trocas de saberes com a sociedade não índia, mas à escola enquanto instituição. Nesse

sentido, torna-se útil pensarmos acerca da concepção de escola indígena como fronteira, trabalhada por Antonella Tassinari (2001, p. 47):

Localizada no encontro da Antropologia com a Educação, a escola indígena, como todo processo de ensino, também constitui fonte intermitente de intercâmbio entre prática/teoria. É também um espaço de encontro entre dois mundos, duas formas de saber ou, ainda, múltiplas formas de conhecer e pensar o mundo: as tradições de pensamento ocidentais, que geraram o próprio processo educativo nos moldes escolares, e as tradições indígenas, que atualmente demandam a escola. Por tais características, que colocam a escola indígena em situações intersticiais, sugiro ser fértil considerá-la, teoricamente, como “fronteira”, o que poderá ser extremamente útil para compreender melhor seu funcionamento, suas dificuldades e os impasses provocados pelas propostas de “educação diferenciada”.

Compreender a escola indígena como fronteira é conceber que há conhecimentos nativos que passam pela escola formando um intercâmbio com saberes não índios. Mas é também considerar que existem zonas interditadas, saberes e práticas que não passam pela instituição escolar (TASSINARI, 2001). Nesse sentido, a recusa do ensino escolar institucionalizado, por parte dos Guarani, situa-se nesse espaço fronteiro que procura impedir a chegada da escola antes da constituição da aldeia e da construção da *Opy* (casa de reza). Tal postura revela uma inter-relação entre a pedagogia nativa e o território, aspectos que podem ser mais bem esclarecidos se pensarmos em termos de relações de mobilidade e reciprocidade Mbyá-Guarani.

Através de pesquisas com Mbyá-Guarani no Rio Grande do Sul, a historiadora Maria Aparecida Bergamaschi (2007) observou certas resistências quanto à presença da escola. Segundo a autora, existe o receio de que a educação escolar adote o conhecimento ocidental como único, desconsiderando os saberes preservados pelo *Nhande Reko*: o esforço pessoal e a revelação vinda das divindades.

Tais saberes exigem uma intensa dedicação dos Mbyá-Guarani em viver de acordo com regras e padrões culturais. A maioria desses “conteúdos nativos” são saberes que demandam um longo período de tempo e envolvem uma preparação física e espiritual. Acordar cedo, alimentar-se de determinadas plantas e animais e ouvir os mais velhos são aprendizagens que permitem viver mais e permanecer em comunhão com a terra e com

*Nhanderu*. Considerações que Pissolato (2007) formula dentro da concepção de duração da pessoa.

Trata-se de um universo de aprendizagens consideradas vitais, e nesse contexto, não surpreende que a escola adquira um lugar secundário. Não é novidade o fato de que, ainda hoje, não se sabe ao certo o que deva ser a tal escola diferenciada, bilíngue e intercultural de que nos fala a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996. De forma que, quando as lideranças Guarani resistem à escola, mas não à aprendizagem de determinados conteúdos escolares, estão também se posicionando contra um projeto de escola que vivenciaram no passado e que não lhes fora extremamente significativo.

Do mesmo modo, é importante pensarmos na ausência de *Opy* no acampamento. Trata-se de um espaço que articula os conhecimentos nativos, podendo apenas ser construída em uma aldeia. Assim, considerando as relações entre *Nhande Reco*, *Tekoá* e o espaço de fronteira ocupado pela escola, precisamos levar em conta também que antes de haver *Opy* não deva existir escola.

Por outro lado, isso não impede lideranças indígenas, educadores, gestores públicos e antropólogos de pensarem, cada um dentro de seu campo de atuação, em projetos educacionais que abarquem as prioridades indígenas em contextos de acampamento. Retomando as discussões de Pereira (2006), entendo que, aos antropólogos, cabe mapear esses espaços e descobrir quais projetos de futuro essas comunidades possuem. Através da compreensão de suas trajetórias, das relações de reciprocidade e das estratégias de negociação com a sociedade envolvente, é possível orientarmos as instâncias político-administrativas acerca de aspectos norteadores do planejamento da educação escolar indígena.

Diante de tantos contrastes e desafios, não há como deixar de colocar a questão: como viabilizar os projetos pedagógicos Mbyá-Guarani? A fim de buscar caminhos para responder a essa pergunta, realizei uma entrevista com a Coordenadora Geral Substituta de Educação Escolar Indígena (CGEEI), do Ministério da Educação no Brasil, Susana Martelleti Guimarães Grillo. Em pauta, a educação escolar em acampamentos. O primeiro ponto abordado foi sobre as orientações que costumam ser passadas aos municípios que estão dialogando com acampamentos indígenas. Susana Grillo explicou que geralmente essas demandas vêm da Funai, pois os municípios não costumam entrar diretamente em contato com o Ministério da Educação.

Assim, quando a demanda aparece, a Coordenação (CGEEI) orienta que o direito à educação é independente, é soberano em relação a essas questões fundiárias. Desta forma, segundo Suzana Grillo, o gestor responsável deve prover o acesso de crianças e jovens indígenas à educação escolar no próprio acampamento, através da constituição da escola e da presença de professores. A Coordenadora Substituta destaca que até 2008 havia uma restrição com relação à construção de escola em áreas não regularizadas, o que dificultava esse processo de gestão. Assim, foi com a Portaria interministerial 127 de 2008 que se relativizaram determinações em torno da presença de escola em acampamento. No período anterior a esse documento, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) exigia que a terra fosse regularizada e registrada como Patrimônio da União. Porém, esse é um processo muito demorado, uma vez que existem várias fases na regularização fundiária: identificação, delimitação, demarcação, emissão do decreto que homologa essa terra e o registro no Serviço de Patrimônio da União.

Com a Portaria 127, entende-se que, se há um acampamento, deve-se estar em curso alguma demanda de regularização daquela terra, e consequentemente a Funai deve ter montado ou irá montar um grupo de trabalho, que vai fazer a identificação. Assim, de acordo com a CGEEI, basta a Funai dizer, em declaração assinada pela presidência do órgão, que reconhece que naquele território vive uma população indígena e que a regularização fundiária está em processo.

Para que essa declaração seja formulada, é preciso que exista uma articulação entre a administração do município e a do escritório regional, a fim de que essa demanda chegue à sede da fundação, em Brasília. O município pode, ainda, articular-se com o governo do estado, porém este é o gestor responsável pela educação escolar indígena. Susana Grillo lembra que no Rio Grande do Sul todas as escolas indígenas são estaduais, havendo somente três municípios que atendem esse planejamento, mas apenas na parte de educação infantil. Porém, isso não é regra, varia de acordo com cada realidade. No caso do estado do Mato Grosso do Sul, por exemplo, em Campo Grande, há duas escolas urbanas que estão sob a responsabilidade do município. De acordo com a Coordenadora Substituta, a maioria das escolas no Mato Grosso do Sul são municipais, apenas as escolas de ensino médio são geridas pelo estado.

Sobre o planejamento e a implementação de programas relacionados a materiais didáticos e formação de professores, Susana Grillo esclarece que são

responsabilidades da Secretaria Estadual de Educação, mesmo que a escola seja municipalizada. Isso porque as Diretrizes Curriculares do Conselho Nacional de Educação atribuem ao estado a gestão da educação escolar indígena, podendo transferir para o sistema de ensino municipal, desde que a comunidade concorde com isso. É o caso, por exemplo, do estado da Bahia. Segundo Grillo, grande parte das escolas indígenas em território baiano é municipal, mas o estado realiza os processos de formação, independentemente de as escolas pertencerem à rede estadual ou à rede municipal.

Nesse sentido, as Secretarias Estaduais de Educação desenvolvem programas de formação de professores que se articulam com a produção de materiais didáticos. Trata-se da promoção de cursos específicos, conforme as deliberações do Conselho Nacional, das Diretrizes Nacionais, do Parecer 14 de 1999 e da Resolução 3 também de 1999. No decorrer dos cursos, nas palavras de Suzana Grillo, a proposta pedagógica é elaborada em conjunto com a comunidade:

ouvindo os professores em serviço, quais são suas perspectivas educacionais, quais seus interesses educacionais, seus interesses culturais. E nos espaços de formação de professores, os materiais são produzidos [...] os materiais didáticos indígenas, eles têm essa característica, eles são materiais de autoria coletiva, de autoria indígena [...] são professores que, no processo de formação, elaboram seus materiais de acordo com as necessidades. Se eles querem material para letramento, irão produzir material para letramento, se eles querem material para matemática... ou pra outra área de conhecimento. Mas o que marca, o que caracteriza esses materiais é que são materiais de autoria, é claro que contando com assessoria de antropólogos, de linguistas, mas são materiais de autoria [...] São materiais de autoria coletiva, a partir de pesquisas com os mais velhos e nos contextos de formação de professores. Tendo o material pronto, a boneca, por exemplo, do livro, aí a Secretaria solicita ao MEC, via PAR agora, recursos para publicação desses materiais. E o MEC então manda recursos, via PAR, para que as Secretarias possam imprimir e distribuir esses materiais.

Devido a esse processo, cada material tem uma característica distinta, tanto na forma de organização dos textos, na escolha do idioma Guarani e/ou Português, quanto nas ilustrações.

Dando continuidade à sua exposição, Susana Grillo destaca a especificidade da questão da merenda escolar. Diferentemente dos recursos destinados à formação de professores, os valores do Programa Merenda Escolar são enviados à rede responsável pela escola. A fim de exemplificar, Grillo cita o caso do Rio Grande do Sul, que, no Censo de 2007, tinha 54 escolas indígenas estaduais. Logo, o recurso da merenda escolar para essas 54 escolas era enviado todo para a Secretaria Estadual de Educação. Da mesma forma, três municípios possuíam escolas indígenas de educação infantil, as quais recebiam merenda escolar através de recursos repassados ao município.

Esses recursos são transferência obrigatória do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e são depositados em uma conta específica na Secretaria responsável por aquela escola. Porém, Susana Grillo destaca que essa responsabilidade somente é visualizada quando a escola é cadastrada no Censo Escolar, base de dados utilizada pelo FNDE. Deste modo, toda escola indígena deve constar no Censo, independentemente de se encontrar em um acampamento, caso contrário, não recebe recursos do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) para o programa Merenda Escolar. Caso a escola esteja no Censo sem a especificação de escola indígena, não receberá o valor diferenciado a que tem direito.

Perguntei sobre os dados que o Ministério da Educação possui acerca da implementação e avaliação da educação escolar indígena em acampamentos. Susana Grillo respondeu-me que todos os dados oficiais são aqueles presentes no Censo Escolar, em que constam escolas de Porto Alegre e Curitiba. Porém, é preciso assinalar aqui que essas escolas estão em territórios ainda em demarcação, cuja identificação de Terra Indígena já fora realizada. Além dessas, Grillo citou um acampamento Guarani em Camboinhas, área nobre do Rio de Janeiro, cujas terras são reivindicadas por essa população. Nesse local, a Secretaria do Estado do Rio de Janeiro estruturou uma escola, contratou professor e está oferecendo merenda escolar, porém não a cadastrou no Censo, logo, não há como inseri-la nos dados oficiais do Ministério, que contabilizaram mais de 2800 escolas indígenas no Censo divulgado em 2010.

Assim, do ponto de vista administrativo, o planejamento educacional em acampamentos está articulado com o processo de identificação, delimitação e demarcação de Terras Indígenas. Uma concepção que vai ao encontro das expectativas Mbyá-Guarani, em Santa Maria. Ou seja, não existem, na prática,

grandes barreiras burocráticas para que um projeto pedagógico Guarani se desenvolva concomitantemente à conquista da terra. Existem, sim, barreiras culturais, centradas principalmente no desconhecimento dos saberes nativos e no simulacro do índio hiper-real descrito por Alcida Rita Ramos (1995).

Essa pesquisadora formula uma discussão em torno da ideia de burocratização de Max Weber e de simulacro de Jean Baudrillard. A primeira diz respeito à burocracia que se instaura através do escritório e que se configura em um conjunto de atitudes que são regidas por especializações e por uma ética específica (WEBER, 1991), a segunda diz respeito à criação de modelos de um real que não possui origem ou realidade (BAUDRILLARD, 1994).

O conceito de hiper-real foi formulado por Baudrillard (1994) para demonstrar a prática em que o real é produzido e reproduzido a partir de fragmentos de memória e modelos de controle. O autor fala a respeito de uma racionalidade que não diferencia real e imaginário e que através de uma síntese combinatória de modelos produz um “hiperespaço sem atmosfera”, no qual esses modelos aparecem como uma espécie de órbita que simula as diferenças (BAUDRILLARD, 1994, p. 2).

Nesse sentido, Ramos (1995) formula uma análise do indigenismo que deixou a militância voluntária (de antropólogos, advogados, jornalistas, etc.), se especializou na lógica do escritório, mas que não conseguiu conviver com a alteridade indígena nesse espaço. Assim, segundo a autora, a solução foi criar um índio “burocratizável”, cuja alteridade, passível de criar desordens, sofresse a devida “domesticação”. Criou-se então um “índio modelo” que fosse capaz de sustentar o indigenismo privado em termos de recursos materiais e humanos:

Cria-se, assim, uma “razão” própria, uma autonomia ontológica em relação àquilo que lhe deu origem e sentido. Com as ONGs apanhadas entre a ética dos direitos humanos e a impessoalidade da prática burocrática, o mais grave é que se cria também um campo social e simbólico extremamente nebuloso, no qual a moralidade individual é misturada e confundida com o princípio norteador de sua ação que é, acima de tudo, a defesa dos direitos dos índios, enquanto povos subjugados. É como se, ao praticarem ações condenáveis, os índios reais desonrassem as entidades, mesmo que, motivando essas ações, estivessem os interesses de sua gente. (RAMOS, 1995).

É nesse sentido que Ramos afirma ter sido construída uma imagem do índio que não se baseia na realidade das populações, mas em uma invenção

que se pretende ir além do real: a imagem do índio hiper-real. Da mesma forma, retomando as formulações de Baudrillard (1994) acerca da órbita de modelos do real, é possível pensarmos na lógica das ONGs e dos voluntários como um processo que se nutre desse fenômeno do índio hiper-real que gravita no espaço indigenista brasileiro.

Para exemplificar, vou me utilizar de descrições de uma reunião de voluntários, ocorrida em outubro de 2009 no acampamento, da qual tive a oportunidade de participar. Em pauta, terra e educação, além da apresentação de uma advogada que havia produzido seu trabalho de final de curso de graduação sobre legislação de terras indígenas. O encontro foi coordenado por uma professora da rede estadual de ensino, que expôs as leituras que havia realizado sobre escolas indígenas e também sobre a legislação acerca da demarcação de terras. Disse que as aulas precisavam ser embaixo de uma árvore, com todas as crianças juntas, sem dividir por série. Acrescentou que havia procurado a Secretaria do Estado de Educação e questionado sobre a escola no acampamento. Recebeu como resposta que, uma vez que a comunidade demonstrasse o desejo de possuir uma escola, a Secretaria poderia providenciar a seleção de um professor Guarani para lecionar naquele território. Mencionou ser um absurdo as políticas que preveem a instalação de laboratórios de informática em aldeias, sendo que não há nem escolas. Além disso, acrescentou que era preciso pressionar os órgãos públicos, pois haviam se comprometido em garantir terra e educação à comunidade e até o momento nada acontecera.

Outra voluntária, que participava da reunião, disse que achava todas as ideias muito pertinentes, mas que era importante que tais reivindicações partissem do grupo, apenas com o apoio dos voluntários. Sua preocupação residia no fato de que não era possível que outras pessoas falassem em nome dos Guarani. A professora que coordenava a reunião concordou e acrescentou que, nesse contexto, seria importante incluir a questão do EJA, pois entendia que, se os adultos estudassem, teriam a oportunidade de conhecer a legislação e melhor dialogar nos momentos de negociação. Relatou, também, ter ouvido algumas pessoas mencionarem que os índios, no geral, não falam nada, o que em sua opinião ocorre, principalmente, por desconhecem a legislação e os meios de luta por seus objetivos. Ou seja, estavam falando de vítimas do sistema e não de pessoas que vivem formas distintas de ensino e aprendizagem e que atribuem outro lugar ao uso da palavra.



A voluntária que demonstrara preocupação com o fato de as reivindicações partirem do grupo dirigiu-se então às lideranças ali presentes, que até o momento não haviam mencionado suas opiniões, e perguntou o que eles achavam. Cesáreo voltou a dizer que a escola era importante para eles, mas antes disso precisavam de terra. Disse que eles já estavam cansados de repetir isso sempre e não sabem com quem falar para conseguir que lhes seja destinada uma área onde possam construir suas casas e aí então pensar em uma escola.

As palavras de Cesáreo tratam da unidade presente no *Nhande Reko*: tudo o que acontece na vida da aldeia está ligado à terra, e para ser considerado um espaço adequado para o *Nhande Reko*, é preciso, segundo Silva, Tempass e Comandulli (2010), que seja um lugar escolhido e com caráter sagrado, onde exista abundância de alguns animais e plantas. Há, novamente, na ênfase do desejo de demarcar terras, uma perspectiva vital, muito maior que a construção de uma escola.

É esse objetivo maior que mantém os Mbyá-Guarani ligados aos agentes do campo da educação escolar indígena. Não se trata da escolarização, mas dos processos educacionais nativos, ligados à territorialidade. Nessa relação, percebo que a articulação entre voluntários, em prol de uma causa comum e considerada nobre, aparece no contexto do campo como um *dom*, nos termos de Marcel Mauss. O *dom* ou *dádiva* se constrói em uma relação social de aliança, pautada no dar e receber. Mauss (1974) mostrou que as alianças acontecem nas diferentes sociedades e podem aparecer no matrimônio, na religião, na economia, na política, etc. Nesse contexto, aquele que doa espera receber algo em troca, e quem recebe sente-se obrigado a retribuir. Assim, tratar o voluntariado como *dom* é possível porque, segundo Godbout (1998), temos uma atividade que, no mundo contemporâneo, tem sua retribuição no reconhecimento por parte da sociedade em que se vive. Trata-se então de uma relação de reciprocidade estabelecida dentro da sociedade envolvente, que reconhece a nobreza do trabalho voluntário, ainda que dirigido a uma imagem hiper-real dos povos indígenas. Porém, ao ser dirigido aos Mbyá-Guarani, entra em diálogo com outros sistemas de reciprocidade.

Assim, quando Cesáreo disse que estava cansado de reuniões nas quais precisava repetir a mesma coisa, não foi, necessariamente, mera constatação de que as discussões não haviam avançado, tal como fora interpretado pelos voluntários. Aconteceu que diversas pessoas *lhe deram sua palavra* de que

iriam atender às necessidades Guarani e nada foi feito. Dentro do sistema de reciprocidade Mbyá, as palavras apenas são ditas quando há certeza de que são necessárias e quando se trata de uma negociação em que se sabe que o prometido será cumprido, pois o uso da palavra é tido como o firmamento de um acordo, o modo que se tem para agir de forma justa (CLASTRES, 1990; CLASTRES, 1978).

Essas situações nos mostram o quanto é difícil estabelecer diálogos interculturais sobre educação escolar indígena. Os olhares sobre o que era essencial à aprendizagem das crianças mostraram-se muito diversos e criaram muitas tensões no interior do campo. Isso porque, ainda que todos os agentes estivessem preocupados em desenvolver uma proposta condizente com os anseios Guarani, a escola estava sendo pensada como algo que vinha de fora para instalar-se no acampamento e não o contrário. Desta forma, é possível dizer que o projeto pedagógico Guarani somente será possível quando todos os agentes conseguirem reconhecer quais as contribuições que essa escola pode ter dentro do *Nhande Reco*, desenvolvendo planejamentos que partam do que é relevante para o grupo – naquele momento, a questão da terra.

### À guisa de conclusão: os muitos olhares sobre educação e infância

Neste artigo, procurei desenvolver uma reflexão que contemplasse as formas com que a população Mbyá-Guarani do acampamento de Santa Maria se relacionou com tentativas de construir propostas de educação escolar para suas crianças. Analisar esse contexto a partir de um recorte teórico bourdieuniano foi uma escolha de redigir a escrita etnográfica de um modo mais didático.

Dessa perspectiva teórica, vislumbrei que, no contexto do campo da educação escolar indígena, em Santa Maria, prefeitura e agentes não índios entendiam a escola dissociada de outros projetos Guarani, enquanto o grupo reivindicava que uma instituição escolar precisará ser construída quando obtiverem o direito à demarcação de terras. Um posicionamento que traz a necessidade de viver a educação escolar articulada com a conquista de território, de modo que as crianças possam adquirir e aprofundar saberes nativos no processo de educação de corpos saudáveis. Só então a educação escolar institucionalizada irá lhes conferir sentido mais amplo. Não significa que a escola não seja importante, apenas ocupa outro lugar.

Ao longo da pesquisa, percebi ainda que esse ponto de vista já foi incorporado pela gestão educacional federal, visando atender comunidades que se encontram em terras indígenas ainda não regularizadas. Assim, para construir uma escola, é preciso que a comunidade esteja inserida em um grupo de trabalho para a identificação, delimitação e demarcação de terras indígenas. Logo, percebeu-se que o problema do indigenismo santa-mariense encontra-se na falta de articulação entre município, Funai e, no caso da educação escolar, governo estadual. Trata-se de um problema de gestão que precisa ser solucionado através do aprofundamento acerca das questões que permeiam o indigenismo e da lógica social da comunidade indígena a ser atendida.

Nas constantes iniciativas de ouvir o índio, a escuta é direcionada a lideranças adultas, que vivenciaram em sua trajetória de vida projetos educacionais que pouco se aproximavam da pretendida escola diferenciada. E é essa escola que os Guarani adultos não veem como primordial. Suas metas, em termos de educação escolar, envolvem uma familiarização das crianças com saberes escolares, dentro do tempo e das prioridades da comunidade. Daí as solicitações por atividades semanais, desenvolvidas em dias que, normalmente, não se deslocam para o centro da cidade para vender artesanato.

A educação escolar vislumbrada pelos Mbyá-Guarani não se organiza em torno dos duzentos dias ou oitocentas horas letivas prezadas pelos sistemas de ensino. E, deste modo, compreender os saberes que permeiam o projeto pedagógico Guarani implica entender o universo de significações dessas pessoas acerca do espaço de fronteira em que se insere a educação escolar. Assim, a trajetória e os processos de negociações vivenciados pelos Guarani de Santa Maria sobre educação escolar para suas crianças tornam-se inspiradores para pensar sobre o indigenismo realizado em acampamentos, os processos de aprendizagem vivenciados nesses territórios e os projetos pedagógicos indígenas.

## Referências

- BAUDRILLARD, Jean. *Simulacra and simulation*. Translated by Sheila Faria Glaser. Michigan: The University of Michigan Press, 1994.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, maio/ago. 2007.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da. Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas. *Agora*, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 124-150, jan./jun. 2007.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: DIFEL, Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os Guarani: índios do Sul: religião, resistência e adaptação. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 4, n. 10, set./dez. 1990.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2008.

BRASIL. *Lei Federal nº 9.394, de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[www.regra.com.br/educacao/novaldb.hat](http://www.regra.com.br/educacao/novaldb.hat)>. Acesso em: 23 jan. 2008.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf)>. Acesso em: 9 jun. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. *Educação escolar indígena: principais ações do Ministério da Educação para o desenvolvimento da educação escolar indígena*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=37&Itemid=164>>. Acesso em: 26 jan. 2009.

CLASTRES, Hélène. *Terra sem mal: o profetismo Tupi-Guarani*. São Paulo: Brasiliense, 1978.

CLASTRES, Pierre. [1974] *A fala sagrada: mitos e cantos sagrados dos índios Guarani*. Tradução Nícia Adan Bonatti. Campinas: Papirus, 1990.

GODBOUT, J. T. Introdução à Dádiva. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 13, n. 38, 1998.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

JESUS, Suzana Cavalheiro. *Kuatia: políticas públicas de educação indígena*. 2009. 70f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

JESUS, Suzana Cavalheiro. *No campo da educação escolar indígena: uma etnografia sobre territorialidade, educação e infância na perspectiva Mbyá-Guarani*. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

LANGDON, E. Jean. *Performance* e preocupações pós-modernas em antropologia. In: TEIXEIRA, João Gabriel (Org.). *Performáticos, Performance e Sociedade*. Brasília: Ed. da UnB, 1996.

MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. Tradução de Mauro W. B. de Almeida. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, Editora da Universidade de São Paulo, 1974. v. 2.

MELIÁ, Bartolomeu; TEMPLE, Dominique. *El don, la venganza y otras formas de economía Guaraní*. Asunción: Centro de Estudios Paraguayos Antonio Guasch, 2004.

MELLO, Flávia C. *Aetchá nhanderukuery karai retará: entre deuses e animais: xamanismo, parentesco e transformação entre os Chiripá e Mbyá-Guarani*. 2006. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

PEREIRA, Levi Marques. Assentamentos e formas organizacionais dos Kaiowá atuais: o caso dos “índios de Corredor”. *Tellus*, Campo Grande, ano 6, n. 10, p. 69-81, abr. 2006.

PISSOLATO, Elizabeth. *A duração da pessoa: mobilidade, parentesco e xamanismo Mbyá (Guarani)*. São Paulo: UNESP, ISA; Rio de Janeiro: NuTI, 2007.

RAMOS, Alcida Rita. O índio hiper-real. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 28, n. 10, p. 5-14, 1995.

SILVA, Sérgio Baptista; TEMPASS, Martín César; COMANDULLI, Carolina Schneider. Reflexões sobre as especificidades Mbyá-Guarani, nos processos de identificação de terras indígenas a partir dos casos de Itapuã, Morro do Coco e Ponta da Formiga, Brasil. *Amazônica*, Belém, v. 2, n. 1, p. 10-23, 2010.

TASSINARI, Antonella. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

WEBER, M. *Economia e sociedade*. Brasília: Universidade de Brasília, 1991. v. 1.



## Colonização ou liberação? As experiências educativas de mulheres intelectuais Maias da Guatemala

Dina Susana Mazariegos García

Neste trabalho, recolhi as vozes e subjetividades de dez mulheres intelectuais Maias da Guatemala partindo de suas histórias de vida. Pretendo mostrar como, através de seus processos educativos, essas mulheres construíram e promoveram seu trabalho de emancipação dos diversos sistemas hegemônicos que as vêm oprimindo e excluindo há muito tempo. A resistência e a transgressão cotidiana dessas mulheres têm fornecido base para a construção de suas diversas identidades, articuladas às suas subjetividades e suas objetivações. Nesse processo, elas têm utilizado a formação acadêmica como uma ferramenta descolonizadora, embora seus estudos tenham sido desenvolvidos dentro de um sistema educativo com características racista, sexista e classista. De modo que procuro mostrar como essas intelectuais vêm resistindo, transgredindo e posicionando-se politicamente com o objetivo de continuar a seguir as transformações familiares, que, em alguns casos, tinham se iniciado com as avós, as mães ou as irmãs mais velhas. Suas ações, as quais foram emergindo no meio de relações de poder desiguais, no princípio, parecem não ter sido tão conscientes. Mas, ao longo de suas vidas e carreiras profissionais, seus posicionamentos tomam sentido e vêm a ser parte da militância que elas atualmente fazem dentro de seus espaços privados ou públicos, onde permanentemente transitam.

Considera-se que todos esses processos de mudança não emergem apenas como processos individuais, já que eles têm a ver com uma série de lógicas de mobilidade que foram configurando-se com os contextos e os momentos históricos vividos, tanto localmente quanto em sua interação com o mundo globalizado. Além disso, as trajetórias dessas mulheres têm sido acompanhadas tanto pelos diversos intentos de descolonização dos povos

indígenas da Guatemala quanto por outros movimentos, como o das mulheres em geral e o das mulheres indígenas em particular, e, como já mencionado antes, têm a ver com as diversas rupturas e mudanças das próprias famílias das entrevistadas. Portanto, suas múltiplas transformações estão imersas em processos pessoais e coletivos amarrados a eventos econômicos, políticos e sociais de caráter conjuntural, mas também àqueles que são de longo prazo.

Todos esses elementos têm o propósito de ajudar na vinculação direta entre as histórias de vida, a história em geral e a sociedade para compreender que a travessia subjetiva e objetiva que as protagonistas iniciaram há vários anos pode se configurar em um “movimento” político e simbólico contra os diferentes estados de dominação em que lutam na tentativa de construírem-se como sujeitas, no meio de uma série de relações assimétricas com as quais se confrontam dia a dia. Foucault (1995), para estabelecer esse processo, reconhece três formas de objetivação que são as que transformam os seres humanos em sujeitos. Elas são apresentadas no seu trabalho sobre *O sujeito e o poder*. A primeira tem a ver com a objetivação do sujeito falante. A segunda seria a que nomeia as práticas divisórias, pelas quais o indivíduo está dividido tanto no seu interior quanto no dos outros. E, finalmente, refere-se aos modos em que os seres humanos transformam-se a si mesmos em sujeitos.

De maneira geral, pode-se dizer que Foucault pretende estudar as formas de constituição do indivíduo moderno. Quando se fala em formas de objetivação e formas de subjetivação, é sempre em relação à constituição do indivíduo. Pensar, portanto, nos processos de objetivação é pensar em aspectos da constituição do indivíduo. Da mesma forma que pensar nos processos de subjetivação é pensar em aspectos dessa constituição (FONSECA, 2003, p. 24).

Neste artigo, pretendo discutir o contexto sociopolítico e ideológico da Guatemala e o modo pelo qual as protagonistas constroem suas trajetórias como processos de emancipação. Procuro verificar se a educação escolar é utilizada por elas como uma forma de colonização ou de liberação. Por fim, procuro identificar as ideias-força que encaminham o trabalho dessas mulheres intelectuais.

## Apresentação das protagonistas

Os nomes utilizados para identificar as protagonistas desta pesquisa foram escolhidos por elas e correspondem, em alguns casos, a seus nomes



reais e, em outros, a nomes fictícios. Todas se autoidentificam como mulheres Maias que, desde criança, tiveram que enfrentar, de diversas maneiras, inimigos comuns, tais como: o machismo, a pobreza e o racismo. A maioria delas nasceu em comunidades rurais e a sua construção como pessoa no processo educativo deu-se nos anos de maior intensidade da guerra. Por essas e outras razões, suas famílias tiveram que migrar forçadamente para outros lugares do país deixando a região onde nasceram, e algumas tradições de seus grupos étnicos. Nesse processo, exterior a suas vontades, ocorre um fenômeno de descampesinização, que tem um efeito transformador em suas trajetórias de vida, permitindo-lhes ingressar e permanecer no sistema educacional, o que provavelmente não teria acontecido se não tivessem migrado para outros lugares, fora de suas comunidades de origem.

Essas dez mulheres são doutorandas, mestras ou licenciadas, tanto em Antropologia Social como em outras áreas das Ciências Sociais. Formaram-se em universidades da Guatemala e de outros países e, além de suas teses de graduação e algumas de pós-graduação, a maioria conta com várias produções, como livros, artigos e ensaios. No âmbito do trabalho, inserem-se em diferentes áreas, tais como: docência universitária, pesquisa dentro e fora da Guatemala, direção e assessoramento de instituições tanto governamentais como privadas.

Elas se consideram feministas ou não, algumas são marxistas, cristãs, ateias, lésbicas, heterossexuais, ex-combatentes, líderes comunitárias regionais e nacionais, mães, solteiras, casadas, etc. Mas, nos últimos anos, por meio de seus trabalhos e diferentes práticas discursivas, têm sido reconhecidas tanto dentro da academia quanto no movimento de mulheres. Este último as considera aliadas que apoiam e contribuem na construção da resistência ante as históricas e excludentes relações de poder nas instituições tradicionais da sociedade guatemalteca. Além disso, elas obtêm reconhecimento também em outros espaços. Formam parte das novas gerações de intelectuais do país que produzem conhecimento através de seu trabalho individual e coletivo.

Além disso, considero que essas mulheres acadêmicas Maias fazem parte de um “movimento” que vem estimulando mudanças nos caminhos que foram traçados para a constituição de suas várias identidades, em especial as de gênero, de etnia e de classe. Nesse caso, suas trajetórias não se ajustam aos estereótipos que foram estabelecidos para serem consideradas “tradicionais” mulheres Maias.

A seguir, apresento alguns dados biográficos, ressaltando aspectos importantes de suas identidades: situação familiar, vínculo étnico, filiação política e religiosa, gostos, projetos pessoais e formação acadêmica.

Elizabeth, na infância, viveu na extrema pobreza e por esse motivo começou a trabalhar quando tinha 7 anos. Atualmente mora em sua comunidade de origem, com sua única filha, na casa que vem construindo há vários anos. Em 2006, finalizou seus estudos de mestrado em Violência Intrafamiliar e Gênero, na Universidad Nacional de Costa Rica, na América Central, onde recebeu reconhecimento pela qualidade de seus trabalhos. Identifica-se como uma *mulher Maya-Mam*, feminista, revolucionária; pertence a diferentes organizações do movimento de mulheres guatemalteco e tem sido reconhecida como uma ativista e intelectual comprometida com as lutas das mulheres e dos povos indígenas.

Ixchel identifica-se como uma *mulher Maya-Q'eqchi'*, lésbica, feminista, educadora popular, ex-sindicalista, integrante do movimento estudantil e ex-combatente membro de uma organização revolucionária, docente universitária, solteira. Escreve poesia desde menina e diz que gostaria de escrever uma novela. Atualmente se encontra na fase final de seu mestrado em Trabalho Social, na Universidade de San Carlos de Guatemala. Seu ativismo dentro do movimento feminista e de outros na Guatemala é muito reconhecido.

Margarita, antropóloga, reconhece a forte influência de seus avós no seu processo educativo e espiritual, gosta do teatro e trabalhou como atriz, temporariamente, em Paris, numa companhia teatral francesa. Como parte importante de seu projeto de vida, encontra-se esperando o seu primeiro filho. Identifica-se como *mulher Maya-K'iche'*; é mestra em História das Ciências pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, título obtido em 2008. Atualmente encontra-se construindo sua própria casa na sua comunidade de origem e é consultora privada.

A família de Azucena foi forçada a abandonar sua comunidade de origem devido à violência extrema instalada pela guerra. Esse deslocamento transformou a vida econômica da família, mas também lhe deu a oportunidade de estudar. Identifica-se como *mulher Maya-K'iche'*, lésbica, feminista, tornou-se mestre em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, em 2007. É uma ativista reconhecida dentro de diferentes movimentos sociais na Guatemala, em especial, o de mulheres.

Aury identifica-se como *mulher Maya-Kaqchikel*, é solteira, mestra em Sociologia pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, com sede na Guatemala, título obtido em 2007. Pós-graduou-se em Gênero pela Universidade Nacional Autônoma do México em 2008. Foi aceita para cursar o doutorado em Sociologia na Universidade Nacional Autônoma do México. Autora e coautora de vários livros e artigos. Seu trabalho como intelectual e ativista independente contra o racismo vem sendo reconhecido em diversos espaços dentro e fora do país.

Ixxik identifica-se como *mulher Maya-K'iche'*, é marxista, solteira, mestre em Estudos Sociais e Políticos Latino-Americanos, pela Universidade Alberto Hurtado, em Santiago do Chile, desde janeiro de 2008. Atualmente é aluna do programa de doutorado em Estudos Latino-Americanos da Faculdade de Filosofia e Humanidades da Universidade Nacional Autônoma do México. Conta com vários trabalhos e sua produção intelectual, com enfoque predominantemente interdisciplinar, tem sido apresentada em diversos eventos nacionais e internacionais.

Marta tem um filho de 7 anos e identifica-se como *mulher Maya-Kaqchikel* de pensamento de esquerda. Tornou-se mestre em Antropologia Social no Centro de Investigações e Estudos Superiores em Antropologia Social de Guadalajara, México, em 2007. Atualmente, como parte de seu projeto de vida, encontra-se construindo sua própria casa, trabalha numa instituição do Estado, onde é uma das poucas funcionárias mulher indígena. Em sua comunidade de origem, lidera um projeto de análise política com várias mulheres Maias profissionais.

A mãe de Saqbe' foi uma trabalhadora doméstica que não aprendeu a ler nem escrever, mas sempre questionou as estruturas de opressão, sendo um grande exemplo para a filha. Saqbe' criou-se como ladina<sup>1</sup>, mas, ao tomar

---

<sup>1</sup> Para falar do “ladino” na Guatemala, poderíamos dizer que é toda a população que “não é indígena”, já que é essa a definição oficial. Contudo, isso seria simplificar um problema histórico que tem a ver não só com as condições biológica e étnica dessa população senão também com os contextos econômicos, políticos, sociais e culturais do país. Além disso, temos que reconhecer que, durante o tempo em que o termo vem sendo usado no contexto guatemalteco, ele tem mudado grandemente. Conta-se com vários estudos antropológicos que têm feito aportes importantes nesse debate, por exemplo, os trabalhos de: Carlos Guzmán Böckler, Claudia Dary, Isabel Rodas e recentemente o historiador Angel Valdez. Todos eles concordam que o termo “ladino” tem evoluído grandemente e guarda uma relação íntima com o contexto político, econômico e cultural do país. No mais recente

consciência das implicações disso, começa seu processo de construção como mulher indígena. Saqbe' atualmente é uma das poucas funcionárias do Estado que são indígenas, identifica-se como *mulher Maya-K'iche'* e feminista, é coautora de duas produções recentes, uma delas escrita em coletividade com outras mulheres Maias.

Emma é socióloga de profissão, sua família sempre trabalhou coletivamente pela comunidade. Reconhece que sua mãe ensinou-lhe a ser uma lutadora, tem dois filhos e identifica-se como *mulher Maya-Kaqchikel*, que advoga pela teoria feminista, mas não se identifica como feminista. Atualmente faz o doutorado em Sociologia na Universidade Nacional Autônoma do México. Foi integrante fundadora da primeira organização de mulheres Maias intelectuais da Guatemala. É uma das intelectuais Maias mais reconhecidas na Guatemala.

Flor de Copal, aos 7 anos de idade, presenciou o assassinato de seu pai pelas forças repressivas do exército durante a guerra, experiência que a marcou profundamente. Ela teve que abandonar sua comunidade para salvar sua vida. Atualmente cursa o mestrado em Administração Pública, no Instituto de Estudos Comerciais e Administrativos da Guatemala. Solteira, identifica-se como uma *mulher Maya-Mam*, de pensamento de esquerda. Também é outra das poucas mulheres indígenas trabalhando como funcionária do Estado.

Cada uma dessas dez intelectuais Maias tem uma história de vida particular, mas, no momento histórico em que elas desenvolvem seus estudos e fazem seu trabalho político e intelectual, compartilham um mesmo contexto social, o que faz delas uma geração marcada pela violência política e pela violência contra as mulheres. Elas, desde sua infância até hoje, vêm perfilando sua trajetória em um contexto social que, como menciona Foucault, vai desde um estado de dominação até uma situação mais flexível e móvel, na qual as

---

estudo sobre o termo “ladino” feito por Angel Valdez, estabelece-se que é um termo que se refere à miscigenação dos europeus com os índios da América. Nas Américas, foi utilizado o conceito de *mestiço* para identificar essa mistura, mas nos casos da Guatemala e do sul do México se usa o termo “ladino”. Por outro lado, o mesmo historiador indica que se chamava de “ladino” ao indígena que aprendia a falar o castelhano, pelo que no imaginário da época se pensava que essas pessoas tinham entrado no processo de civilização, abandonando seus costumes de “bárbaros”. Por outro lado, o mestiço era o filho ou filha nascido da relação entre uma indígena e um europeu. Logo esses dois termos se constituíram em uma analogia para logo se fundir em um só termo que é o que se usa na atualidade.

possibilidades econômicas, políticas, sociais e intelectuais dessas mulheres e de suas famílias veem-se incrementadas.

Aqui temos que ressaltar o caráter irredutivelmente intersubjetivo que permite a construção e o deslocamento das diversas práticas discursivas reconhecidas como todas as ações subjetivas e objetivas, orais e simbólicas que as interlocutoras vêm fazendo nas diferentes passagens da construção de suas identidades e do trabalho que atualmente realizam. Nesse sentido, Foucault diz:

Las prácticas discursivas constituyen fuerzas cuya dirección es modificable, los saberes ocupan un campo estratégico y son elementos de tácticas variables. Son discursos-fuerza. [...] Las tácticas discursivas son transferibles y variables. (FOUCAULT, 1996, p. 8).

Além disso, a dimensão de autonomia faz parte desse processo tanto quanto a resignificação ativa do que é ser mulher, indígena e pertencer a uma classe social. Pois, como manifestam as mulheres de Kaqla, temos que ver nosso futuro sem esquecer nossa história, porque esses processos históricos marcam nossas identidades e as possibilidades de sermos diferentes.

### Tensão entre a sujeição e a resistência

Na Guatemala, como no resto dos países do continente americano, a matriz do imaginário social sobre os povos indígenas e das mulheres, em particular, está fundado e construído em relações desiguais de poder. Esses esquemas coletivos, arquitetados social, política e economicamente, engendraram tanto comportamentos quanto imagens que foram instituindo-se e naturalizando-se historicamente, através de marcos de referência usados nos imaginários para construir e interpretar a realidade social dos e das guatemaltecas.

A abordagem do indígena pelo Estado guatemalteco tem sido de caráter de segregação ou tutelar, usando para isso um discurso racista que utiliza o poder para produzir uma realidade de benefício das classes hegemônicas, partindo de um sistema ideológico ou simbólico baseado nas diferenças étnicas, de gênero, de classe e outras. Não se pode dizer que as condições dos povos indígenas são exatamente as mesmas que no passado e tampouco se pode considerar que atualmente são totalmente diferentes, uma vez que os

diversos processos de descolonização, tais como a participação na educação, a política em todos os níveis, a apropriação de alguns meios de produção, além de outros fatores, induzidos pelos indígenas e pelas mulheres, assim como outras iniciativas, iniciaram a desconstrução das estruturas socioculturais com o propósito de transformar a ordem existente.

Tudo isso, de acordo com José Quino (2008), “ha permitido el desarrollo de las demandas étnicas, que dejan de ser consideradas expresiones de atraso y se convierten en legítimas”. Por outro lado, também é necessário mencionar os eventos conjunturais nacionais e internacionais que foram se sucedendo nas últimas décadas do século passado, como, por exemplo, as diversas reflexões e ações relacionadas com a integração do movimento dos povos Maias, pensado e organizado incipientemente já na década de 1970, época durante a qual a guerra começava a intensificar-se e o “modelo regional multicultural” da América Latina também surgia.

Hacia 1974 se organizó la denominada Coordinadora de Grupos Indígenas, que dio origen a encuentros culturales de amplia cobertura [...] De esta etapa surgieron programas radiales, publicaciones regulares como la mensual IXIM (“maíz”), artículos en la prensa, festivales artísticos... Incluso la tentativa de formar el primer partido político Maya, el Patinimit, y el Frente de Integración Nacional, FIN [...] Por otro lado, una parte significativa de los indígenas Mayas se enroló en la guerrilla, mientras otros salieron al exterior o se camuflaron como pudieron para evadir la persecución, el hostigamiento o la muerte. [...] En este complejo contexto político podría decirse que los Mayas se cobijaban bajo dos banderas: la de los Mayas intelectuales ocupados en desarrollar los conceptos de su cultura, y la de los ortodoxos de izquierda, Mayas y no Mayas, en cuya perspectiva la lucha indígena más importante era la lucha por la tierra y por los intereses del proletariado. (MOYA, 1999, p. 7).

Todos esses antecedentes e outros eventos, tais como as diversas mobilizações políticas e os processos de reflexão que emergem ao redor da “celebração” do quinto centenário da invasão dos espanhóis ao território americano, não apenas envolvem os povos indígenas, mas também têm eles como protagonistas. Nesse contexto, para a Guatemala e para os povos indígenas do mundo, não pode passar despercebido o fato de que a guatemalteca Rigoberta Menchú, uma mulher indígena *Maya-K’iche’* de 33

anos, fora escolhida para receber o Nobel da Paz em 1992, convertendo-se em uma das primeiras mulheres e a única indígena a receber o prêmio. A respeito, Ana Silvia Monzón (2008), feminista guatemalteca, menciona que o fato de Rigoberta ser uma “mujer indígena, joven, de origen campesino le da toda una connotación que le abre posibilidades simbólicas y discursivas a las mujeres Mayas en Guatemala”.

Por outro lado, o evento nacional de grande relevância no que se refere às possibilidades de fazer algumas modificações nos imaginários sociais dos povos indígenas no país é a assinatura da paz, em 1996, mediante o Acordo de Identidade e Direitos dos Povos Indígenas, conhecido como AIDPI. Foi assinado entre o governo, o exército da Guatemala e a União Revolucionária Nacional Guatemalteca (URNG). Ele é identificado como um dos acordos substantivos nesse processo de pacificação, já que, além de reconhecer os Maias, os Garifunas e os Xincas como povos indígenas guatemaltecos e considerá-los parte da unidade nacional guatemalteca, também admite o caráter discriminatório e racista do Estado guatemalteco até então. Reconhece que para: “Superar la discriminación histórica hacia los pueblos indígenas, se requiere del concurso de todos los ciudadanos en la transformación de mentalidades, actitudes y comportamientos” (GUATEMALA, 2009).

Mas não se pode negar que, nas últimas avaliações feitas pelas organizações da sociedade civil e por organismos de caráter internacional sobre os avanços do cumprimento dos compromissos assumidos nos acordos de paz, o AIDPI é o que tem menos progressos durante esses 14 anos. Isso porque teve um efeito de despolitização dos movimentos sociais, cujas reivindicações passaram para a agenda de uma grande quantidade de ONGs, de forma que a maioria dos povos indígenas não conseguiu dar acompanhamento político organizativo nem fazer uma pressão importante para o cumprimento desses compromissos.

Quino (2008, p. 282), referindo-se ao fenômeno da proliferação das ONGs na Guatemala e valendo-se de uma metáfora, “Bienvenidos al festín de la cooperación internacional”, indica que: “A ese banquete no iban a ser invitados los pobres de los caminos, sino el selecto grupo de los artífices de la paz y de sus allegados”. Além disso, nessa convergência de eventos, também é de suma importância a vigência do Convênio 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), o qual fora adotado no plenário da Conferência das Nações Unidas em junho de 1989 e ratificado pelo Estado guatemalteco em junho

de 1996. Aqui vale destacar que essa ratificação só foi possível depois de um forte trabalho iniciado e promovido pela luta dos diferentes povos indígenas e encaminhado pelas três únicas congressistas Maias que eram integrantes do plenário do Congresso Nacional na Guatemala, naquela época.

Las mujeres Mayas que han logrado ser electas para diputadas son muy pocas [...] Durante once períodos legislativos y desde que la primera mujer mestiza o ladina ocupara la primera curul en el Congreso en 1966, han llegado a ocupar este cargo un total de 63 mujeres no Mayas, lo que constituye el 6% del total de legisladores. Durante este tiempo, únicamente ocho mujeres Mayas han ocupado estos puestos, que no representan ni el uno por ciento del total de los legisladores. (ARANA, 2007, p. 66).

A respeito do Convênio 169, pode-se dizer que esse instrumento internacional também estabelece compromissos a favor dos povos indígenas de todos os Estados que o ratificaram. Nesse sentido, a Guatemala, por ser um dos 17 países signatários, tem o compromisso de desenvolver, com a participação dos povos interessados, ações para proteger os direitos desses povos e garantir o respeito de sua integridade. Mas, há vários anos, diversos povos indígenas da Guatemala, em defesa de suas terras e fazendo uso tanto do Convênio 169 quanto de seus direitos como cidadãos guatemaltecos, têm se oposto ao uso de seus territórios para a exploração de metais preciosos como ouro e outros minerais, por companhias transnacionais estrangeiras, especialmente norte-americanas e canadenses, assim como à construção de barragens em diversos pontos do país. Porém, apesar do respaldo de todos esses instrumentos legais nacionais e internacionais, essas lutas têm sido criminalizadas e muitas das lideranças já foram assassinadas, estão desaparecidas, encarceradas ou recebem ameaças de morte.

Ao mesmo tempo, aos 21 de dezembro de 1993, a Assembleia Geral das Nações Unidas declara o Decênio Internacional dos Povos Indígenas do Mundo a partir de 10 de dezembro de 1994. Já em 2002, o Conselho Econômico e Social decidiu estabelecer um Foro Permanente para as Questões Indígenas e, em 24 de fevereiro de 2005, foi proclamado o II Decênio Internacional dos Povos Indígenas a partir de primeiro de janeiro de 2005. Contudo, no informe do Secretário-Geral sobre os exames preliminares do Decênio Internacional das Populações Indígenas do Mundo, apresentado em 2004, consta o seguinte:



Pese a los importantes avances institucionales que ha habido en el marco del Decenio, en el informe se reconoce que en muchos países los indígenas siguen estando entre los más pobres y marginalizados. Se señala también en él que la aprobación de una declaración de derechos de las poblaciones indígenas, uno de los principales objetivos del Decenio, no se ha logrado. (INFORME DE LAS NACIONES UNIDAS, 2004, p. 1).

Nesse contexto, ao mencionar as transformações tanto do imaginário como das estruturas econômicas e sociais a respeito dos povos indígenas, as interlocutoras desta pesquisa nos narram como vêm ocorrendo, particularmente em suas comunidades, essas mudanças, as quais poderiam ser aplicadas facilmente em outras comunidades, embora não se possa dizer que é uma fórmula aplicável a todas e todos os indígenas.

Hay ciertas cosas que han cambiado, por ejemplo: a nivel de Comalapa lo hemos logrado no solo a través de la educación o el negocio, sino también a través de decir que nosotros valemos. *Antes los comercios eran de ellos, ahora el poder local lo tienen los indígenas, las tiendas y farmacias son de indígenas, hay muchos comalapenses que han tenido acceso a la educación superior.* Aunque no podemos idealizarlo porque a veces se repiten procesos, como que se copia, la corrupción u otras cosas. (Emma).

Yo creo que sí, ha cambiado *en relación a las clases sociales, en el contexto de Patzún hay una élite indígena. En el aspecto económico, antes quien tenía más dinero era el ladino y ahora ya no. Por lo mismo la élite que controla lo económico, político, religioso y social son indígenas.* Hay mucho profesional tanto hombres como mujeres, pero también hay que establecer que los cambios que han habido tiene que ver con todas las políticas neoliberales y de la globalización. (Marta).

Yo creo que los indígenas y no estoy hablando del movimiento indígena, sino de *los indígenas en sí, dejaron de ver al Estado como un espacio de poder y volcaron la mirada hacia el pequeño capital.* [...] No es casualidad que el sentido común de los pueblos indígenas ya no fue tomemos el Estado, sino tomemos el dinero y la lógica se pasó para ese objetivo así que la lógica cambio y el imaginario [...] y también que ficcionariamente los ladinos tienen el poder por el dinero, los indígenas también pueden tener el poder por el dinero. [...] es decir, las carnicerías eran antes de los ladinos, ahora nosotros también tenemos carnicerías. *Yo creo que sí, ha cambiado no como proyecto político reivindicativo sino como proyecto capitalista.* (Ixkik).

Yo creo que sí, en lo real y en lo concreto está cambiando ya una vez a los pueblos indígenas y a las mujeres indígenas con otras miradas de cómo se veían antes que eran los sumisos y los shucos. Ahora están en ciertos espacios, claro que es solo en ciertos niveles que esto está cambiando, de todos modos hay un impacto en algún sentido en la población en general [...] La presencia de las mujeres indígenas en la universidad cambia el imaginario, siento que son luchas que tienes que hacer desde lo cotidiano hasta nivel general. (S'aqbe).

*Siento que ese cambio se da a raíz de la apertura de los Acuerdos de Paz y luego a la formación que estamos teniendo los indígenas. Sin embargo, los indígenas continúan en puestos que no son estratégicos para tomar decisiones, aún no se encuentran donde se da el poder, pero bien o mal algunas mujeres indígenas ya están en puestos públicos creo que mínimamente hemos ganado ese espacio. (Elizabeth)*

Por supuesto que sí está cambiando, tampoco la sociedad guatemalteca es igual que hacer veinte años, solo el hecho de que ahora la gente este recalcando todo el día el discurso de la igualdad formal, eso ya es un cambio bastante importante. Por otro lado, *la gran mayoría están luchando por alcanzar la ciudadanía individual, no están luchando por los mismos ideales del movimiento Maya, ni por derechos colectivos sino más bien por una ciudadanía individual. (Aury)*

Nessas narrativas, os elementos recorrentes mencionados pelas protagonistas, aqueles que se referem às mudanças do imaginário e das estruturas sociais, econômicas e políticas dos povos aos quais elas pertencem, parecem ser uma constante, fenômeno que tem a ver, como elas mesmas manifestam, com as transformações econômicas e educativas articuladas às mobilidades sociais que o sistema econômico hegemônico promove; mudanças as quais Jesús García-Ruiz (2006) chama de “*transformaciones multidimensionales*”, porque têm a ver tanto com o sistema produtivo quanto organizativo, institucional e cultural das sociedades.

No transforman únicamente las relaciones económico-financieras e comerciales, transforman a las sociedades, transforma el rol de los Estados, transforman las instituciones, transforman las lógicas de ejercicio del poder y las lealtades de los sectores sociales. (GARCIA RUIZ, 2006, p. 10).

Também não só está no marco do acesso aos recursos econômicos através da educação, mas, por outro lado, tem a ver com o processo de “toma de conciencia”, como o chama Jesús García-Ruiz, o mesmo que é adquirido pelo indivíduo de forma pessoal, sobre o qual interatuam as atitudes intelectuais e eventos mais práticos. “A toma de conciencia nos reenvía a los fenómenos sociales de una manera repetitiva y sirve de base explicativa a lo que el marxismo llamaba ‘la conciencia de clase’.” (GARCÍA-RUÍZ, 2006, p. 99).

Mas também é importante ressaltar que isso acontece com um número reduzido de indígenas, a partir da descampesinização e da migração, fenômenos que promovem e facilitam a transformação de suas condições econômicas. Além disso, a educação se constitui em um instrumento importante na continuidade de seus processos de descolonização, iniciados conscientemente com o propósito de incursionar nos espaços que historicamente lhes têm sido negados. Edgar Esquit, um jovem intelectual Kaqchikel, mostra sua opinião sobre o tema em livro recentemente editado:

El argumento central gira en torno a la idea de que los indígenas o principalmente una elite, se apropiaron del discurso e ideología liberal de poseer conocimientos, de civilizarse de superarse, no con el fin favorecer el nacionalismo (como lo hacían las elites capitalinas) sino para discutir los términos del sistema tutelar, de la dominación, para buscar la igualdad con los ladinos y para establecer relaciones modernas o de ciudadanos, con el Estado. (ESQUIT, 2009, p. 9-10).

Por sua vez, Walter D. Mignolo (2002, p. 1), em relação aos povos indígenas da América Latina, também identifica que: “Los procesos de descolonización política, en la segunda mitad del siglo XX, fueron acompañados por la iniciación de proyectos de descolonización intelectual”. Falando das mulheres indígenas especificamente, tem especial importância ponderar novamente os processos de transgressão dos paradigmas hegemônicos, aqueles que têm a ver com um longo caminho percorrido e que acarretaram na presença das mulheres, seu trabalho e luta do dia a dia, em diversos espaços que lhes têm sido interditados. Elas vêm abrindo brechas importantes nesse imaginário que tem regulado as condutas dos e das guatemaltecas por séculos.

Pasaron casi 200 años para que las mujeres fueran inscritas o aceptadas en la Universidad, pero creo que si habido mas presencia y aceptación de ingreso de las mujeres Mayas a las aulas universitarias. Sin embargo,

en un estudio reciente del Instituto Universitario de la Mujer, de la Universidad de San Carlos de Guatemala, las estudiantes indígenas manifestaron que han sido víctimas de racismo y discriminación y, que han tenido que utilizar estrategias para ser aceptadas dentro de las unidades académicas: una es quitarse sus trajes, otra tratar de hacer grupo porque no han sido de fácil aceptación.<sup>2</sup>

Fica claro que, na construção dos imaginários, as pessoas participam consciente ou inconscientemente, pois eles partem das individualidades e passam por espaços coletivos através dos discursos, as práticas e os valores que circulam em uma sociedade; atuando como reguladores das condutas também são dispositivos dinâmicos que produzem efeitos concretos sobre a vida dos sujeitos. Por outro lado, se estabelece que o imaginário social, no que se refere à educação superior na Guatemala, tem sido atingido pela presença das mulheres indígenas, embora a entrada delas nos espaços educativos não seja massiva. Em alguns casos, elas precisam ainda continuar criando estratégias para se proteger de comportamentos racistas que persistem. Contudo, essa conduta possibilita dar um curso diferente à história, ou seja, escrever uma nova história porque, como o manifesta Ana Silvia Monzón,<sup>3</sup> é um processo “que não tem marcha para trás”, já que elas chegaram para ficar.

Se feminizan saberes incluso académicos [...] la movilidad social de sectores de mujeres a través de la educación ha sido contundente durante varias décadas, lo que ha permitido abrir, campos, aéreas y especialidades a las mujeres, así como se ha ampliado el acceso de mujeres a niveles de educación superior en contraste con la persistencia de millones de mujeres iletradas. (LAGARDE, 2001, p. 24).

Nesse processo de formação, também tem se questionado a legitimação da identidade do ser mulher indígena, no sentido das perdas e trocas de valores culturais durante a passagem do espaço privado para o espaço público, uma vez que o ingresso na escola e na universidade promove a aquisição de novos valores e gera o esquecimento dos valores da cultura que afirmam a identidade étnica. Nesse sentido, várias das protagonistas deste estudo posicionam-se

<sup>2</sup> Miriam Maldonado foi entrevistada durante o trabalho de campo, na Guatemala, em 2009.

<sup>3</sup> Ana Silvia Monzón foi entrevistada durante o trabalho de campo, na Guatemala, em 2009.

manifestando o direito e a possibilidade de ressignificar o “ser uma mulher Maya” desde diversas perspectivas e diferentes processos.

Yo creo que sí estamos resiniendo el ser mujeres Mayas y proponiendo nuevas simbologías, por ejemplo: a través de la palabra [...] en una presentación de un libro, comentando una tesis, dando sus aportes a un proyecto, hablando por la radio, escribiendo en el periódico. Las mujeres que están reformando sus trajes más a su gusto, que están combinando con trajes de diferentes regiones todo eso siento que es parte de una contribución y genera otras formas de ver el ser indígena, el ser Maya, abrir la visión de que es el ser Maya. ¿Por qué tiene que haber un solo ser Maya? y ¿Quién lo dicta? y ¿Por qué tenemos que encasillarnos en ese mandato? porque al final de cuentas se convierte en eso. Yo creo que sí, de diferentes maneras, desde diferentes símbolos, estamos contribuyendo. (Ixchel).

Yo transformé mi imagen, [...] para aliviar esa problemática de los estereotipos, [...] de lo que era ser mujer indígena de ese entonces. Otra de las cosas que cambié fue el hablar en español, [...] porque en ese entonces yo quería enseñarles a ellos que yo también puedo hablarlo bien. [...] En la escuela, nos poníamos minifalda tratábamos “disimular que éramos indígenas”. [...] los pocos hombres indígenas que había no nos tiraban bola a las mujeres indígenas, sino a las mujeres ladinas porque se avergonzaban de estar con mujeres indígenas. Sin embargo, cuando estaban fuera de la escuela entonces iban y te prestaban los trabajos, y te pedían ayuda [...] “porque ya estaban fuera de los ojos de la presión social”. (Aury).

Tampoco se racionaliza mucho que es eso que cambia en vos o que es eso que se adhiere a vos y que es lo que no se adhiere. Solo viviendo en el Brasil, fue donde yo me di cuenta que [...] la discriminación aunque no la viví como Maya en Sao Paulo, pero si observé cómo lo vive un nordestino, eso me dio [...] los elementos para ver que la discriminación es un mal que aqueja la humanidad de diferentes perspectivas. Yo creo que ese tipo de valores tiene que ver con tu experiencia de vida y me parece que sí, definitivamente hay muchas cosas que han entrado en mi y se han quedado y otras que no. (Margarita).

Yo creo que sí, ha ido cambiando y en otras se ha radicalizado o se han estancado. Por ejemplo: el hecho de que las mujeres estudien, que puedan decidir y planificar sus hijos eso era imposible hace 20 años. Al interno de las familias y comunidades Mayas cuando se tienen

condiciones económicas cada vez más hay interés de apostar a la educación de las niñas, y aunque se sigue dando en menor grado las jóvenes no puede aún decidir de manera libre con quien casarse, pero cada vez, hay más posibilidades de que ellas decidan con quién y cuándo se quieren casar. Para mí eso es un cambio que no necesariamente la cultura o la dinámica social de los pueblos Mayas te lo concede porque te pertenece, sino más bien es la lucha política y consciente de las mujeres. (Azucena).

Aqui, primeiramente, temos que ressaltar que, em geral, quando se fala sobre a perda de valores, os julgamentos são aplicados injustamente e quase de forma exclusiva sobre as mulheres, já que, segundo a sociedade indígena e não indígena, são elas as responsáveis por transmitirem os valores e costumes culturais. Na Guatemala, é a mulher quem conserva o uso da vestimenta tradicional, o falar do idioma materno e outras tradições. Como mencionaram as interlocutoras, elas se modificam para se adaptar às mudanças econômicas e políticas mas também para manter e preservar suas tradições.

Assim mesmo, o corpo da mulher constitui-se em um aparelho que, como menciona Maria Luisa Femenias (2008), recibe la inscripción narrativa de la historia, constituyéndose en un cuerpo sexuado que soporta los modos institucionalizados del control. Porque são as mulheres, mais que os homens, que, partindo de seus corpos, articulam os elos entre as gerações. Nesse sentido, é uma responsabilidade imposta não só para as mulheres indígenas da Guatemala, senão também para outras mulheres em diversas partes do mundo.

Por outro lado, os elementos subjetivos e objetivos que foram apresentados nestes depoimentos revelam os processos de empoderamento das próprias protagonistas, que identificam e assumem claras e várias mudanças, as quais vêm tanto de profundas reflexões quanto de estratégias de sobrevivência e do fato de sentirem-se bem consigo mesmas. Essas transformações não só têm a ver com o exterior, mas também com a forma de ver o mundo e de enfrentar o problema do racismo, da discriminação e dos preconceitos. Nesse processo de passagem, elas vão se construindo e produzindo diversas práticas discursivas, que as fazem emergir como sujeitos distintos em espaços conhecidos, mas em dimensões diferentes. Sem que se denote nenhuma rejeição ao seu ser indígena, muito pelo contrário, elas têm orgulho de ser mulher indígena e se identificam como tal, identidade desde onde se posicionam para fazer o seu trabalho e vida cotidiana.

## Alterando a ordem dos poderes

Neste segmento, nos referiremos ao processo educativo das protagonistas, o qual surge, como já se mencionara antes, no meio de um sistema de educação que as tem esquecido e excluído historicamente, já que a educação oficial da Guatemala foi arquitetada pelo sistema de poder enraizado na máquina colonizadora. Por outro lado, situando-nos nas histórias de vida das entrevistadas, elas revelam os artifícios que, desde meninas, foram construindo para ingressar e se manter em um sistema de educação formal, reconhecidamente colonizador, já que, como menciona Althusser (1988), a escola é o principal aparato estadual que garante o “sometimiento a la ideología dominante”. Por sua vez, Gramsci (1971, p. 174) identifica a função educativa da escola como positiva: “Forma parte del aparato de la hegemonia política y cultural de las clases dominantes”. Contudo, também foi possível considerar a escola e utilizá-la como um instrumento para se liberar dos roteiros que foram impostos às protagonistas deste trabalho desde o momento do nascimento ou antes. “Así, la escuela se convierte en una herramienta necesaria y una ilusión que permitirá soslayar o evitar la discriminación de que han sido objeto los indígenas a lo largo de la historia” (FLORES, 2005, p. 49).

As “*femoestadísticas*”, como as denomina Patricia Borrayo, que revelam com clareza a condição, posição e situação das mulheres guatemaltecas, são de vital importância neste momento de nosso estudo, especialmente os dados que têm relação com a educação das mulheres indígenas e com os lugares de onde são originárias as entrevistadas, já que podem nos auxiliar na compreensão do contexto educacional do qual elas emergem.

El índice promedio de analfabetismo entre las mujeres indígenas es de 51.5%, la mas altas tasas de analfabetismo son em los departamentos de: Quiché 52.5%, Alta Verapaz 51.3%, Sololá 47.9%, Totonicapán 43.3%, Baja Verapaz 41.9%, Huehuetenango 41.6% frente a uma media nacional de 31.7%. La media de analfabetismo entres las mujeres indígenas varia de 50% hasta 90% y solamente el 43% de ellas consiguen terminar con el nivel primario, 5.8% de la educación media e el 1% de la educación superior. En el período de 1995 al 2000 no se ha incrementado significativamente el porcentaje de la inscripción inicial de mujeres en todos los niveles educativos. De cada 8 niñas que inician la escuela primaria solo una finaliza el sexto grado. La deserción escolar

de las niñas en el área rural, a partir del tercer año de la primaria es de 66.4%. La mayoría de 556.000 niñas y niños entre 7 y 14 años, que no asisten a la escuela son indígenas. (BORRAYO, 2007, p. 64).

Esses dados estatísticos evidenciam amplamente a desigualdade e a iniquidade da educação na Guatemala, os roteiros, os estereótipos, o racismo, o sexismo e a discriminação persistem no sistema educativo do país, mais particularmente em relação às mulheres indígenas das áreas rurais. Situando friamente dentro dessas estatísticas as protagonistas desta etnografia, a maioria delas, por serem mulheres indígenas e nascidas nas áreas rurais do país, estatisticamente fariam parte de um grupo que correria o risco de não ter acesso à educação, possivelmente elas engrossariam as estatísticas de mulheres empregadas domésticas, já que, como afirma Manuela Alvarado (1996), “en Guatemala las trabajadoras de casa particular en un 99%, son mujeres indígenas que migran de las áreas rurales”. Também poderiam ter sido vítimas de mortalidade materna, escravizadas como trabalhadoras das linhas de produção ou comerciantes da economia informal na Guatemala. Esses dados demonstram com clareza como elas são vistas e pensadas não só pela sociedade, mas especialmente pelo Estado guatemalteco, que tem construído o sistema educativo desde uma perspectiva etnocentrista, classista e androcêntrica, de modo que as políticas educativas, ao longo da história, têm excluído os povos indígenas e, em especial, as mulheres indígenas.

O sistema nacional de educação na Guatemala, como em todos os países colonizados pelos espanhóis, inicia-se na época da colônia através das missões evangelizadoras partindo de um espírito assimilacionista que, sob o pretexto de salvar os indígenas do “politeísmo e da barbárie”, evangeliza e promove a castelhanização, assegurando, desta forma, o processo de colonização ideológico e espiritual. Pelo que o idioma castelhano passa a ser a língua da civilização, hierarquicamente superior às centenas de idiomas que já se falavam nos territórios invadidos, de modo que uma nova ordem linguística é imposta. Na Guatemala, a castelhanização foi legalizada na Real Cédula dos sete de junho de 1550. Assim também as primeiras escolas foram pensadas para os filhos e filhas dos espanhóis e, em segundo lugar, foram aceitos os mestiços.

Os poucos indígenas que receberam educação nessa época foram filhos e filhas de caciques e principais e sabe-se que na segunda metade do século XVI já se contava com uma escola para meninas indígenas, mas a educação para indígenas limitava-se aos conhecimentos da doutrina cristã. A



organização educativa na época da colônia na Guatemala era de caráter feudal, sistema implantado pelos espanhóis na América, o mesmo que evoluiu através do tempo, baseado nas relações sociais legitimadas pelo poder econômico e racista que ainda existe.

Os objetivos dessas escolas eram ditados pela classe hegemônica, o que as convertia num instrumento de repressão e reprodução dos sistemas de desigualdade. Na Guatemala, a Igreja tem intervindo na educação em todos os níveis desde a época da colônia. Embora já no período liberal de 1871 tenha sido estabelecido constitucionalmente que a educação é laica, não se pode falar que isso se tenha concretizado na prática mesmo atualmente.

Em 1982, cria-se o Programa Nacional de Educação Bilingue, (PRONEBI). A proposta teve influência de intelectuais que vinham de diversos grupos Maias, de modo que tanto na capacitação quanto nos textos para as crianças os conteúdos Maias eram visíveis. Também se organizou o Projeto de Educação Maia Bilingue Intercultural (PEMBI), que tem como objetivo central a formação de professores para as escolas bilingues interculturais. Nesse panorama, também surge um processo de reforma educativa, que, segundo Fernando Reimers (2002), tem a ver com um fenômeno de reformas educativas iniciado em outros países da América Latina desde os anos 1950 e promovido pela UNESCO, pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), pelo Escritório para América Latina e Caribe da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) e pelo conhecido Programa de Aliança para o Progresso. Essas entidades contribuíram com:

La propagación de las tesis que contemplan el capital humano como inversión necesaria para el crecimiento económico. El siglo termina con el proyecto incluyente que ataca el proyecto conservador, que replantea la necesidad de reducir el papel del Estado en la sociedad, el requerimiento de aumentar la eficiencia en la utilización del gasto público y la importancia de promover la competitividad internacional de la mano de obra, y, por ende, la excelencia y la calidad educativas, todo ello en el marco de profundos reajustes en la economía y en el papel del Estado agudizados por la crisis de la deuda externa. (REIMERS, 1999, p. 4).

Nesse contexto, basicamente, o principal problema de acesso à educação refere-se à condição econômica, à identidade étnica e à questão do gênero. Pelo que existe “una correspondencia entre ser índio y ser pobre”

(FLORES, 2005, p. 97) e além dessas duas categorias eu agregaria a de ser mulher. Mas, como já se mencionou antes, nem todos os indígenas têm sido sempre pobres, já nos testemunhos anteriores se estabeleceu a integração de elites indígenas que sem dúvida nenhuma têm proporcionado a seus filhos possibilidades de estudar, mas é preciso dizer novamente que isso acontece apenas com um grupo minoritário. Aqui é oportuno apresentar as histórias familiares das interlocutoras e os processos educativos promovidos em seus grupos familiares:

Antes de contar mi proceso es importante entender el contexto y en qué momento yo y varias mujeres salíamos de nuestras comunidades y casas. El Estado dijo que había que iniciar procesos de ciudadanía hacia pueblos indígenas, eso se mencionaba en los años 60, se decía que había que civilizar a los indígenas y una forma era educarlos para convertirlo en ciudadanos. En ese momento, el Estado estaba manejando el discurso y la política para la civilización, así que los hombres indígenas en Comalapa no desaprovecharon la oportunidad y dijeron sí, vamos usar la educación y mandar a nuestros hijos a educarlos. Pero la educación era un problema de doble filo, porque por un lado era el de aprender a leer y escribir y por el otro como que te roba la identidad. Mi papá era una persona que no actuaba de forma individual en la comunidad, él estaba en varios comités, decía que era muy difícil estar en las escuelas de Comalapa por el grado de racismo que había. Varios padres de familia preocupados por la educación de sus hijos se preguntaban ¿Dónde los ponemos a estudiar? ¿Los ponemos en las escuelas oficiales dónde el racismo esta fuerte? No, por eso es que la educación para indígenas en Comalapa fue un proceso colectivo, hasta hoy día se dice que es uno de los municipios que tiene menor grado de analfabetismo. Yo crecí ya con la facilidad y oportunidad que nos dio mi papá, [...] En mi familia todas tenemos educación, por un lado el tener acceso a la educación como que nos da orgullo el hecho de decir puedo escribir, puedo leer, entonces me puedo defender (Emma).

A mí, me gustaba ir a la escuela porque no me gustaban los oficios domésticos tenía una predilección, [...] por leer, me encantaba ese mundo del saber. Cuando mis papás me decían no sabes, no lo hagas, yo decía parece que mi papá se equivocó, es que sí tenemos cabeza, sí podemos. De mis hermanos los niveles académicos más altos los tengo yo, mi hermana penúltima se acaba de graduar de médica ella tiene una conducta muy similar a la mía, la de revelarse. Mi otra hermana a

principios del otro año va a graduarse de licenciada en administración de empresas. Mi hermano el mayor fue a la Universidad pero no concluyó. El segundo trabaja en informática y estudia en la universidad, mi hermano el menor está estudiando ingeniería en sistemas. Mi papá ahora tiene una percepción diferente de la educación superior, antes [...] separaba mucho los mundos por ejemplo: el mundo de la iglesia es su mundo y todo el mundo de afuera no es un mundo que sea para él. Tenía una opinión desfavorable de la educación de las mujeres, y lo presionaban mucho dentro de la iglesia porque yo había estudiado y me había alejado de ese espacio religioso. Otra cosa es que nosotros hemos sostenido lo estudios de mis hermanos, a través de pequeñas empresas que nosotros mismos como hermanos hemos iniciado, somos empresarias jóvenes. (Aury).

Para estudiar la primaria y el básico la guerra marco, pero para el diversificado era porque yo quería salir de Santa Cruz. Para mí, era un castigo levantarse temprano para hacer todo el oficio, ir a la escuela, regresar y seguir haciendo el oficio. Yo me voy, yo quiero conocer como es la capital no me puedo condenar. Ver que el futuro de las mujeres era tener marido, tener hijos y trabajar en la casa. Yo decía, yo no quiero esa vida para mí y la única manera de no vivir así era seguir estudiando. Muchas patojas de mi edad, allí se les acababa el futuro [...] o de poder soñar. Yo dije, ahora yo voy a seguir estudiando por eso me vine a la capital y cuando llegue me fije que había otras maneras de ser mujer. Desde que fui pequeña pensé que la idea de ser mamá no era para mí, yo no quería eso de parir un hijo y tener que cuidarlo. Yo creo que la misma explotación en la casa, nos hizo a la Mariana y a mi pensar que no queríamos esa condena para nuestras vidas. Yo ya sabía que había universidad y que se podía estudiar, pero mi papá no quería porque él dijo que si yo me vine a estudiar aquí, era para poder ganar dinero y apoyar a la familia. Pero yo dije no, no voy a dejar de estudiar, no voy a parar, voy a seguir. Yo trabajé dos años y la exigencia era muy fuerte, la impunidad, la exclusión y la discriminación eran totalmente salvajes. Somos una familia distinta, porque somos la única familia que seis de sus miembros hemos podido estudiar en la universidad. (Azucena).

Mi primaria la estudie fuera de mi comunidad, en la mañana iba a la escuela y en la tarde trabajaba, yo siempre combine eso de trabajar y estudiar porque no había otra alternativa. Al inicio del diversificado lo hice en un instituto por cooperativa que quedaba a media hora del municipio, pero nosotros no teníamos como pagar bus, caminábamos

mucho para ir y venir en la mañana y por la tarde yo tenía que ir al trabajo. Para estudiar el diversificado buscamos una beca y conseguimos una media beca. Me costó tanto adaptarme, la diferencia económica era inmensa. Allí estudiaban hijos de finqueros, de abogados, mientras que yo venía de una comunidad rural y a mí apenas me alcanzaba para la movilización. Mi mamá solo sabe leer y escribir, mi papá terminó el bachillerato por madurez estudiando en la noche. Al interno de mi hogar yo escuchaba siempre que a mi madre porque no tenía un ingreso y no tenía una preparación académica, le decían que no valía, que era una tonta, que no aportaba. Entonces yo me preguntaba: ¿Cómo puede una evitar ser agredida, y no sufrir? yo pensé que debería haber una manera diferente de vivir. Mis padres trataron de darnos igualdad de condiciones, tanto a los hombres como a mí que era la única mujer, mi abuelo que todavía vivía me cuestionaba ¿quién te está llevando a la universidad, quién te aconseja? ¿Si ya tenía un título que más quería? El decía que yo me tenía que casar. Hoy al hacer una mirada retrospectiva soy dentro de la familia una de las pioneras en decirle al resto [...] con hechos no con palabras que la educación universitaria también es para las mujeres. Mi madre me decía que había que seguir que no importaba lo que dijera la gente, lo importante era que yo tuviera esa seguridad de seguir y que luchara por mis metas. (Elizabeth).

Em sua narrativa, Emma nos mostra como o Estado pensava na década de 1960 em relação à cidadania dos indígenas. Ou seja, segundo o Estado, ela só poderia ser alcançada pela “civilização” desses povos, que, por sua vez, só poderia realizar-se por meio da “educação”. Nesse sentido, o historiador Arturo Taracena (2004, p. 197, grifo do autor) afirma:

Bajo el impulso del indigenismo de la década de los 40, el Estado guatemalteco habría de optar por hacer viable la vieja idea de asimilación de la población indígena. En materia educativa esto se tradujo en una política que desechó el término *civilizar*, el cual fue sustituido semánticamente por el de *alfabetizar*.

Nos casos apresentados, além das diferenças, as semelhanças são bastante recorrentes. Destacam-se vários elementos que podem ajudar nas reflexões sobre o tema. Primeiro, é importante ressaltar que as relações de poder entre os gêneros no contexto familiar permanentemente se deram em condições de desigualdade. Mas, no que se refere ao direito à educação,

todas disseram que seus pais desejavam que elas, assim como seus irmãos, estudassem. Embora tivessem maiores restrições, foi estabelecido desde o início essa possibilidade. Evento que as sobrecarregava duplamente com o trabalho produtivo e reprodutivo dentro da família.

Por outro lado, esses processos educativos tinham o apoio e o acompanhamento da mãe, do pai, dos irmãos e de outros familiares, o que denota uma transformação relativa à importância da educação sistêmica. Essas mudanças foram iniciadas nas gerações anteriores às das protagonistas, pois:

En un contexto rural familiar, si la familia tiene suficientes recursos económicos y [...] si las madres y los padres valoran la educación motivaran a que la adolescente o a la joven siga formándose, no será obligada a casarse. [...] Ella si [...] es capaz de enfrentar el racismo y el sistema patriarcal en el espacio universitario podrá alcanzar la licenciatura y el postgrado. (CHIRIX, 2007, p. 12).

Porém, em algumas dessas famílias, nem todos tiveram possibilidade de estudar, já que tanto algumas mães quanto alguns pais ainda não conseguiram aprender a ler ou escrever; outros só chegaram a ter educação primária; enquanto outros, em menor quantidade, conseguiram graduar-se como professores bilíngues ou monitores de castelhanização. Em comparação com a geração das entrevistadas, tanto elas como a maioria de suas irmãs e irmãos concluíram a educação primária, outros a secundária e a universitária. De acordo com um estudo recente no Equador:

La educación no sólo aumenta la productividad laboral y, por ende, los ingresos percibidos, sino que está asociada a una mejor salud y nutrición en el hogar. Además, la educación de la madre está fuertemente asociada al aprendizaje de los niños en la escuela. En consecuencia, las desigualdades educativas perpetúan las desigualdades en los ingresos y en la condición social. (GARCÍA; WINKLER, 2004, p. 56).

Claramente se estabelecem as transformações de descampesinização promovida pela migração e por outras razões, que, como já se apresentou antes, têm a ver com uma série de mobilidades sociais. Karyn Rodrigues (2000) mostra que, motivados pelas próprias famílias a continuar os estudos e para encontrar melhores oportunidades de trabalho, também no Brasil, alguns jovens indígenas Kaingang e Xokleng emigraram. Esse processo produz

mudanças importantes na economia das famílias, pois formam-se pequenas elites, mas isso não quer dizer que as protagonistas ficaram liberadas para trabalhar, o que sempre combinou, até hoje, com o fato de estudar. Sem querer cair em paralelismos, é interessante trazer aqui o exemplo dos intelectuais indígenas do Equador, que passam condições e situações muito parecidas às vividas pelas interlocutoras desta pesquisa.

Las primeras generaciones de intelectuales indígenas del Ecuador no son producto de la fuerza del movimiento indígena, sino de la condición económica de algunas familias que pudieron financiar tempranamente la educación de sus hijos y de aquellos que pudieron acceder a ayudas o becas de estudio. (FLORES, 2005, p. 56).

Por outro lado, todas essas mudanças gerarão transformações profundas nos paradigmas com os quais elas cresceram; e os modelos diferentes chocam com tradições e formas de ser impostas por uma simbologia que foi se construindo dentro de processos de socialização excludentes, os quais partem dos contextos tanto próximos quanto externos, públicos e políticos.

### Ideias: forças que constroem paradigmas

Para nos referirmos à construção e ao trabalho dessas protagonistas como intelectuais indígenas na Guatemala, considero importante estabelecer que essa geração a que pertencem as acadêmicas entrevistadas é a mais recente, o que significa que na Guatemala já se conta com mulheres indígenas, tanto intelectuais como funcionárias do Estado, lideranças políticas e comunitárias que foram abrindo as primeiras brechas nos diversos espaços da sociedade guatemalteca, mulheres que, em sua maioria, vêm também de realidades bastante parecidas. Alejandra Flores (2005, p. 68), referindo-se aos intelectuais indígenas no Equador, diz que: “La visibilidad de los indígenas, principalmente en la última década, ya sea en cargos públicos o políticos ha producido, sin embargo, cambios positivos en las nuevas generaciones de jóvenes”.

Fenômeno que não só tem se produzido na Guatemala e Equador, senão também em países como México, Peru, Bolívia, Colômbia e Chile, entre outros, onde a população indígena é significativa ou é majoritária.

En el caso boliviano, cercano a Ecuador en términos de una gran concentración de población indígena, el sociólogo García Linera identifica tres factores que considera han influido notoriamente en el fortalecimiento de la población e identidad de aymaras y quechuas: “la transmisión cultural generacional (herencia de valores), el surgimiento, en los últimos 30 años, de una elite de intelectuales indígenas, y el éxito que han tenido campesinos y originarios en la política y el sindicalismo (caso Evo Morales), lo que les ha dado poder y los ha vuelto influyentes. (FLORES, 2005, p. 67).

A emergência das elites intelectuais indígenas, tanto de homens quanto de mulheres, na Guatemala, tem ajudado no fortalecimento das pequenas mudanças no que se refere ao imaginário social com o qual tem se lido por séculos o indígena no país. Não poderíamos dizer que se trata de um movimento organizado, já que os trabalhos desses acadêmicos são mais de caráter individual, contudo pode se dizer que é um movimento iniciado há várias décadas, por homens, mas atualmente dele participa uma quantidade considerável de mulheres indígenas acadêmicas, as quais passaram a ter mais reconhecimento tanto no âmbito acadêmico quanto em outros setores. Por outro lado, também deve ressaltar-se que a maioria desses profissionais tem incursionado nas áreas das ciências sociais, educação, direito e outras relacionadas com o desenvolvimento social, poucos deles têm realizado seus estudos na área das chamadas ciências duras. Falando particularmente das entrevistadas, considera-se que não é por acaso que todas são graduadas em ciências sociais, atuando especialmente como assistentes sociais. É notório que algumas não tiveram a oportunidade de escolha, já que por questões econômicas precisavam trabalhar, portanto só poderiam estudar nos fins de semana. O fato de serem mulheres também tem implicações nessa opção, pois, segundo o estudo de Ligia Delgadillo (apud BORRAYO, 2007, p. 10):

La separación existe entre la selección de la Carrera y posterior segmentación en la actividad profesional corresponde a la construcción patriarcal de la sociedad. [...] las mujeres continúan estudiando prioritariamente determinadas especialidades o carreras que dan lugares a profesiones u ocupaciones connotadas como femeninas y calificadas como de segunda categoría y por ende con menor remuneración e reconocimiento social.

Nesse caso, as probabilidades de continuar os estudos superiores também têm a ver com as possibilidades de obter uma vaga nos diversos programas de bolsas promovidos por organismos internacionais ou por alguma universidade privada do país. Embora a maioria das famílias dessas protagonistas tenha uma condição econômica distinta de grande parte dos indígenas na Guatemala, para poder estudar na universidade, elas (em sua maioria, senão em sua totalidade) têm sido bolsistas da Universidade Rafael Landívar, a qual desde 1997 conta com o programa Edumaya, financiado diretamente pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), cujas estatísticas indicam a existência de 1.300 profissionais indígenas graduados. Por outro lado, a continuidade dos estudos é apoiada pela Fundação Ford, seção Guatemala, instituição que facilita a possibilidade de cursar pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado.

As protagonistas, desde meninas, têm na liberdade, na luta contra o racismo, na luta pelos direitos das mulheres, na luta contra a violência, especialmente na luta contra a violência às mulheres, na honestidade, na sinceridade, no respeito, na descolonização externa e interna, na justiça, no direito a um ambiente saudável, na procura da coerência entre o discurso e a prática, um leque de ideias que, desde o discurso das próprias entrevistadas, tem fornecido elementos tanto para os processos pessoais quanto intelectuais e políticos. Ao mesmo tempo, foram constituídas em suas ideias forças que, “unidas a sua rebeldia, a sua audácia e à firmeza na procura de seus sonhos e metas, se acentuam nas suas subjetividades como mecanismos de autonomia” (LAGARDE, 2006, p. 15).

Nesse sentido, todas essas ideias-força fazem parte do discurso crítico assim como do trabalho político e intelectual comprometido no qual essas intelectuais estão envolvidas cotidianamente. Já que, dentro de suas responsabilidades como intelectuais, além de teorizar devem elaborar propostas concretas para transformar a realidade. Pensando nisso, Gramsci (apud CREHAN, 2004, p. 151) estabelece que: “En espontaneidad y dirección consciente, la teoría producida por los intelectuales progresistas no puede ir en contra de los ‘sentimientos’ de aquellos a quienes en teoría representan”.

Os momentos históricos vividos pelas protagonistas assim como suas próprias escolhas teóricas e práticas estabelecem sua fundamentação ideológica, seu trabalho teórico e a prática que vêm desenvolvendo há vários anos. Aqui elas nos apresentam seus testemunhos a respeito dessas construções.



En mis inicios yo estuve organizada como sindicalista, allí tuve una base formativa en términos de análisis y conocimiento de clase que se reforzó al pasar por la universidad, donde la mayoría de catedráticos tenían claramente una postura y la transmitían a través de la cátedra. Después participe en el movimiento estudiantil universitario y estando organizada en una de las organizaciones revolucionarias entre en contacto con la educación popular. También empiezo a tener contacto con las teorías feministas y comienzo a entender que las relaciones son una cuestión histórica, creada, recreada, mantenida, etc. Empiezo a sentir como una rebeldía ante las posturas rígidas de los compañeros, que ven la lucha de clase como el único medio para cambiar este país y desconocen todo lo demás, incluso llaman “contradicción secundaria al problema de discriminación, opresión marginación de las mujeres y de la población indígena”. Ahora sé, que hay una contradicción y una pugna que tiene que ver con el hecho de nacer mujer o nacer hombre y todo lo que socialmente eso implica. Que no es lo mismo nacer mujer pobre que hombre pobre, mujer indígena que mujer mestiza u hombre mestizo y empiezo a ver que es más complejo todo. Paralelo, retomo la carrera universitaria entonces se agregan otros conocimientos académicos. (Ixchel).

Yo no pertenezco a ningún movimiento social, yo empecé a entender esta dinámica hasta que comencé a trabajar con ONGs que impulsaban proyectos de desarrollo y organización política y participativa. Luego trabajé en un proyecto de investigación, que trataba de identificar los cambios en la vida de las mujeres que se refugiaron en México y regresaron a Guatemala. A través de esa experiencia, yo empecé a conocer varias expresiones de mujeres. Pero nunca me vinculé a ellas, la única organización de mujeres Mayas en la que yo participe es Kaqla. Hubo un momento en que yo dije me voy a cortar el pelo porque en ese momento, para mí, el pelo largo era una de las características de sumisión de las mujeres, cortármelo era como un rito de cortar de manera profunda con dolores que me estaban haciendo mucho daño, y de decir quiero cambiar algunas cosas y me atengo a las consecuencias. Pero no estaba tan consciente que era lo que esas consecuencias significarían, que muchas mujeres y hombres Mayas y no Mayas cuestionar mi identidad étnica y empezaron a decir si “acaso yo me quería volver ladina”. En el discurso empezaron a restarme autoridad al defender o reivindicar cosas étnicas que para mí tenían sentido. La cultura y la identidad son cambiantes y dinámicas, nadie tiene derecho a cuestionar a los grupos étnicos, ni a sus integrantes a todos los

cambios que se puedan producir en su vida cotidiana porque esas son decisiones autónomas. (Azucena).

En mi trabajo yo tuve un amigo que tenía un pensamiento revolucionario, el influyó en mí. Cuando se firmó la paz hicimos una actividad en memoria de las personas que cayeron durante el conflicto, yo empecé a involucrarme en ese rollo comunitario y participe de reuniones y actividades de reflexión política. Participe en la integración el partido del Frente Democrático Nueva Guatemala, donde lamentablemente la lucha de poder también existía fuertemente. En ese partido había mucha gente preparada con mucha conciencia, yo estaba aprendiendo mucho. Ahora desde hace tres elecciones, soy parte de un grupo de profesionales que organizamos actividades públicas para informar a la comunidad sobre los procesos de elección. También he estado apoyando unos COCODES, como asesora y organizando el COCODE de mi colonia. Este grupo se mantiene por iniciativas propias con objetivo, políticos sociales para colaborar en temas específicos. (Marta).

Fui parte del movimiento magisterial y creo que eso tiene que ver con la forma como miro al mundo y la vida, creo que estos movimientos sociales o colectividades que respeto mucho por estar, pero creo que no hemos entendido que la realidad cambió. Era posible tener estas colectividades que nacen también como herencia de los sindicatos, pero era porque el trabajo se concentraba en un lugar y la gente se organizaba en ese lugar. El modo de producción cambió y si antes en una fábrica se hacía todo, ahora cada quien hace un pedacito por cada lado. Después de la caída del muro de Berlín se estructuraron y se desestructuraron muchas cosas. Por lo tanto, los movimientos deberían de repensar su forma de actuar y yo creo que en los lugares donde estamos es donde se puede hacer porque como diría mi amiga Raquel: “Una revolución no la es, si no lo es en lo cotidiano”. Para mí, hay que pensar otra manera de ver que la realidad está en movimiento, por lo tanto, creo que son formas de actuar que quedaron de los setenta y que no nos hemos podido dar cuenta de que para este contexto donde todo se movió, donde todo está circulando por un lado y por el otro, no sé si sean tan útiles. Creo en mi comunidad, eso sí, yo creo en la propiedad comunitaria. (Ixkik).

Soy parte del movimiento feminista, yo reivindico eso. Antes de mi participación en Kaqtla, yo venía de mi carrera de secretaria en FODIGUA y luego participé en un proyecto de Salud Sexual y

Reproductiva, donde el shock más grande que tengo fue con el tema de la diversidad sexual. La verdad que el feminismo llega antes que toda la etnicidad con migo, después paso a Kaqtlá donde yo empiezo a trabajar mi identidad étnica y a reflexionar sobre el hecho de ser mujer y ser indígena y que significaba en nosotras las mujeres Mayas que tenemos esta doble identidad. Empiezo así a identificarme con estos temas, empiezo a saber que las mujeres estamos discriminadas y me fijo más en la discriminación por género, porque lo empiezo a identificar y vivir en carne propia. El trato que me daban en la camioneta, en la calle, me empieza a calar. Empiezo a cuestionar las relaciones entre mi familia, para mí, el feminismo es la mezcla de todo, mi mamá con su discurso de no dejarme, de estar siempre con la cabeza levantada, también el feminismo vino a reivindicar cosas en los espacios públicos, como poder decir No, y poder reclamar. (S'aqbe).

He optado por una lucha personal, creo que ha sido mi misma situación y he venido de un trabajo de ONGs desarrollistas, en donde allí más que en la escuela es donde he recibido acciones de racismo en mi relación con hombres ladinos y con Mayas también no fue muy buena. En mi caso yo vengo de trabajar en un mundo diferente, entonces no tuve la suerte de involucrarme en organizaciones Mayas. En mis primeros años cuando me di cuenta de su existencia pensé, eso es lo que yo quiero un espacio que me ayude a luchar contra lo que me afectaba, ellos son, yo allí si quiero estar. Sin embargo, las mismas situaciones que vivían no me permitieron acercarme a esas organizaciones y cuando me acerque, vi que teníamos objetivos diferentes. Hasta ahora yo conozco las organizaciones, se de las luchas de ellos pero quizá yo busque demasiada coherencia y por eso sé que no es lo que quiero, ahora yo sé que lo que quiero es otra cosa y no tengo un lugar, no encuentro un espacio donde yo pueda conectar lo que pienso. Lo que sí sé, es que he encontrado hegemonismo en las organizaciones Mayas. (Aury).

Desde pequeña trabajé con grupos de mujeres, también era una líder de la iglesia presbiteriana, soy fundadora de una asociación de grupos de mujeres Mam y del Consejo Maya Mam en Quetzaltenango. [...] A partir de los acuerdos de paz hubo una apertura a la participación de las mujeres, diversas iniciativas han ayudado al ejercicio de la ciudadanía. En algunos casos el ejercicio al voto no ha sido consciente muchas veces es comprado. Lo que se ha logrado es que un número considerable de mujeres indígenas finalmente después de toda una vida tengan sus documentos de identificación. Una de mis grandes

preocupaciones es la violencia contra las mujeres, en el último estudio que hice en el Altiplano sobre las causas que provocan la violencia contra las mujeres, me di cuenta que el ejercicio de su ciudadanía en cuanto a su sexualidad hoy sigue siendo un tabú, todavía no hay ese ejercicio pues se les ha negado siempre. (Elizabeth).

Para mí, [...] el Foro de la Mujer a nivel político fue toda una escuela, pero que lastimosamente por la ideología de algunas dirigentes ha cambiado totalmente la visión. Mi trabajo es con el movimiento de mujeres y de jóvenes de las bases en las comunidades mames de Huehuetenango. Soy parte del movimiento Kaibal con quienes estamos trabajando a nivel político partidista, tuve la experiencia y me metí a conocer un poco para trabajar a nivel municipal, pero hay resistencia machista, los hombres no dejan participar a las mujeres indígenas en los puestos de la corporación municipal. No es agradable participar en esos espacios pues existe mucha manipulación de otras personas que ya son expertas en esas prácticas. También participe con WUINACK, no me gusto mucho ese movimiento, ya que a mi manera de pensar [...] en ese espacio existe mucho machismo, es muy centralista, no dejan participar a otras personas que integran el proceso. Solo si eres de la fundación tienes cabida, eso limita a la gente. (Flor de Copal).

## Considerações finais

Depois da leitura, análise e interpretação dos dados obtidos nesses depoimentos, é importante estabelecer que as construções subjetivas e objetivas das protagonistas deste trabalho têm a ver com as diversas rupturas políticas, econômicas, sociais e culturais que se sucederam no processo histórico da nação guatemalteca e que marcaram profundamente a vida dos povos indígenas da Guatemala e das famílias dessas intelectuais em particular.

A migração e a descampesinização permitem a constituição de pequenas elites indígenas, as quais durante o processo de desconstrução de suas diferentes subjetividades e objetividades, tanto individuais como coletivas, conseguem proporcionar para seus filhos e filhas a inclusão na educação “formal” guatemalteca. No entanto, tal educação tem como fundamento um sistema educativo colonizador, como é o sistema oficial da Guatemala, que, paradoxalmente, também se mostra como uma alternativa ou ferramenta de

liberação para tentar modificar os padrões de discriminação e exclusão que os povos indígenas vêm sofrendo cotidianamente desde o tempo da colônia.

A partir de um olhar antropológico comprometido com as mulheres indígenas da Guatemala, trabalhando desde a genealogia foucaultiana, utilizei dez histórias de vida de mulheres intelectuais Maias como fio condutor deste trabalho, o que me permitiu estabelecer e compreender densamente a realidade atual em que estão inseridas. O contexto em que vivem tem suas raízes num sistema globalizado, altamente politizado, atravessado por uma ordem econômica capitalista, e produz extrema violência contra as mulheres. Pude perceber que é nesse meio que as relações desiguais de poder, desde o gênero, a etnia, a classe, entre outros, produzem a emergência de uma série de práticas discursivas que resistem às diversas estruturas sociais, políticas e simbólicas – e também as transgridem – impostas às mulheres e, especificamente, às mulheres indígenas.

Partindo das reflexões anteriores, pode-se dizer que a constituição como sujeito político e social assim como a instituição das diversas identidades das dez protagonistas desta etnografia partem de suas ideias-força, atravessando tanto suas subjetividades quanto suas objetividades. Todas essas configurações têm sido desenvolvidas em um contexto classista, androcêntrico e racista, porque a reprodução das relações hegemônicas de poder inicia-se nos espaços familiares e passa pelos contextos acadêmicos, onde elas atualmente transitam, de modo que as diferentes histórias de vida apresentadas confrontam-se com as desigualdades raciais, de classe e de gênero presentes, permanentemente, na sociedade guatemalteca. Tais desigualdades atingiram e atingem essas mulheres em diversas fases de suas vidas, durante as quais elas têm passado por uma série de experiências de opressão e discriminação que provocam o confronto e crise que elas vêm desconstruindo, através da resistência e da transgressão, e promovem a construção de suas próprias concepções, cosmovisões e pontos de vista.

Essas trajetórias podem ser traduzidas em propostas de paradigmas simbólicos distintos daqueles que estão enraizados no imaginário social da sociedade guatemalteca para os indígenas, assim como em projetos concretos de rompimento que contribuem para a construção de alternativas de participação mais equitativa para os povos indígenas, especialmente para as mulheres. Nesse sentido, esses exemplos de vida apresentam-se como diferentes referências para as novas gerações, constituindo-se, no meu ponto de vista, em um “movimento” de mulheres indígenas que promove mudanças sociais e

culturais profundas, tanto nos seus contextos mais próximos quanto nos mais amplos. Movendo-se lentamente, mas constantemente, as mulheres indígenas começam a deixar de ser as grandes ausentes da história guatemalteca para constituírem-se como novos e diferentes sujeitos da história.

## Referências

- ALTHUSSER, Louis. [1970]. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado, Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.
- ALVARADO, Manuela. *Mujeres indígenas por la construcción del Estado pluricultural en Guatemala*. Disponível em: <[http://www.ciesas.edu.mx/proyectos/relaju/cd\\_relaju/Ponencias/Mesa%20Lartigue-Iturralde/AlvaradoManuela.pdf](http://www.ciesas.edu.mx/proyectos/relaju/cd_relaju/Ponencias/Mesa%20Lartigue-Iturralde/AlvaradoManuela.pdf)>. Acesso em: 11 set. 2012.
- ÁLVAREZ, Carmen. *Cosmovisión Maya y feminismos: caminos que se unen*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes, 2006.
- ARANA, Alida. Ciudadanía: inclusión o exclusión de mujeres poqomames. In: GARCÍA, Emma Delfina Chirix (Coord.). *Reflexionando y actuando: mujeres Mayas y participación política*. Guatemala: Instituto de Estudios Interétnicos, Universidad San Carlos, 2007.
- ARROYO, Graciela Cordero. Educación, pobreza y desigualdad: entrevista al Dr. Fernando Reimers. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*: periódico do Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo da Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, Baja California, México, v. 1, n. 1, 1999.
- BORRAYO, Ana Patricia. *Tendencias de las femoestadísticas políticas y sociales*. [Guatemala]: Instituto Universitario de la Mujer, Universidad de San Carlos de Guatemala, 2007.
- CHIRIX, Emma. *Identidad masculina entre los Kakchiqueles*. 2007. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Guatemala, 2007.
- CREHAN, Kate. *Gramsci, cultura y antropología*. Barcelona: Bellaterra, 2004.
- ESQUIT, Edgar. *La superación del indígena: la política de la modernización entre las elites indígenas de Comalapa, siglo XX*. [Guatemala]: Instituto de Estudios Interétnicos, Universidad de San Carlos de Guatemala, 2009.
- FEMENIAS, María Luisa. *Cuerpo, violencia y poder*. Palestra ministrada no 8ª Seminário Internacional Fazendo Gênero, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, ago. 2008.

- FLORES, Alejandra. *Intelectuales indígenas del Ecuador y su paso por la escuela y universidad*. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Quito, Equador, 2005.
- FONSECA, Márcio Alves da. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ, 2003.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga. São Paulo: Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.
- GARCÍA-RUIZ, Jesús (Ed.). *Identidades fluidas, identificaciones móviles*. [Guatemala]: ICAPI, 2006.
- GRAMSCI, Antonio. *La política y el Estado moderno*. Barcelona: Península, 1971.
- GUATEMALA. Secretaría de la Paz de la Presidencia de la República de Guatemala. *Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas* – AIDPI. Guatemala, 29 dic. 2009.
- INFORME DE LAS NACIONES UNIDAS. *Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo (1995-2004)*. ONU, 2004.
- LAGARDE, Marcela. *Los cautiverios de las mujeres: madres, monjas, putas, presas*. [S.l.]: Universidad Nacional Autónoma de México, 2006.
- LAGARDE, Marcela. Poder, relaciones genéricas e interculturales. In: FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES. *Conferencias internacionales: primer encuentro mesoamericano de estudios de género*. [Guatemala]: FLACSO, 2001.
- MIGNOLO, Walter D. *El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui*. Caracas, Venezuela: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2002.
- MONZÓN, Ana Silvia. Mujeres, género y etnia en Guatemala: Aproximaciones conceptuales. In: CONGRESO CENTROAMERICANO DE SOCIOLOGIA, 11., 2008, San Salvador. *Anais...* San Salvador, 2008.
- MOYA, Ruth; LÓPEZ, Luis Enrique; VALIENTE, Teresa. *Interculturalidad y educación: diálogo para la democracia en América Latina*. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 1999.
- QUINO, José Vicente. Movimientos sociales y sociedad civil: cooptación y emancipación (reflexiones desde Guatemala). *Cuadernos de ciencias sociales*: periódico da Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Costa Rica, n. 149, ago. 2008.

REIMERS, Fernando. Entrevista feita por Graciela Cordero. *Educación, Pobreza y Desigualdad*: revista eletrônica de investigação educativa da Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México, ano 1, v. 1, nov. 1999.

RODRIGUES, Karyn. *Territórios indígenas em espaços urbanos*: um estudo da migração dos indígenas da Ti Ibirama para a Blumenau (SC). 2000. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

TARACENA, Arturo. *Etnicidad, Estado y nación en Guatemala, 1944-1985*. Guatemala: Cirma, 2004. v. 2.

WINKLER, Donald; CUETO, Santiago (Ed.). *Etnicidad, Género, Raza y Educación en América Latina*. [S.l]: PREAL, 2004. Disponível em: <<http://www.ibcperu.org/doc/isis/14576.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2012.



# Consenso e dissenso: os Pankararu e a educação intercultural na cidade de São Paulo

Marcos Alexandre dos Santos Albuquerque  
Edson Yukio Nakashima

Este artigo, escrito em conjunto, é resultado de um trabalho etnográfico realizado com indígenas da etnia Pankararu na cidade de São Paulo, no ano de 2008. A presença de indígenas nas grandes cidades é resultado dos processos de deslocamento dessas populações de suas terras tradicionais para os centros urbanos, que são, em geral, os polos históricos de migração do país, como é o caso da cidade de São Paulo. Essa questão tem assumido proporções que vêm exigindo atenção cada vez maior do poder público, dos órgãos indigenistas em particular, dos acadêmicos e também das organizações internacionais.

Pretendemos lançar aqui algumas reflexões sobre um tema que vem se tornando fundamental para o poder público e para as comunidades indígenas em contexto urbano: a educação diferenciada, tal como disposto no texto constitucional brasileiro. Por ser um tema recente na bibliografia sobre os povos indígenas no Brasil, a educação intercultural nos centros urbanos é um dos assuntos mais urgentes e requer imediata atenção dos atores sociais envolvidos. Em específico, queremos abordar a questão da educação intercultural na comunidade Pankararu do Real Parque na capital paulista.

## Alguns dados iniciais a respeito dos indígenas da cidade

Para uma melhor discussão a respeito dessa temática, torna-se importante avaliar alguns dados estatísticos. No Censo de 1991, de um total de 294 mil indígenas, 223 mil foram recenseados nas zonas rurais (76,1% do total), enquanto 71 mil habitavam em áreas urbanas (23,9%). Comparativamente,

entre os 734 mil indígenas recenseados em 2000, 384 mil estavam presentes em áreas urbanas e 350 mil em áreas rurais. Poder-se-ia concluir que, pelas estatísticas do IBGE, pouco mais que a metade dos indígenas do Brasil (52,0%) vive atualmente nas pequenas e grandes cidades do país ou em suas adjacências. Embora seja alvo de grandes controvérsias, esse é um dado que merece atenção porque foram as áreas urbanas de todas as regiões brasileiras que tiveram aumentos significativos e absolutos de indígenas. Esse aumento da proporção da população indígena urbana ocorreu, em parte, devido ao movimento migratório decorrente das dificuldades no local de origem, mas outros fatores também são relevantes para esse novo quadro populacional, sendo os três principais: a) o próprio crescimento vegetativo nas áreas urbanas; b) a migração de indígenas, sobretudo dentro do próprio estado, com destino a áreas urbanas e a transformação, em pequena escala, de áreas consideradas rurais em áreas urbanas; c) e talvez o fator mais importante e relevante tenha sido o aumento na taxa de autodeclaração de indígenas nas regiões Sudeste e Nordeste, que, paradoxalmente, têm menor número de terras indígenas homologadas, mas que foram regiões nas quais tem havido importantes movimentos de emergência étnica indígena. Pela análise dos censos dos últimos cinco anos, percebeu-se que o principal movimento migratório dessas populações ocorreu em direção à região Sudeste, em especial no sentido Nordeste-Sudeste (SILVA; ARAÚJO; SOUZA, 2006).

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE de 1998 indicava uma população de 33.829 indígenas na região metropolitana de São Paulo. No censo de 2000, o IBGE registrou uma população de 63.789 indígenas no estado de São Paulo. Isso fez com que se tornasse o terceiro maior estado em termos de população indígena do Brasil, sendo superado apenas pelo Amazonas (113.391 indígenas) e Bahia (64.240 indígenas). Do total da população indígena do estado de São Paulo, aproximadamente 58.842 habitantes vivem em áreas urbanas, enquanto um total de 4.946 vive em áreas rurais.

No município de São Paulo existem quatro aldeias Guarani: TI Krukutu, Tenonde Porã (TI Barragem), Tekoa Ytu e Tekoa Pyau (TI Jaraguá). Além dos Guarani, pelo menos outras cinquenta etnias originárias de todas as regiões do Brasil vivem na porção metropolitana de São Paulo. A maior parte da população indígena presente em São Paulo é proveniente do Nordeste brasileiro, região na qual os povos indígenas sofreram historicamente grandes perdas territoriais e tiveram suas condições de sobrevivência severamente

prejudicadas. Segundo dados da Funasa (2007), estão cadastrados para atendimento de saúde 1.905 indígenas na Grande São Paulo, os indígenas do Nordeste são a totalidade dos cadastrados e os Pankararu formam a grande maioria, 1.338 pessoas.

Um aspecto a ser observado é que a política de assistência aos indígenas delineada pelo governo federal é voltada basicamente para aqueles que vivem em Terras Indígenas (TIs), em geral nas localidades mais afastadas dos grandes centros urbanos, sendo ineficaz, entretanto, para desenvolver programas de assistência aos que vivem nas cidades. A legislação brasileira também não trata especificamente da questão dos indígenas que vivem fora das TIs, chamados, por vezes e erroneamente, de “índios desaldeados”. Do mesmo modo, não contempla a necessidade de atendimento diferenciado a esse tipo de situação, colocando os nativos presentes nas cidades em uma espécie de limbo jurídico e dificultando ou impedindo-os de usufruírem de seus direitos.

O próprio modelo de classificação de “aldeados” e “desaldeados” é considerado por demais simplista e não abrange a complexidade da questão, de modo que é rejeitado tanto pelas comunidades indígenas que moram nas cidades como pelos grupos considerados “aldeados”, mas é perpetuado pelos órgãos indigenistas encarregados de dar suporte aos indígenas. Segundo Bruce Albert (2000) “baseado numa oposição caricata entre índios ‘aldeados’ e ‘desaldeados’ [...] este modelo só inverte, de fato, a visão colonial-evolucionista tradicional segundo a qual ir da floresta a cidade era percorrer o caminho do primitivo ao civilizado”.

O fato de morarem em cidades tem sido equivocadamente compreendido como um indicador do desejo de não conservação de sua condição indígena, deduzindo-se automaticamente que eles estejam renunciando à proteção já garantida pela legislação. Essa compreensão não leva em conta toda uma série de processos históricos de opressão e discriminação e gera espaço para novos tipos de preconceitos, ainda não devidamente tratados pela legislação brasileira. Em geral, a tentativa dos indígenas da cidade de fazer valer os seus direitos acaba por resultar em tipos diversos de preconceito e discriminação, que consistem em desqualificar suas pretensões aos lhes negar a condição de indígenas e, mesmo que haja esse reconhecimento, sem traduzi-las em garantia dos direitos correspondentes.

No entanto, os próprios nativos que moram nas cidades têm se articulado e se organizado em busca de seus direitos. Os Pankararu são

um exemplo bastante contundente de como os indígenas em São Paulo vêm criando mecanismos de reconhecimento e implementação de seus direitos.

## Os indígenas Pankararu no contexto nacional

Para uma melhor abordagem a respeito dos Pankararu, torna-se necessário também entender a questão dos indígenas do Nordeste e o processo de emergência desses povos. Isso porque os indígenas dessa região apresentam determinadas peculiaridades históricas que os diferenciam das outras etnias nativas presentes no território brasileiro. Nas regiões de colonização antiga, como é o caso do Nordeste, verificou-se a ocorrência de uniões políticas e de parentesco entre indígenas de diferentes etnias e também entre eles e os não indígenas, os quilombolas e os camponeses. Essas alianças políticas, religiosas, culturais e de parentesco ocorreram no decorrer de gerações e alcançaram um estado de acomodação nas crenças e costumes que são claramente visíveis no quadro social do sertanejo nordestino, no campo e nas pequenas cidades.

As discontinuidades culturais, arbitrariamente usadas para determinar a unidade e a distinção de um povo indígena perante a sociedade nacional, são, no caso do Nordeste brasileiro, pouco aparentes. Nesse contexto, os sinais diacríticos comumente utilizados para determinar a fronteira entre diferentes grupos sociais – como, por exemplo, o idioma, o vestuário, os traços fenotípicos, a religião – não podem ser aplicados.

Deste modo, é necessário compreender o fenômeno da emergência étnica. Também conhecido como etnogênese, trata-se de um processo histórico e político em que uma comunidade ou povo passa a reivindicar sua diferença étnica em relação à sociedade nacional com base em uma determinada herança sociocultural. Devido a todo um histórico de conflitos, perseguições e aldeamentos forçados e um longo processo de adaptação às novas condições sociais, tornou-se extemporâneo procurar entre os grupos indígenas do Nordeste uma característica cultural típica do “índio genérico”, tal como fizeram órgãos governamentais nas primeiras décadas do século XX. No caso do Nordeste brasileiro, os povos indígenas vêm construindo o discurso da diferença étnica com base na reelaboração de símbolos e tradições culturais, ainda que muito disso tenha sido tomado dos colonizadores e reinterpretado segundo a perspectiva indígena (OLIVEIRA, 1999b). Foi nesse contexto que rituais como o toré, o ouricuri e o uso das máscaras corporais

*praiás* assumiram um papel primordial no processo de emergência étnica dos indígenas no Nordeste, tornando-se um critério de identificação desses grupos utilizado pelos órgãos indigenistas (SPI e depois Funai).

Os Pankararu formam uma população de pouco menos de 7.000 pessoas que habitam duas áreas contíguas, a Terra Indígena Pankararu e a Terra Indígena Entre Serras, que totalizam 15.927 hectares, num território formado pelos municípios de Petrolândia, Tacaratu e Jatobá, no interior semiárido do estado de Pernambuco, em uma região denominada Vale do São Francisco, na área de influência do Baixo-Médio Rio São Francisco. Assim como grande parte dos nativos na região Nordeste, os Pankararu não apresentam a forte contrastividade cultural que pretensamente caracteriza o indígena brasileiro (o chamado “índio genérico”) motivo pelo qual são estigmatizados e têm sua identidade indígena constantemente colocada em xeque pela sociedade nacional.

Devemos considerar os Pankararu como uma população indígena e, portanto, etnicamente diferenciada, seguindo as noções jurídicas presentes em uma série de acordos internacionais, notadamente a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1989, da qual o Brasil é signatário. No documento se lê no item 2, art. 1º: “a consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção” (BRASIL, 2004). Assim, ao se referir à sociedade indígena, o antropólogo deve:

Evitar contemporizações, explicitando que considera e reconhece como sociedade indígena toda aquela coletividade que por suas categorias e circuitos de interação se distingue da sociedade nacional, e se reivindica como “indígena”, isto é, descendente – não importa se em termos genealógicos, históricos ou simbólicos – de uma população de origem pré-colombiana. (OLIVEIRA, 1999a, p. 176).

O toré é uma categorial ritual ampla e flexível, ele é um elemento presente tanto nas *performances* dos *praiás* quanto no ouricuri (retiro anual, comunitário e cerimonioso), assim, ele assume o protagonismo como *performance* política e de visibilidade pública dos povos indígenas no Nordeste. Portanto o toré atua como movimento cultural e político plural e unificador dessas comunidades e é, por excelência, o símbolo do movimento

indígena dos povos dessa região, desdobrando-se mais contemporaneamente também para os indígenas do Nordeste que estão hoje em outras regiões do Brasil, tal como é o caso dos Pankararu em São Paulo.

## Os Pankararu na cidade de São Paulo

A comunidade Pankararu na cidade de São Paulo surgiu a partir dos deslocamentos de trabalhadores desse grupo de seu território tradicional em Pernambuco para as grandes cidades do Sudeste, a partir da década de 1940. O conflito com posseiros nas disputas por terras, a fuga da seca, questões financeiras e de subsistência ocasionaram o fluxo direto e constante do Brejo dos Padres, sua aldeia sede, para São Paulo, nas décadas de 1950 e 1960. Como dito anteriormente, dados da Funasa de 2007 registram que 1.338 indígenas Pankararu vivem na região metropolitana da cidade de São Paulo. No entanto, a Associação SOS Comunidade Indígena Pankararu (SOS-CIP) informalmente contabiliza um número superior a 2.000 deles, sendo que outra boa parte de indígenas nem sequer mantém vínculos com órgãos públicos ou associações indígenas; deste modo, a população Pankararu em São Paulo deve ser muito maior que o registrado por essas entidades.

Oficialmente, o maior número de famílias Pankararu se concentra na região nobre do Morumbi, numa favela no bairro Real Parque, o conjunto é composto por 116 famílias e 513 pessoas (MATTA, 2005); o restante desse contingente se encontra espalhado por cerca de trinta bairros e vinte municípios da região metropolitana de São Paulo. No Real Parque, a maior parte dos Pankararu reside em condições precárias, em barracos pequenos de alvenaria e sem recursos de saneamento básico. As condições de subsistência também são difíceis, pois a maior parte deles não possui carteira de trabalho assinada e sobrevive de trabalhos temporários. Após diversas negociações em busca de melhores condições de habitação, os Pankararu do Real Parque conseguiram se instalar em dois prédios do conjunto Cingapura, nos quais passaram a morar 24 famílias.

O fato de os Pankararu morarem em condições precárias numa comunidade carente em São Paulo também despertou a atenção dos meios de comunicação, os quais passaram a realizar reportagens que retratavam o modo de vida desses indígenas e também o efeito que a discriminação tem provocado sobre sua identidade étnica. O jornal *Folha de S. Paulo*, em uma

reportagem do dia 8 de novembro de 1998, abordou o modo como o temor ao preconceito tem obrigado os indígenas que moram em São Paulo a esconder as suas origens para obter emprego, apresentando-se então como negros ou nordestinos (CHRISTOFOLETTI, 1998). Segundo depoimento do ex-presidente da Associação SOS Pankararu, Manuel Alexandre Sobrinho (Bino Pankararu), em uma reportagem do mesmo jornal *Folha de S. Paulo* (PAIVA, 1997), “Nem sempre falo que sou índio. Só apresento minha carteira (que revela que ele é do Posto Indígena Pankararu) depois de estar trabalhando. Se apresento antes, dizem que índio é preguiçoso”.

Além de sofrerem discriminação de classe e cor por parte da sociedade paulistana, os Pankararu em São Paulo não eram reconhecidos como indígenas por não se enquadrarem no estereótipo do “índio genérico”, vinculado ao imaginário passadista e romântico brasileiro: aquele índio que habita na mata, “anda nu”, tem um idioma próprio e um fenótipo específico. Em razão disso, a identidade de indígena era negada por órgãos indigenistas e públicos e também pelas pessoas com quem mantinham um relacionamento nas cidades.

Nos anos 1990, iniciou-se um processo de reivindicação na Funai pelo reconhecimento dos membros da comunidade Pankararu no Real Parque como indígenas, a despeito de eles viverem fora das aldeias de origem. Nesse período, uma associação foi criada com o intuito de auxiliar os membros da comunidade a se organizar politicamente para ter acesso aos direitos indígenas garantidos pela legislação. Embora estejam espalhados em diversos bairros e municípios da Grande São Paulo, foi na comunidade do Real Parque que os Pankararu puderam adquirir visibilidade, respeito e poder de negociação para a busca e consolidação de seus direitos como indígenas, colocando ao poder público questões delicadas quanto aos instrumentos de atenção a essas comunidades.

Atualmente, como demonstrou Matta (2005), a ligação entre a aldeia e São Paulo está devidamente instituída, havendo uma complementaridade intrínseca entre ambas as partes. A aldeia fornece aos Pankararu de São Paulo a legitimidade de um grupo étnico reconhecido pelo Estado com uma Terra Indígena regularizada e, por seu lado, a visibilidade dos Pankararu do Real Parque perante a sociedade nacional acaba por beneficiar o grupo étnico como um todo. De maneira autônoma, os Pankararu em São Paulo vêm, por meio de duas associações indígenas e uma ONG, atuando politicamente para

a efetivação de seus direitos constitucionais enquanto indígenas, mesmo que fora de uma Terra Indígena, tal como determina a Constituição e notadamente a Convenção nº 169 da OIT.

A entidade mais ativa nesse sentido é a Associação SOS Comunidade Indígena Pankararu, consolidada em 29 de novembro de 1994 no Real Parque. Segundo o seu atual estatuto, ela é uma entidade sem fins lucrativos com o objetivo de oferecer amparo e assistência a seus membros em diversas áreas como educação, alimentação, saúde, cultura, recreação e práticas esportivas. Alguns de seus objetivos principais são o fortalecimento e melhoria da qualidade das condições de vida das famílias indígenas por meio de projetos e atividades instrutivas, além da colaboração com os poderes públicos constituídos, em especial a Funai, no sentido de proporcionar aos membros associados informações e atendimento em tudo que se refere à atuação e competência da Funai, que, em tese, é o órgão governamental responsável por dar assistência a eles.

## Educação intercultural: consenso e dissenso

Como dito no começo desse artigo, a questão da educação diferenciada para indígenas em contexto urbano é um desafio para todos os envolvidos no tema (indígenas, poder público, antropólogos, educadores, pedagogos e comunidade escolar como um todo). De forma geral, as crianças indígenas que estão nas grandes cidades são atendidas por escolas públicas cuja abordagem do tema étnico está ausente. Isso significa que não existe um projeto do poder público que demonstre claramente um plano homogêneo para instituir definitivamente uma política pública para atender a essa nova demanda.

A educação de nível infantil, básico e fundamental é de responsabilidade dos municípios e dos estados, não da União. Por conta disso, não há uma política pública para os indígenas que se mantenha ao longo de diversas gestões (municipais e estaduais), e, além disso, os estados, por vezes, presumem que a responsabilidade para com essas comunidades é prioritariamente da alçada da União.

No estado de São Paulo, podemos observar poucas ações da Secretaria de Educação do Estado em relação à educação escolar indígena, embora se observe um tom triunfalista no relato das ações voltadas para essa categoria de ensino. De acordo com um informe da Secretaria de Educação do Estado



de São Paulo do dia 13 de outubro de 2008, 81 indígenas se formaram no ensino superior, recebendo o certificado de licenciatura plena em Pedagogia. Com essa graduação superior, esses professores indígenas estariam aptos a lecionar em classes indígenas do segundo ciclo de ensino fundamental e de ensino médio. Segundo informações da Secretaria de Educação, nas classes das escolas indígenas, os alunos são contemplados com todas as disciplinas do currículo escolar, e as matérias são abordadas a partir da cultura de cada tribo. Além dos tópicos do currículo convencional, os alunos indígenas também teriam acesso aos temas relacionados à cultura indígena, com o intuito de adquirirem a consciência de preservar a história e a tradição de cada um dos povos.

No entanto, essa graduação de licenciatura sofreu críticas pelo fato de ter sido delineada sem a participação efetiva dos próprios indígenas na elaboração dos currículos. Além disso, os professores indígenas que receberam a formação não foram acompanhados e orientados no trabalho pedagógico dentro das próprias aldeias, o que provocou problemas na qualidade do ensino.

No município de São Paulo, as ações para uma educação escolar indígena se concentram basicamente nas três aldeias Guaraní existentes na cidade, sendo que duas estão localizadas no distrito de Parelheiros e uma no distrito do Jaraguá. Nessas aldeias, foram instaladas em 2001 unidades chamadas de Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI), na gestão da ex-prefeita Marta Suplicy (2001-2005).

No aspecto da educação nas escolas públicas urbanas, pelo menos até meados de 2007-2008, a Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo insistia que a falta de políticas públicas para a população indígena “desaldeada” se devia ao fato de que “as populações sem terra não podem receber o mesmo tipo de políticas públicas daquelas que têm terra demarcada. A leitura que se faz da legislação federal é que terra e língua determinam o povo”, explica a responsável pela política educacional para indígenas no estado, Deusdith Velloso, coordenadora do Núcleo de Educação Indígena (NEI) (CARVALHO, 2007).

Essa coordenadora explicou que “os Pankararu são desaldeados, mesmo estando no conjunto habitacional, porque não têm organização de aldeia, não têm cacique, terra, língua”, e que seria possível “uma escola pública com projeto pedagógico voltado para os alunos indígenas, desde que solicitada por uma ‘reivindicação organizada’. E como, apesar de ter um representante

no Conselho de Educação da cidade, propostas desse tipo ainda não foram apresentadas, a Secretaria de Educação não planeja criar políticas específicas para os povos” (CARVALHO, 2007).

O poder público assim considerava sua omissão na questão educacional dos Pankararu do Real Parque como legítima pelo fato de essa comunidade ser pretensamente formada por “desaldeados”, cuja falta de uma “organização de aldeia” os caracteriza como “acéfalos” (ou seja, sem liderança, no caso o “cacique”) e sem nenhuma contrastividade cultural, uma vez que um dos estigmas mais usuais a respeito dos indígenas do Nordeste é o da falta ou da ausência de uma “língua de índio”.

A reivindicação da comunidade Pankararu do Real Parque foi encaminhada já há algum tempo através de sua Associação, mas não para a Secretaria de Educação e sim para a de Planejamento e Habitação, uma vez que o que a comunidade reivindicava era um centro cultural Pankararu dentro da comunidade do Real Parque no contexto da reforma urbana que estava em planejamento pela prefeitura da cidade. A expectativa da SOS-CIP era a de que a Lei nº 11.465/08 (que estabelece a obrigatoriedade do ensino de cultura e história indígena e afro-brasileira nas escolas) viesse a sanar a ausência da questão étnica na escola que atende a comunidade no bairro. Deste modo, o Centro Cultural seria um espaço autônomo da comunidade indígena para aprofundar os temas da etnicidade Pankararu com as crianças no período após as aulas.

Nesse sentido, a SOS-CIP tinha um trabalho de intervenção a fim de desenvolver na comunidade escolar uma sensibilização no tratamento do tema da diversidade étnica e, deste modo, construir o conhecimento, o respeito e a admiração de todos pela presença Pankararu na escola e no bairro, ampliando o orgulho étnico nas suas crianças.

Apresentamos a seguir alguns temas que se tornaram paradigmáticos do trabalho da SOS-CIP em sensibilizar a comunidade escolar do Real Parque para com o tema da diferença étnica dos Pankararu. Como escrevemos na primeira parte deste artigo, e em outras ocasiões (ALBUQUERQUE; NAKASHIMA, 2008; NAKASHIMA, 2009; ALBUQUERQUE, 2007, 2011), a atuação do poder tutelar no decorrer do século passado até a constituição da Funai em 1973 foi sendo atualizada em vários sentidos nos últimos anos e, deste modo, deitou fortes raízes no solo do imaginário e do discurso sobre quem é e como deveria ser (ou permanecer) o indígena. A *imagem* dos Pankararu como indígenas passa por esse processo de maneira paradigmática.

Atualizados os procedimentos institucionais de invisibilidade e “inclusão” do indígena no seio da sociedade nacional, o projeto do poder tutelar é atualizado contemporaneamente pelo compreensão da autenticidade do indígena que está nos centros urbanos. Em relação aos Pankararu de São Paulo, esse tema é uma complexa ferramenta simbólica de visibilidade e de invisibilidade social.

No caso específico dos Pankararu, existem três estigmas que são paradigmáticos do tema da autenticidade com a qual eles construíram suas próprias estratégias de diálogo. Essas três categorias de estigmas são a de “assimilados”, de “aculturados” e de “desaldeados”. Cada uma atualiza procedimentos administrativos do poder tutelar e instaura o que estamos denominando de um preconceito de autenticidade. Sua atuação se dá, pelo menos, de três maneiras:

- a. “Assimilados”: ao serem questionados por não possuírem uma “cara de índio”, os Pankararu são acusados pela violência da qual foram vítimas = *preconceito fenotípico*.
- b. “Aculturados”: a ausência de uma língua ancestral demonstraria que essa população já não possui traços aborígenes, portanto teriam sido completamente “aculturados”. Apelo extemporâneo que pretende negar outra lógica de apropriação de uma linguagem geral = *preconceito linguístico*.
- c. “Desaldeados”: supostamente autoexilados nas cidades, pareciam então ter abdicado voluntariamente da “proteção” do *poder tutelar* e, mais contemporaneamente, da assistência dos órgãos públicos (Funai, Funasa e outros) = *preconceito político-administrativo*.

A partir dessas categorias de estigmas, o projeto de intervenção da SOS-CIP na escola da comunidade procurou instituir um olhar para a condição diferenciada dos Pankararu não pelo critério “culturalista” (traços fenotípicos, língua, moradia, alimentação e outros), mas sim pelo critério étnico, valorizando assim sua história social como uma população nativa.

A posição assumida pela SOS-CIP foi a de que uma educação intercultural deveria valorizar a “cultura” e a “história” indígena como complementares. Ao contestar a noção de aculturação, procurava-se mostrar, pelo recurso da história social do grupo, que essa noção era um tipo de *preconceito* (fenotípico, linguístico, entre outros).

Desse modo, em 2008, a SOS-CIP discutiu com a comunidade escolar, em especial com o grupo de professores e com a administração da escola, o problema da visibilidade e da valorização dos alunos Pankararu e do grupo indígena como um todo que faz parte da realidade cotidiana de todas as crianças. Assim, a escola (administração e professores) e a SOS-CIP tinham como consenso o fato de que a Lei nº 11.465/08 deveria ser imediatamente aplicada na escola, tendo em vista a presença dos Pankararu no bairro e, portanto, na escola.

Nesse sentido, um problema passou a existir: o que deveria compor esse ensino que atendesse à Lei e à demanda da SOS-CIP? Do que se tratava a aplicação da Lei tendo em vista o despreparo e a total desinformação da direção e do grupo de professores sobre como tematizar a “cultura” Pankararu? A pergunta era assim caracterizada: “por que eles são índios se são iguais à gente”? Afinal de contas, que diferença é essa? Qual é a medida dessa diferença? Qual é o seu critério?

Portanto, um dissenso passou a existir. De um lado o reconhecimento do grupo como indígena pela comunidade escolar passava pelo fato de que os Pankararu são um grupo indígena reconhecido pelo Estado e com uma série de direitos diferenciados em curso na favela, principalmente na área da saúde e da educação universitária. Do outro, a suspeita de que os Pankararu são indígenas, mas nem tanto assim, uma vez que eles eram “apenas descendentes” e “já estavam aculturados”.

O desafio de introduzir uma educação diferenciada que atendesse à demanda da SOS-CIP passava pelo trabalho de determinar o que é o indígena e, portanto, por que os Pankararu fazem parte dessa categoria. A estratégia foi a de valorizar a “cultura” indígena como fazendo parte de algo maior, a história social indígena. Assim, no contexto do fraco sinal diacrítico com base no qual a comunidade indígena demandava uma educação intercultural no seio de uma escola pública não indígena, o discurso da história social e do caráter étnico dos Pankararu foi valorizado junto com alguns sinais diacríticos (“fumo”, “comida típica”, religiosidade, instrumentos musicais e outros), em que se destacava a *dança dos praiás* (ver, por exemplo, Nakashima (2009) e Albuquerque (2007; 2011)).

## O “diagnóstico” do preconceito

Para apresentar um exemplo de intervenção da SOS-CIP na escola da comunidade, traçamos antes um pequeno “diagnóstico” sobre a questão da

visibilidade dos Pankararu entre os alunos (indígenas e não indígenas) da escola. Foi a partir dessa constatação inicial que a SOS-CIP produziu um evento e um pequeno conjunto de material didático para uso da escola.

A EMEF Alcântara de Machado Filho é a escola que atende a comunidade Pankararu. A existência de indivíduos desse grupo nas salas de aula e no entorno da escola, como comunidade organizada, não era ignorada pelo corpo docente da EMEF no ano de 2008. No entanto, mesmo aproximadamente 22 anos depois da fundação da escola, o corpo diretivo e docente não havia realizado nenhum trabalho específico e permanente com a comunidade Pankararu. A temática indígena na escola era abordada somente nas comemorações do Dia do Índio, evidenciando-se que os trabalhos realizados a respeito dos indígenas eram bastante marcados pela estereotipia (NAKASHIMA, 2009, p. 127).

Foi elaborado um questionário com perguntas sobre as condições sociais e familiares, as manifestações culturais, os gêneros musicais e as necessidades e ansiedades dos alunos (indígenas e não indígenas) em relação ao futuro. Esse questionário continha estrategicamente no final algumas perguntas sobre os Pankararu: “Você conhece os Pankararu? O que sabe sobre eles?”, de modo que pudéssemos identificar, na fala dos alunos Pankararu existentes na escola, a visão que tinham a respeito de si próprios e de sua cultura e também a concepção que os demais alunos nutriam a respeito dos Pankararu (NAKASHIMA, 2009, p. 120).

Colhemos algumas representações sobre os Pankararu formuladas pelos alunos não indígenas e percebemos que podíamos ver, nesse resultado, dois grupos distintos de temas mais abordados, um que pode ser relacionado ao termo genérico de “cultura” e outro ao tema da “migração”. Deste modo, no grupo do tema da “cultura” havia citações como estas:

“Eles gostam muito da natureza... mas moram aqui no Real Parque.”; “Eles gostam muito da natureza e alguns vivem nela.”; “Eu sei que eles são uma tribo de índios e que eles têm uma aldeia no Pernambuco e que é muito bonita.”; “O índio tem uma dança muito estranha.”; “*Aprendi do modo canibal dos índios.*”; “*Apontar o dedo para os índios causa enfermidade.*”; “Conheço de vista, mas sei que eles têm um ritual de dança.”; “Uma coisa que eu admiro é a dança deles.”; “Eu sei que os Pankararu são uma tribo de índios que cantam e dançam na língua deles e tem umas comidas exóticas.”; “Eu já vi eles dançando e

cantando aqui na nossa comunidade e a fala deles é diferente quando estão cantando.”; “Eu sei que eles eram de Pernambuco e vieram para cá. A língua deles é diferente.”; “Eu sei que eles falam diferente das nossas línguas.”; “Eu sei deles que quando estão vestidos de *Praíás*, ninguém pode falar qual é a pessoa que está vestindo, porque dizem que ela fica doente.”

Podemos observar nessas falas que a “dança dos Pankararu” e a “língua diferente” são os traços diacríticos mais citados pelos alunos. A dança aludida é a *dança dos praiás*, *performance*-ritual já descrita anteriormente, que se tornou o traço diacrítico mais forte da comunidade Pankararu do Real Parque, símbolo de sua “indianidade”. É pela observação da *dança dos praiás* em eventos públicos que os colegas dos alunos Pankararu faziam referência à “língua diferente”.

Observamos, nessas falas, a reprodução do senso comum a respeito dos indígenas. Notamos o predomínio de uma visão exótica e naturalizada do indígena como “primitivo” (NAKASHIMA, 2009, p. 131), revelando assim um conhecimento mediado por representações exteriores ao quadro da experiência dos alunos. Mas quando o assunto é a história social dos Pankararu e a experiência da migração, um conhecimento mais preciso e atual aparece:

“Vieram de Pernambuco para buscar vida melhor e conseguiram, apesar das dificuldades.”; “Sei que eles foram os primeiros a chegarem ao bairro.”; “Eu conheço porque convivo com eles. Eu sei que eles foram um dos primeiros a chegar aqui no Real Parque.”; “Sei que eles são índios, que eles ajudaram muito no começo de nosso bairro Real Parque e que hoje moram aqui.”; “Tenho uma amiga que é descendente deles. Sei que eles vieram de Pernambuco e ajudaram a construir o Estádio do Morumbi.”; “Só sei que eles vieram para São Paulo, na favela, e construíram muitas casas e, quando chegaram, era tudo mato, e lá onde eles viviam era muito difícil. Por isso vieram para cá.”

Essa dualidade entre a “cultura” e a “história” dos Pankararu em São Paulo era muito evidente para passar despercebida por nós. Esse dualismo fazia parte do cotidiano das crianças, da direção e dos professores da escola, mas não era tematizado como tal. Sendo ambos os termos ambíguos, tanto a “cultura” quanto a “história” apareciam ora valorizados ora como estigma e, portanto, desvalorizados.

Como exemplo, citamos um caso que aconteceu nas comemorações do Dia do Índio do ano de 2007, quando uma das professoras da EMEF Alcântara fez uma atividade de pesquisa com os alunos a respeito das etnias indígenas. Os trabalhos foram apresentados no mural do pátio da escola e neles pudemos observar descrições de várias etnias indígenas, como os Pataxó e os Kaingang, mas não havia nenhum trabalho que tratasse dos próprios Pankararu (NAKASHIMA, 2009, p. 133-135).

O motivo dessa ausência provocou-nos espanto e surpreendeu também alguns professores. Em uma das reuniões docentes, comentamos a respeito da ausência de trabalhos referentes aos Pankararu nas atividades desenvolvidas. A professora responsável disse que foram os próprios alunos que não desejaram realizar nenhum trabalho com esse grupo. Embora não pudéssemos avaliar com precisão por que isso teria ocorrido, podemos supor que, na visão dos estudantes, é considerado indígena somente aquele que vive em uma realidade temporária e fisicamente distante, habita em aldeias nas matas e não vive em um contexto social próximo ao do próprio aluno não indígena, seu próprio bairro, ou a cidade de São Paulo.

Haveria também, no caso dos próprios alunos Pankararu, o receio de se colocar como indígenas nas referidas atividades e ser alvo de chacotas e discriminação. Em todo caso, pareceu-nos ser um indicativo claro do silenciamento ao qual estão submetidos os indígenas Pankararu na escola (NAKASHIMA, 2009, p. 135-136). Na análise das respostas dos questionários, um dado nos chamou a atenção. Existiam muitos alunos que afirmavam “descender” dos Pankararu, mas sem que se identificassem como pertencentes à comunidade indígena.

Esses alunos “descendentes” aparentaram conhecer pouco ou até mesmo desconhecer aspectos da cultura Pankararu. Isso se observa nos seguintes relatos:

“Sim, eu sou descendente deles. Os Pankararu sempre fazem festa no Dia do Índio. Sempre há danças na quadra do projeto Casulo. Eles falam os mesmos termos que nós, as comidas deles não são diferentes das nossas.”

“Eu não sei nada sobre os índios, eu só sei que minha mãe é índia.”

“Sim, sei muita coisa, sei que eles vieram de Pernambuco para encontrar uma vida melhor aqui em São Paulo, e realmente conseguiram, apesar

das dificuldades. Conheço os costumes e crenças, praticamente sei muito, porque eu sou Pankararu, sou descendente de índia.”

“Eu conheço os Pankararu mais ou menos. Meu pai e minha mãe são Pankararu. O que eu sei sobre eles é que eles vieram de Pernambuco e lá no Norte eles comem com a mão. E eu adoro a dança deles.”

“Sim, eu sou descendente. Eu sei que eles falam normal, mas, quando eles vão cantar, eles cantam, cantam em outra língua, e às vezes eles fazem cerimônias aos sábados. Só às vezes.”

Podemos observar, nessas respostas, a oposição que estabelecem entre “eu” e “eles”, “nós” e “eles”, enfim, entre a primeira pessoa do singular ou do plural e a categoria “índios”. Essas respostas, logicamente, necessitam ser contextualizadas, mas revelam, em todo caso, a dificuldade de muitos dos descendentes Pankararu de se identificarem como indígenas. Podemos observar uma relação ambivalente dos alunos com a sua identidade étnica, seja por não possuírem um sentimento de pertencimento à comunidade indígena, seja por não desejarem declarar-se indígenas na escola como expressão de uma possível autodefesa, em razão do receio da discriminação exercida sobre os indígenas, tanto por parte dos alunos como do próprio corpo docente. Nesse sentido, para se contrapor às condições sociais excludentes, esses indígenas se veem instados a renunciar à sua identidade étnica, como um modo de fugir do estigma e da discriminação.

De qualquer modo, não há exatamente, por parte dos alunos pesquisados, uma referência à “cultura Pankararu”, o que nos colocou a questão de que é possível pensar na existência de uma concepção diferente de “cultura” para os estudantes Pankararu. Podemos presumir que o que muitas vezes qualificamos antropológicamente como “cultura”, para os alunos indígenas Pankararu, aparece relacionado com questões do cotidiano, aspectos de sua religiosidade, *performances* artísticas, artesanato e mobilizações coletivas (festas, movimento político, assembleia da SOS-CIP e outros) (NAKASHIMA, 2009, p. 156). Existia, portanto, um duplo tipo de saber, o da “cultura”, bastante mediado por uma representação exterior à experiência dos alunos (“senso comum”, mídia e outros), e o da “história”, em que o tema da migração era bastante evidente, atual, próximo, além de fazer parte da experiência de vida dos próprios alunos indígenas.

Foi a complexidade dessas questões que serviu de estímulo para a realização de uma Semana de Diversidade e Cultura na EMEF Alcântara,



organizada em um trabalho conjunto da comunidade Pankararu, universidades (USP e UFSC) e escola, com o intuito de propor um modelo de atenção educacional diferenciada que valorizasse os Pankararu como uma comunidade étnica apoiada pela recente Lei nº 11.465/08 (NAKASHIMA, 2009, p. 113).

Assim, gerenciado pela SOS-CIP, com o aval da direção da escola e o apoio de colaboradores não indígenas, essa associação organizou um calendário de preparação que contava com duas reuniões semanais, uma com a direção da escola e outra com os colaboradores externos. Foram realizadas também algumas oficinas sobre a questão indígena com alunos e professores. Organizada em cerca de seis meses, a Semana da Diversidade e da Cultura ocorreu em novembro de 2008. Esse evento foi o primeiro passo na construção dessa educação intercultural na escola da comunidade.

Apoiados numa literatura antropológica mais geral, especialmente Silva e Ferreira (2001), Silva e Grupioni (1995) e Oliveira (1999a; 1999b), produzimos um livreto (e um videodocumentário) intitulado “Eu venho do mundo: os indígenas na cidade de São Paulo”. Ele foi confeccionado com o objetivo de compor um modelo de material didático sobre educação intercultural no contexto dos Pankararu do Real Parque. Na tentativa de sensibilizar os professores e alunos da escola para valorizar a presença desse grupo, optamos pela estratégia de dar visibilidade à história indígena Pankararu como parte de sua “cultura”.

O livreto foi baseado na premissa de que tínhamos de associar a noção de “cultura” com a de “história” Pankararu de forma a tornar visível para os leitores uma definição do indígena baseada nos parâmetros acadêmicos e jurídicos atuais. Assim, trazia na apresentação sua proposta, bastante otimista, de ser um material para desmistificar a visão estereotipada que a sociedade nacional tem sobre o indígena. Nesse sentido, propunha responder a algumas questões centrais desse tópico: o que faz o indígena ser um indígena? Por que eles têm determinados direitos e que direitos são estes? Um indígena que mora na cidade continua sendo um indígena? Como os indígenas que vivem na cidade de São Paulo estão se organizando? Qual é a relação entre indígenas e educação nas cidades?

Deste modo, circunscrevemos a discussão em torno de terminologias mais precisas sobre o universo indígena e assim optamos por oferecer como proposta para esse debate definições sobre o indígena que são de uso dos

antropólogos e dos operadores do direito. Valorizando o conhecimento sobre a migração dos Pankararu e diminuindo a carga de categorias “culturalistas”, redigimos, por exemplo, no tópico “O que faz o indígena ser um indígena?”:

Dizer que o indígena só pode ser indígena se ele viver hoje como há 500 anos é a mesma coisa que dizer que o brasileiro não mudou nada desde 1500. Desse modo entendíamos a ideia de que o indígena é sempre indígena porque o que lhe dá esta qualidade é a sua ascendência, ou seja, é a sua família, seus pais e parentes. Por isso não há indígena que não seja ao mesmo tempo membro de uma *sociedade indígena*, uma pessoa é indígena porque sua família é indígena.

Quando falamos em *sociedade indígena* estamos falando de toda aquela coletividade que se distingue da sociedade nacional por *sua história*, ou seja, que se reivindica como descendente de uma população nativa que habitava o território que hoje é o Brasil antes da invasão de Cabral no ano de 1500 (ou seja, é uma população pré-cabralina e pré-colombiana). Os indígenas têm, portanto, uma *história* diferente da dos não indígenas porque todos os indígenas atuais no Brasil são sobreviventes do genocídio que fundou o país. [...] Todo indígena é descendente direto deste genocídio e todos eles trazem dentro de si, como membros desta grande família, essa *história* comum.

Nos cem primeiros anos de colonização estima-se que aproximadamente 70% da população indígena brasileira tenha sido assassinada. O Brasil reconhece que todo indígena hoje deve ser recompensado por causa desta violência, e é por isso que, seguindo todos os demais países do mundo, o Brasil passou a adotar leis que garantem aos povos indígenas tais recompensas a partir de uma legislação específica para eles.

No tópico “Por que os indígenas possuem direitos diferenciados?”, escrevemos que a ONU era a entidade internacional responsável por

fiscalizar os países para que todos cumpram a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que tem a intenção de defender toda pessoa e sociedade da tirania e violência de seu próprio país ou outro. Os povos indígenas de todo o mundo – mais de 370 milhões em 70 países – estão abrigados por essa Declaração, que obriga os países a protegerem e promoverem políticas públicas para o benefício de seus povos nativos.

Pela Lei brasileira, os indígenas são cidadãos como todos os outros, com todos os direitos e deveres que os demais indivíduos possuem na Constituição. Mas também têm alguns direitos especiais pelo fato de terem uma *história* anterior ao Brasil, que são os direitos originários (sobre o território tradicional, por exemplo), e ainda os que são fruto da reparação do Estado brasileiro aos indígenas devido à violência, exclusão e perda da autonomia em relação à sua organização social em decorrência da formação do país.

Destacamos os quatro principais documentos que formam a legislação específica sobre o indígena no Brasil: a) Lei nº 6.001 de 1977 (o Estatuto dos Povos Indígenas); b) Constituição Federal de 1988 (artigos 231 e 232); c) Convenção nº 169 de 1991 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da ONU; d) Declaração sobre o Direito dos Povos Indígenas (DDPI) de 2007, da ONU. Desse conjunto de textos jurídicos, ressaltamos a Convenção nº 169 da OIT, especialmente o seu artigo 1º: a consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção.

Com relação à questão “Um indígena que mora fora de sua aldeia, na cidade, continua a ser indígena?”, começamos com um discurso do então presidente da SOS-CIP, Bino Pankararu: “A Funai não queria atender nós como índio, porque eles acham que o índio só é índio na aldeia. Eu sempre falo: o japonês, o africano, o alemão, quando eles saem da área deles, eles não deixam de ser o que eles são. Igualmente é o índio”. Argumentávamos que essa mesma lógica deixava de ser aplicada ao indígena em contexto urbano, que passa a ter sua identidade negada simplesmente pelo fato de migrar e sair de uma TI.

Lembrávamos ainda que negar a identidade étnica ao indígena migrante significava negar “uma série de processos históricos de opressão e discriminação ao indígena” promovida pelo Estado brasileiro em suas fases colonial e, posteriormente, republicana.

No tópico “Como os indígenas que vivem na cidade de São Paulo estão se organizando?”, destacávamos o fato de que o associativismo indígena era um movimento autônomo que vinha conseguindo acionar o poder público na efetivação e implementação de políticas públicas e chamar a atenção da sociedade civil para suas demandas, promovendo, desta forma, diversas parcerias entre vários setores da sociedade.

No tópico “Qual a relação entre indígenas e educação nas cidades?”, destacamos uma crítica ao modelo dos currículos a fim de questionar a ausência do tema dos Pankararu na escola e assim fomentar o questionamento pelos alunos e professores sobre essa lacuna. Argumentávamos na ocasião que “alguns mitos são difíceis de serem quebrados. Um deles é que a escola seria uma instituição neutra e objetiva, incapaz, portanto, de produzir e reproduzir estereótipos e comportamentos racistas em seu interior”. Assim, ao analisarmos a realidade da escola e dos livros didáticos, mostrávamos a falácia desse mito.

A Semana de Diversidade e Cultura contou com um *folder* de divulgação do evento. Na sua apresentação, informava que, tendo em vista a Lei nº 11.465/08, a “Semana se propõe a criar um espaço de debate a respeito de uma melhor implementação desta lei na realidade escolar, de modo a permitir que haja um ambiente propício para a conscientização da comunidade escolar e sociedade em geral a respeito da marginalização e discriminação às quais estão submetidos afro-brasileiros e indígenas no Brasil, especialmente na cidade de São Paulo”.

Tínhamos como projeto principal da Semana apresentar um modelo de material didático para a comunidade escolar trabalhar a presença dos Pankararu na escola e no bairro. Assim, o objetivo geral consistia em abordar de forma prática e teórica a aplicabilidade da Lei nº 11.465/08. Como objetivos específicos, pretendíamos:

- desmistificar a visão estereotipada que a sociedade – incluindo a comunidade escolar – tem a respeito dos indígenas e afro-brasileiros e combater assim o preconceito e a discriminação em relação a eles;
- discutir as diretrizes do projeto político-pedagógico a respeito dos indígenas e afro-brasileiros com a comunidade escolar;
- possibilitar um ambiente na escola no qual os alunos tenham um espaço propício para conhecerem a história indígena e afro-brasileira, valorizando assim a diversidade cultural.

A programação da Semana contou com diversas atividades culturais, palestras, oficinas, mostra de vídeos e muitas outras. Destacamos as principais atividades: a leitura coletiva do livreto e do documentário intitulados “Eu venho do mundo” e sessões de vídeo a respeito da temática indígena e afro-brasileira no contexto nacional. As oficinas foram de grafite, *hip-hop*, *rap*, sapateado, artesanato indígena, música indígena, narração de histórias e literatura de cordel.

A Semana contava com mesas-redondas todas as noites. Na abertura, segunda-feira, estavam presentes o supervisor de educação da subprefeitura do Butantã, a diretora da EMEF Alcântara, uma professora da escola e outra da Faculdade de Educação da USP (FEUSP), além das lideranças Pankararu Bino e Dora. Nos dias seguintes, os temas das mesas foram o ensino obrigatório de culturas e histórias afro-brasileiras e indígenas e pluralidade cultural; cultura e história afro-brasileira; cultura e história indígena; preconceito e discriminação étnica, sexual e religiosa. No sábado, houve o encerramento com várias atividades (Projeto Aprendiz, Teatro Doutores da Alegria, oficinas de grafite, *hip-hop*, artes marciais, artesanato, música indígena, danças brasileiras, sapateado, cordel) e uma grande confraternização com um “almoço tradicional” oferecido pela comunidade Pankararu seguido de uma apresentação da *dança dos praiás*, principal manifestação estético-política e traço diacrítico dos Pankararu em São Paulo.

Com a realização da Semana, buscou-se uma transformação, ainda que inicial, na cultura escolar da EMEF Alcântara, de modo que as etnias minoritárias fossem consideradas. A proposta de envolver as próprias comunidades na organização da Semana se tornou bastante produtiva, pois assim as culturas minoritárias estariam colocadas em um mesmo patamar nas discussões e nas atividades propostas em relação à cultura escolar. A realização da Semana, no entanto, nos apresentou outros aspectos a serem considerados. Na criação de um espaço de diálogo entre os diversos atores presentes na escola, determinados interlocutores não se dispuseram a realizar esse intercâmbio cultural, como foi o caso dos órgãos governamentais, que se omitiram no momento em que foram chamados a contribuir para a realização das atividades, e de parte dos professores, que participaram de forma burocrática da Semana. Deste modo, torna-se visível a dificuldade dos órgãos do governo responsáveis pelo ensino em lidar com a existência de histórias e culturas minoritárias dentro da própria escola.

## Considerações finais

Com o objetivo de fornecer subsídios para a criação de planos de intervenção nas escolas públicas do país para a promoção da diversidade étnico-racial, uma recente pesquisa sobre o preconceito e discriminação no ambiente escolar, realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas

(FIPE, 2009) a pedido do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), abrangeu 501 escolas públicas de todo o Brasil e entrevistou cerca de 20 mil pessoas entre alunos, pais, diretores, professores e funcionários. Os dados dessa pesquisa indicam que 99,3% das pessoas entrevistadas “demonstram algum tipo de preconceito etnorracial, socioeconômico, com relação a portadores de necessidades especiais, gênero, geração, orientação sexual ou territorial” (ALBUQUERQUE, 2009).

No que se refere ao preconceito etnorracial, a porcentagem chegou a 94,2%, o segundo maior de todos (96,5% têm preconceito com relação a portadores de necessidades especiais; 93,5%, de gênero; 91%, de geração; 87,5%, socioeconômico; 87,3%, com relação à orientação sexual; e 75,95% têm preconceito territorial). A pesquisa ainda demonstrava que 99,9% dos entrevistados “desejam manter distância de algum grupo social”. Os indígenas são um desses grupos citados em 95,3% das entrevistas (deficientes mentais, 98,9%; homossexuais, 98,9%; ciganos, 97,3%; deficientes físicos, 96,2%; pobres, 94,9%; moradores da periferia ou de favelas, 94,6%; moradores da área rural, 91,1%; e negros, 90,9% (ALBUQUERQUE, 2009).

É, portanto, um consenso bem estabelecido o fato de que a Lei nº 11.465/08, como se diz popularmente, “já vem tarde”. De forma geral, o ensino da temática indígena em escolas não indígenas tem se pautado pelo discurso do multiculturalismo, ou ainda pela diversidade cultural ou pluralidade cultural. Segundo Silva (1999), o multiculturalismo, cuja origem se deu nos países do hemisfério norte, é um conceito ambíguo, uma vez que pode tanto conduzir a um movimento legítimo de reivindicação de grupos sociais e étnicos presentes no seio dos citados países para terem a representação e o reconhecimento de suas formas culturais garantidos no interior da cultura “nacional”, quanto pode ser também uma via para “solucionar” os “problemas” ocasionados pela presença desses grupos nos países do hemisfério norte para a cultura nacional dominante.

Essa discussão tem a vantagem de trazer à tona a questão de que o multiculturalismo não pode ser considerado sem se levar em conta as relações de poder que fizeram com que as mais variadas culturas raciais, étnicas e nacionais convivessem em um mesmo espaço, sendo, na maioria das vezes, silenciadas. Portanto o multiculturalismo arrasta para o campo da política uma compreensão da diversidade cultural que antes estava restrita aos estudos antropológicos, os quais contribuíram para tornar aceitável

a questão de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas. As diversas discussões a respeito do multiculturalismo – sejam as de cunho liberal ou humanista, cujo discurso nos conduz às questões do respeito, tolerância e convivência pacífica entre as diferentes culturas, sejam as oriundas de uma perspectiva crítica, na qual as diferenças culturais não podem ser concebidas separadas das relações de poder – põem em xeque justamente o cânon do currículo educacional atualmente presente em escolas e universidades (NAKASHIMA, 2009, p. 109-110).

É nesse sentido que pensamos que o tema multicultural é antes um tema intercultural, cujo diálogo, menos do que um ato de consenso, representa um dissenso. Para terminar, faremos uma reflexão nessa direção. Um tipo de preconceito, ainda não devidamente classificado, vinha se evidenciando na EMEF Alcântara e na comunidade do Real Parque. O fato de os Pankararu terem um atendimento diferenciado nos serviços públicos de saúde e no acesso a educação superior (através de um convênio entre a SOS-CIP, o CIMI, a Funai e a PUC-SP chamado de Projeto Pindorama) fez com que eles passassem a ser discriminados em razão do desconhecimento das pessoas sobre a natureza compensatória dessa assistência diferenciada.

Em uma entrevista realizada com uma professora de História da EMEF Alcântara, perguntamos se ela considerava os Pankararu como uma comunidade indígena. Sua resposta foi “não”, e ela lembrou que, embora tivéssemos realizado oficinas sobre a questão indígena junto com os professores, a nossa “conversa” não a tinha convencido. Ela ainda considerava indígena apenas aquele que estava na aldeia, em meio à natureza, e, a partir do momento que entrava em contato com a cidade, ele perdia a sua condição de indígena.

Havia um aluno do EJA que não afirmava ser Pankararu, mas, com a possibilidade de adquirir uma bolsa de estudo em razão dessa identidade, passou a se declarar indígena. A professora acima mencionada considerou o ato uma forma de corrupção por parte do aluno. Admitiu ainda que a sua visão a respeito dessas questões era bastante influenciada por Rousseau, que, como todos sabemos, preconizava a existência do “bom selvagem”, o homem que ainda estava fora da sociedade, livre das pressões sociais (NAKASHIMA, 2009, p. 185-186).

Para além de todo argumento acadêmico, jurídico e, por que não, pragmático, a dissolução de qualquer discurso não é trabalho de um dia nem mesmo de uma geração, não é uma atividade lúdica nem uma “bandeira

ideológica” homogênea, e, fundamentalmente, raras vezes vence utilizando apenas uma única estratégia. Consenso e dissenso são os dois lados de um jogo complexo, espelho de projetos diferentes no mesmo campo. Portanto, como dizia Lao-Tsé, o importante é estar *em curso*, afinal de contas “uma longa jornada começa com um primeiro passo”.

## Referências

- ALBERT, B. *Associações indígenas e desenvolvimento sustentável na Amazônia brasileira*. 2000. Disponível em: <<http://www.socioambiental.org/pib/portugues/org/amazo.shtm>>. Acesso em: 21 out. 2008.
- ALBUQUERQUE, Flávia. Pesquisa indica que há 99,3% de preconceito no ambiente escolar. *Agência Brasil*: Empresa Brasil de Comunicação, 17 jun. 2009. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2009-06-17/pesquisa-indica-que-ha-993-de-preconceito-no-ambiente-escolar>>. Acesso em: 8 nov. 2012.
- ALBUQUERQUE, M. A. S. Mobilização étnica na cidade de São Paulo: o caso dos índios Pankararu. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 73-101, jul./dez. 2007.
- ALBUQUERQUE, M. A. S. *O regime imagético Pankararu: tradução intercultural na cidade de São Paulo*. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- ALBUQUERQUE, M. A. S.; NAKASHIMA, E. *Eu venho do mundo*. São Paulo: ONG SOS Comunidade Indígena Pankararu, Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Santa Catarina e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2008.
- AMARAL, M. *Culturas juvenis X cultura escolar: como repensar as noções de tradição e autoridade no âmbito da educação?* Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa Melhoria do Ensino Público da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. São Paulo, 2006.
- BRASIL. *Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004*. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm)>. Acesso em: 12 set. 2012.
- CARVALHO, Priscila D. de. *Índios na cidade*. 2007. Disponível em: <[http://www.webbrasilindigena.org/?page\\_id=177](http://www.webbrasilindigena.org/?page_id=177)>. Acesso em: 19 jan. 2011.
- CHRISTOFOLETTI, Lilian. Índio esconde origem para obter emprego. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, caderno 3, p. 8, 8 nov. 1998. Disponível em: <<http://acervo.folha>>.



com.br/resultados/?q=%C3%8Dndio+esconde+origem+para+obter+emprego&site=&periodo=acervo&x=0&y=0>. Acesso em: 8 nov. 2012.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS (FIPE). *Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar*. Mec/Inep. 2009. Disponível: <[http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/Pesquisa/pesq\\_discrim\\_preconc\\_amb\\_escolar.pdf](http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/Pesquisa/pesq_discrim_preconc_amb_escolar.pdf)>. Acesso em: 8 nov. 2012.

MATTA, P. *Dois elos da mesma corrente: uma etnografia da Corrida do Imbu e da Penitência entre os Pankararu*. 2005. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

NAKASHIMA, Edson Yukio. *Reatando as pontas da rama: a inserção dos alunos da etnia indígena Pankararu em uma escola pública na cidade de São Paulo*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, João Pacheco de. *Ensaio em antropologia histórica*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999a.

OLIVEIRA, João Pacheco de. 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, 1999b.

PAIVA, Marcelo Rubens. Índios se agrupam em favela de São Paulo. *Folha de S. Paulo*, caderno 3, p. 15, 2 mar. 1997. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/resultados/?q=pankararu&site=&periodo=acervo&x=8&y=11>>. Acesso em: 8 nov. 2012.

SILVA, Aracy Lopes da. Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN, Roseli. *Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: Edusp, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC, MARI, UNESCO, 1995.

SILVA, F. A. B.; ARAÚJO, H. E.; SOUZA, A. L. Diagnóstico da situação das populações indígenas no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 15, 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ABEP, 2006.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



## O que os livros didáticos dizem sobre os povos indígenas?

Izabel Gobbi

Este artigo traz os principais resultados de uma pesquisa de mestrado a respeito das representações dos indígenas em livros didáticos de História destinados às turmas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental brasileiro, entre os anos de 1999 a 2005, livros estes que foram avaliados pelo Ministério da Educação (MEC) mediante o novo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e distribuídos às escolas públicas de todo o país. O recorte temporal deve-se à constatação de que, no Brasil, as poucas pesquisas antropológicas realizadas nessa área tiveram como objeto, principalmente, livros das décadas de 1970 e 1980.

Desde o ano de 1996, a Secretaria de Educação Básica coordena o processo de avaliação pedagógica das obras inscritas no PNLD. O processo de avaliação é realizado em parceria com universidades públicas, que avaliam os livros didáticos de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e o Dicionário de Língua Portuguesa. Findado cada processo, é elaborado o Guia de Livros Didáticos, no qual são apresentados os critérios que nortearam a avaliação e as resenhas das obras aprovadas. O Guia é enviado às escolas para servir como instrumento de apoio aos professores no momento da escolha dos livros com os quais pretendem trabalhar. Após a escolha dos professores, inicia-se a negociação com as editoras, seguida do acondicionamento dos livros e da distribuição para as escolas. São as próprias escolas, em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, que definem a quantidade de exemplares a serem adquiridos.

Conforme constatado pelas pesquisas anteriores, os livros didáticos costumavam apresentar os indígenas como personagens do passado ou do folclore, em descompasso com a presença dos mais de duzentos povos indígenas

em território brasileiro. Costumavam, ainda, dispensar à temática indígena um tratamento equivocado e estereotipado, em contraposição à maior parte da produção de conhecimento da etnologia indígena contemporânea. Com a análise dos livros mais recentemente recomendados pelo MEC, foi possível verificar se ocorreram mudanças significativas ou não no tratamento da temática indígena nos livros em questão.

A escolha dos livros oficiais – analisados, comprados e distribuídos pelo governo federal – tem sua justificativa no fato de eles ocuparem um lugar fundamental no sistema educacional brasileiro e representarem um importante investimento financeiro por parte do governo. Além disso, a escolha baseia-se no fato de a legislação brasileira, no que concerne à educação, postular que as escolas e instituições de educação infantil devem trabalhar com questões relativas à diversidade cultural.

O tratamento de questões relacionadas à temática indígena na educação escolar também tem lugar na legislação internacional. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) adotou a Convenção nº 169, sobre povos indígenas e tribais, em 27 de junho de 1989, vários Estados a ratificaram, sendo o Brasil o último a fazê-lo. O documento, em seu artigo 31, postula que, dentre outras:

Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados. (BRASIL, 2003, p. 21).

Portanto, consideramos relevante investigar se o Estado brasileiro, nos seus programas voltados à educação, está cumprindo o que é postulado tanto pela legislação nacional como pela internacional referente a essa área.

Além disso, cabe ressaltar que, a partir de meados da década de 1970, o Brasil passou a assistir à emergência de organizações indígenas e indigenistas que lutam pelo reconhecimento da diversidade cultural e linguística entre os povos indígenas, pela demarcação de suas terras e, sobretudo, pela sobrevivência física e cultural desses povos. E, a partir da década de 1980:

[...] pesquisadores sobre populações indígenas (antropólogos, linguistas, educadores) atentaram para o hiato existente entre os estudos acadêmicos, suas contribuições, conclusões e recomendações e, de outro lado, as imagens e informações divulgadas sobre as populações indígenas nos meios de comunicação, nas salas de aula, nos livros didáticos. Percebeu-se a necessidade urgente de divulgação em linguagem acessível para um público amplo de informações corretas e precisas sobre a temática indígena. (TASSINARI, 2002, p. 4).

Apesar de sua diversidade sociocultural, o Brasil apresenta sérias dificuldades para se reconhecer como um país pluricultural e multiétnico. A escola, por sua vez, configura-se como um importante locus de reprodução de preconceitos e estereótipos há muito arraigados no imaginário social e, por isso mesmo, pode ser um espaço privilegiado para debater tais questões:

A relevância das preocupações com as possibilidades do convívio na diferença e da educação para o respeito à diversidade sociocultural é bastante evidente quando se trata de considerar os povos indígenas no contexto brasileiro mais amplo. Mas são temas igualmente presentes nas sociedades complexas e parte integrante da experiência cotidiana em um país como o Brasil, dono de uma multiplicidade de culturas e maneiras de ser, dada a sua natureza pluricultural e multiétnica, e profundamente marcado por desigualdades sociais e intolerância frente à diferença entre os segmentos sociais que o constituem. (SILVA; GRUPIONI, 1998, p. 16).

Para Neusa Gusmão (2000, p. 23), que também reflete sobre a questão da diversidade na escola, “há hoje, no mundo como um todo e na escola em particular, uma preocupação em estabelecer uma educação voltada para o respeito pela diversidade”, ressaltando a busca pela “tolerância social e política para uma ordem social potencialmente explosiva e violenta, dentro e fora da escola” (p. 24). Gusmão (2000, p. 24) aponta, ainda, a importância do papel da escola nesse contexto e a necessidade de ela “assumir um papel de agente transformador, promovendo o conhecimento mútuo entre diferentes, formando professores e quadros teóricos, entre muitos outros pontos”.

A seguir, apresentaremos um breve balanço das mudanças ocorridas na legislação educacional brasileira, no que se refere ao tratamento dos conhecimentos indígenas nas escolas, de modo a contextualizar suas consequências e desafios.

## 1. As mudanças ocorridas na legislação educacional brasileira: consequências e desafios.

Iniciaremos por alguns artigos da Constituição Federal de 1988 que fazem referência especificamente aos saberes indígenas:

Art. 210 § 2º: O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 215: O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º: O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Art. 231: São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Como dito anteriormente, a LDB (BRASIL, 1996) postula que as escolas e instituições de educação infantil devem trabalhar com questões relativas à diversidade cultural. Os artigos que se referem aos saberes indígenas e aos indígenas são:

Art. 26: Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia.

Art. 78: O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação

escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), encontramos a questão da pluralidade cultural como um dos temas transversais. Dentre os objetivos indicados pelos PCNs para o ensino fundamental está o de:

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais.

Nos PCNs (BRASIL, 1997, p. 24) há o entendimento de que tratar a temática da pluralidade cultural nas escolas é contribuir para o combate ao preconceito e à discriminação “em suas mais perversas manifestações” e contribuir, igualmente, para a “construção da cidadania na sociedade pluriétnica e pluricultural” (p. 59). Sobre a temática indígena, em especial, os PCNs fazem a seguinte consideração:

Tratar da presença indígena, desde tempos imemoriais em território nacional, é valorizar sua presença e reafirmar seus direitos como povos nativos, como tratado na Constituição de 1988. É preciso explicitar sua ampla e variada diversidade, de forma a corrigir uma visão deturpada que homogeneiza as sociedades indígenas como se fossem um único grupo, pela justaposição aleatória de traços retirados de diversas etnias. Nesse sentido, a valorização dos povos indígenas faz-se tanto pela via da inclusão nos currículos de conteúdos que informem sobre a riqueza de suas culturas e a influência delas sobre a sociedade como um todo, quanto pela consolidação das escolas indígenas que destacam, nos termos da Constituição, a pedagogia que lhes é própria. (BRASIL, 1997, p. 39).

Tal preocupação também está presente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b, p. 13), que assegura que as práticas educativas devem “promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” e, para que isso seja possível, um dos princípios regentes deve ser “o respeito à dignidade e aos direitos das crianças consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.”.

Como sujeitos sociais e históricos que são, com formas específicas e particulares de sentir, pensar e compreender o mundo, as crianças devem ter acesso “aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural” (BRASIL, 1998b, p. 23). E, assim, além de respeitadas em suas diferenças, as crianças devem aprender a conviver com a diversidade em suas mais variadas manifestações. Nesse sentido, o RCNEI recomenda que a pluralidade cultural esteja na pauta dos trabalhos desenvolvidos pelas instituições de educação infantil:

O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança. Isto porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas. (BRASIL, 1998b, p. 77).

Sobre a temática indígena, em especial, a única menção direta feita pelo RCNEI (BRASIL, 1998b, p. 165) está no volume três, referente ao “conhecimento de mundo”:

Algumas práticas valorizam atividades com festas do calendário nacional: o Dia do Soldado, o Dia das Mães, o Dia do Índio, o Dia da Primavera, a Páscoa etc. Nessas ocasiões, as crianças são solicitadas a colorir desenhos mimeografados pelos professores, como coelhinhos, soldados, bandeirinhas, cocares etc., e são fantasiadas e enfeitadas com chapéus, faixas, espadas e pinturas. Apesar de certas ocasiões comemorativas propiciarem aberturas para propostas criativas de trabalho, muitas vezes os temas não ganham profundidade e nem o cuidado necessário, acabando por difundir estereótipos culturais e favorecendo pouco a construção de conhecimentos sobre a diversidade de realidades sociais, culturais, geográficas e históricas. Em relação aos índios brasileiros, por exemplo, as crianças, em geral, acabam



desenvolvendo uma noção equivocada de que todos possuem os mesmos hábitos e costumes: vestem-se com tangas e penas de aves, pintam o rosto, moram em ocas, alimentam-se de mandioca etc. As crianças ficam sem ter a oportunidade de saber que há muitas etnias indígenas no Brasil e que há grandes diferenças entre elas.

Enfim, ao examinarmos atentamente a legislação brasileira elaborada nas décadas de 1980 e 1990 concernente à educação fundamental e infantil, encontramos forte estímulo para o tratamento da temática indígena nas escolas. Nos PCNs e no RCNEI, mencionados aqui, há consenso no que se refere à grande relevância de trabalhar o convívio com a diversidade cultural desde a mais tenra idade.

Pode ser considerada consequência desse movimento a promulgação da Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), que amplia a necessidade e urgência de as escolas estarem mais atentas ao que se ensina a respeito dos povos indígenas, na medida em que ela torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, o estudo de “história e cultura afro-brasileira e indígena”:

Art. 26-A § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Feito esse breve balanço, passaremos à análise dos livros didáticos. No material coletado durante a pesquisa, foi verificada a recorrência de alguns equívocos a partir dos quais a análise será apresentada, são eles: a associação com o primitivismo e a adoção de pressupostos evolucionistas, a dificuldade em tratar da agência indígena em relação à colonização, escravidão e catequização bem como a presença de erros e imprecisões conceituais nas informações veiculadas sobre o modo de vida e sobre a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas. Com vistas a tornar a argumentação acessível ao público não especializado, esses equívocos serão confrontados com argumentos de alguns antropólogos sobre o tema.

## Primitivismo e evolucionismo

A maior parte dos livros didáticos analisados reproduz pressupostos evolucionistas e valores etnocêntricos; os povos indígenas são mencionados como pertencentes ao passado, caracterizados como primitivos e têm seus conhecimentos desconsiderados; as referências às diversas culturas estabelecem uma relação de comparação com a sociedade europeia em que esta figura sempre com uma valoração positiva, em detrimento das outras.

Em tais livros, é muito recorrente a associação entre “povos indígenas” e “primitivos”, especialmente quando comparados aos portugueses, no entanto o uso do termo “primitivo” pode transmitir uma conotação preconceituosa e depreciativa, já que, a saber, tal expressão remete a uma concepção evolucionista da história e dos grupos humanos. Exemplificamos com a citação abaixo:

Durante milhares de anos, os primitivos habitantes do Brasil viveram mais ou menos da forma como descrevemos no capítulo anterior. Ao contrário dos europeus, os indígenas pouco modificaram o seu modo de vida ao longo dos anos. Aliás, até hoje, ainda existem em nosso país tribos que vivem da mesma maneira que os seus ancestrais viveram há 30.000 anos. (MARTINS, 1997, v. 2, p. 50).

Em alguns livros, a temática indígena aparece associada diretamente à pré-história, o que é bastante problemático, pois, de acordo com Norma Telles (1996), que analisou livros didáticos de História do Brasil utilizados nas décadas de 1970 e 1980:

[...] a divisão em história e pré-história é ela mesma etnocêntrica, portanto problemática, uma vez que as categorias são enunciadas tomando como norma uma determinada cultura que é quem faz a diferenciação. [...] portugueses e americanos que se confrontaram no século XV e seguintes eram contemporâneos; essas sociedades todas resultavam de um desenrolar histórico e nenhuma delas ficara por longos anos guardada num congelador para só então retomar a existência. (TELLES, 1996, p. 97).

Também é comum a todos os livros o uso do termo “descobrimento” para fazer referência ao momento da chegada dos colonizadores portugueses no território que veio a ser denominado Brasil. A respeito disso, Telles (1996) faz o seguinte questionamento:

Há uma conotação altamente etnocêntrica à medida que não se indica que esses territórios são descobertos unicamente em relação à experiência precedente dos europeus. Mas a palavra comporta também um julgamento sobre a historicidade dos povos da América, quer dizer, sobre a significação da vida e das realizações desses povos comparados à maneira como a Europa se vê e se interpreta. (TELLES, 1996, p. 91-92).

O tom evolucionista permeia a abordagem dos livros didáticos, em que a temática da “evolução”, da história em “etapas”, é igualmente recorrente. Podemos exemplificar com a seguinte afirmação, extraída de um capítulo que tem como tema a formação da sociedade brasileira:

Os índios que viviam no Brasil quando os portugueses desembarcaram, em 1500, eram muito primitivos. Ainda estavam na Era da Pedra Lascada, isto é, não sabiam fazer ferramentas de ferro ou de outros metais. Eles influenciaram na língua, na alimentação e nos nomes de localidades e acidentes geográficos. (SILVEIRA, 1999, v. 1, p. 17).

Na citação, verificamos uma perspectiva evolucionista e etnocêntrica da história e dos atores sociais. Quando comparados aos portugueses, os indígenas são considerados primitivos, em razão de não fabricarem determinados instrumentos. Conforme Lévi-Strauss (1976, p. 352), essa é uma “visão ingênua”, que resulta “de uma total ignorância da complexidade e da diversidade das operações implicadas nas técnicas mais elementares”. E, ainda, todos os diferentes povos “possuem e transformam, melhoram e esquecem técnicas suficientemente complexas para permitir-lhes dominar seu meio; sem o que já teriam desaparecido há muito tempo” (p. 357). Ressaltamos que essas observações de Lévi-Strauss, da obra *Raça e história*, foram feitas na década de 1950 e, portanto, já poderiam estar amplamente incorporadas aos textos didáticos.

O fragmento apresentado a seguir, extraído de um capítulo intitulado “O surgimento do homem”, é outro exemplo da perspectiva evolucionista e etnocêntrica presente nos livros didáticos analisados, nesse caso explicitando a crença em “graus de evolução”:

Os nativos que viviam no Brasil quando chegaram os portugueses, em 1500, não tinham escrita e não sabiam trabalhar com os metais. Nem por isso deixaram de ter sua história. [...] Eles também deixaram armas,

ferramentas, objetos de cerâmica e restos humanos em cemitérios. [...] Os europeus estavam num estágio tecnológico mais evoluído. Tinham escrita, um governo diferenciado, dominavam a fabricação de metais e praticavam uma agricultura desenvolvida. A isso podemos chamar de civilização. Todas as realizações humanas, porém, são englobadas no termo cultura. Os dois grupos tinham culturas, mas só os europeus se julgavam uma civilização. A diferença entre as duas sociedades era decorrente do grau de evolução que os europeus tinham acumulado. [...] há diversos grupos humanos, em vários estágios diferentes. (SILVEIRA, 1999, v. 1, p. 44).

É preciso atentar para o fato de que “as culturas humanas não diferem entre si do mesmo modo, nem no mesmo plano” (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 330) e, além disso, sobre a atribuição de um suposto “estágio cultural inferior” a determinadas sociedades, sobre a ideia de “história em etapas”, Lévi-Strauss (1976, p. 340) salienta que:

Para tratar certas sociedades como “etapas” do desenvolvimento de outras, seria preciso admitir que, enquanto para estas últimas acontecia alguma coisa, para as outras nada acontecia – ou poucas coisas. E, com efeito, fala-se facilmente de “povos sem história” [...] Esta fórmula elíptica significa apenas que sua história é e permanecerá desconhecida, não que ela não exista. Durante dezenas e mesmo centenas de milhares de anos, lá também houve homens que amaram, odiaram, sofreram, inventaram, combateram. Na verdade, não existem povos infantes; todos são adultos, mesmo os que não mantiveram um diário de sua infância e adolescência.

Na citação a seguir, afirma-se que os povos indígenas estão “em extinção”, além da referência aos indígenas como uma “espécie”, atribuindo uma diferenciação biológica, “racial”, entre índios e não índios. E quando as diferenças são culturais:

Comparados a nós, os índios que viviam no Brasil eram menos desenvolvidos quanto à utilização de técnicas e instrumentos. Nós possuímos conhecimentos técnicos muito mais desenvolvidos que os deles. O contato, que no caso do Brasil começou a acontecer em 1500, demonstra, no entanto, que, em virtude da superioridade técnica e das diferenças sociais entre brancos e índios, estes últimos sempre levaram

a pior. [...] Hoje, os índios são uma espécie em extinção! (MACEDO; OLIVEIRA, 2002, v. 1. p. 23-24).

É ignorado o fato de que as culturas são diversas e que julgar outras culturas pelos valores da sua própria nada mais é do que um comportamento etnocêntrico, isto é, um fenômeno universal, caracterizado pela propensão que os diversos grupos humanos têm de “considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural” (LARAIA, 1986, p. 75). Aliás, de acordo com Lévi-Strauss (1976, p. 333):

A atitude mais antiga, e que se baseia indiscutivelmente em fundamentos psicológicos sólidos (já que tende a reaparecer em cada um de nós quando nos situamos numa situação inesperada), consiste em repudiar pura e simplesmente as formas culturais: morais, religiosas, sociais, estéticas, que são as mais afastadas daquelas com as quais nos identificamos. “Hábitos de selvagens”, “na minha terra é diferente”, “não se deveria permitir isso” etc., tantas reações grosseiras que traduzem esse mesmo calafrio, essa mesma repulsa diante de maneiras de viver, crer ou pensar que nos são estranhas.

E, ainda:

[...] a diversidade das culturas humanas é, de fato no presente, de fato e também de direito no passado, muito maior e mais rica do que tudo aquilo que delas pudermos chegar a conhecer (p. 331).

Verificamos que as comparações feitas pelos autores de livros didáticos costumam valorizar os europeus em detrimento dos indígenas; estão sempre baseadas nas “ausências”, listando o que faltaria aos indígenas em relação ao que os europeus teriam. Acabam seguindo a atitude criticada por Roque Laraia (1986, p. 76):

Comportamentos etnocêntricos resultam também em apreciações negativas dos padrões culturais de povos diferentes. Práticas de outros sistemas culturais são catalogadas como absurdas, deprimentes e imorais.

Foram encontradas, ainda, algumas contradições nesses livros: ora os próprios autores, nas informações veiculadas, concebem os indígenas como

seres inferiores, “primitivos”, “menos avançados” ou “mais atrasados” do que os não índios, que seriam “superiores” tecnicamente e culturalmente, ora criticam essa perspectiva. Ora afirma-se que as culturas indígenas foram destruídas, que seu processo histórico foi interrompido, dando a impressão de que os povos indígenas teriam sido completamente extintos, ora afirma-se que eles ainda resistem, vivem no tempo presente. Tal observação pode apontar para uma tentativa de adoção, por parte dos autores de livros didáticos, de um discurso politicamente correto e antirracista (condição necessária para ter o livro aprovado no PNDL). Mas, ao mesmo tempo, aponta para a incapacidade que demonstram para explorar as consequências de tal discurso, criticar seus próprios pressupostos e assumir uma postura não evolucionista. Ao menos no que se refere aos pressupostos antropológicos, tais livros são ainda pautados por teorias evolucionistas e funcionalistas.

## Colonização, escravidão e catequização

É possível afirmar que, nos livros didáticos, a maior parte das referências aos povos indígenas encontra-se nos capítulos dedicados à colonização portuguesa. O foco principal costuma ser o “branco” colonizador e seu contato com os habitantes do continente. Nos capítulos dedicados, especificamente, à temática indígena, a maioria das informações sobre as diversas culturas aparece no tempo pretérito.

Para tratar dos temas da colonização, da escravidão e da catequização iniciaremos com a seguinte citação, que se refere a este continente antes da chegada dos europeus e foi extraída de um capítulo dedicado à temática indígena:

[...] a nossa terra não era habitada apenas por um povo, mas por vários. Cada um com sua cultura. Cada um ocupando uma parte de nossa terra. (MARTINS, 1997, v. 2, p. 42).

Observamos que, mesmo admitindo que outros povos habitavam essas terras antes dos colonizadores aqui chegarem, no que parece ser uma tentativa de minimizar a violência praticada por estes últimos, o autor evita dizer que, para se tornarem “donos” da terra, precisaram tomá-las, e de forma violenta.

Os livros didáticos trazem algumas referências à “ocupação da Amazônia”, à atuação dos jesuítas nos grupos indígenas e nas missões.

Observamos que, da maneira como o assunto costuma ser tratado, dá a entender que a Amazônia era um imenso vazio demográfico, não era habitada por nenhum grupo humano, quando, ao contrário, sabe-se que ali se encontravam diversos povos, articulados em extensas redes de relações.

Outra observação interessante é que, nos livros didáticos analisados, nem sempre os indígenas são concebidos como passivos em relação à colonização, o que, aparentemente, poderia ser considerado um avanço em relação aos livros didáticos mais antigos, conforme demonstraram as pesquisas anteriores. Entretanto, mesmo quando mencionam a reação indígena diante da colonização, alguns autores não deixam de atribuir a eles uma ideia de demérito. Em muitos casos, a agência indígena é apresentada na figura daqueles que lutaram contra outros índios ou negros, formando bandeiras ou atuando como capitães do mato. Assim retratada, essa não passividade indígena é também apresentada de forma negativa. Podemos exemplificar com as citações a seguir, sobre as bandeiras e os chamados capitães do mato:

As bandeiras para aprisionar índios eram verdadeiros exércitos, tamanho o número de participantes. A maioria das pessoas que compunham essas bandeiras eram mestiços e índios. (MARTINS, 1997, v. 2, p. 175).

Os índios, depois de integrados à sociedade colonial, funcionavam como capitães do mato na perseguição de negros escravos fugidos e trabalhavam também na pecuária, uma atividade que lembrava a caça para eles. (CARMO; COUTO, 1994, v. 1, p. 62).

No fim do século XVI, muitos colonizadores atuaram nas margens do rio Tietê, então habitadas por dezenas de povos indígenas. Afonso Sardinha povoou a aldeia de Carapicuíba [...] com índios que aprisionou. Muitos colonos, em vez de se arriscar no meio da mata, estimulavam indígenas aliados a capturar os índios de nações inimigas. Em troca, ofereciam como “prêmio” produtos de pouco valor. Essas “caçadas” de índios realizadas também por índios eram chamadas de “malocas”. (MOZER; NUNES, 2002, v. 1, p. 272).

Em um dos livros didáticos, num tópico intitulado “Religião oficial e religiosidade popular”, encontramos as seguintes considerações:

Vejamos, por exemplo, o que aconteceu com inúmeras tribos indígenas. Ao entrar em contato com os civilizados, os componentes

das tribos ouvem falar de um Deus único e verdadeiro, de um Deus feito homem que morreu na cruz para salvar os homens, em santos e em milagres. Aprendem a rezar e a participar da missa. Mas as velhas crenças que possuíam não desaparecem de sua memória, não somem completamente. Nas suas cabeças, as novas crenças são incorporadas às antigas. Há junção, não substituição. Para muitos índios, os santos são o mesmo que os antigos espíritos das florestas. E, então, a nova religião torna-se uma espécie de “salada mista”, um “balaio de gatos” danado! (MACEDO; OLIVEIRA, 2002, v. 1, p. 116-117).

Está evidente a forma pejorativa como os autores se referem ao que chamaram de “religiosidade popular”. Esse é mais um exemplo da dificuldade que demonstram em abordar a agência indígena: ou sua cultura é “destruída” ou vira um “balaio de gatos”. Parece não haver construção possível. No outro caso de menção à participação indígena, ou eles eram dizimados ou ajudavam na dizimação dos outros. Ou seja, para esses autores, não há atuação indígena que seja legítima.

### Diversidade cultural e linguística: diferentes formas de classificação, inúmeras imprecisões conceituais

Grande parte dos livros analisados menciona a diversidade cultural entre os povos indígenas, porém, muitas vezes, essa informação está em descompasso com as demais informações veiculadas, notadamente mal fundamentadas, tais como a noção de aculturação, a ideia de que os índios “estão em extinção”, o tom depreciativo no tratamento dado à temática indígena, várias imprecisões conceituais e desconhecimento de dados etnográficos. Seguem alguns exemplos.

Na frase a seguir, o autor comete um grande equívoco, evidenciando a falta de informação a respeito da temática indígena e da importância das trocas tanto intra quanto interétnicas, no passado e no presente: “Não havia trocas entre as tribos, que ocupavam grandes espaços” (SILVEIRA, 199, v. 2, p. 243).

Conforme Silva (1987, p. 156), o “princípio da reciprocidade” sempre permeou a vida e a economia dessas sociedades:

[...] há uma série de regras de redistribuição de alimentos, de utensílios, de ornamentos e regras que regulamentam a prestação de serviços entre



parentes, vizinhos, afins (afins: pessoas relacionadas pelo casamento, como os cunhados, a nora e o sogro, etc.).

O antropólogo Marcel Mauss (1974) definiu o princípio da reciprocidade como a obrigação que as pessoas de algumas sociedades têm de receber e dar presentes umas às outras e, igualmente, de retribuir os presentes recebidos. É por meio dessas “obrigações” que se dá o funcionamento do sistema econômico: as regras de reciprocidade orientam o comportamento das pessoas quando vão produzir e consumir. O exercício da generosidade – que, para as sociedades indígenas, é uma grande virtude e fonte de muito prestígio – é possibilitado por tais regras. É a reciprocidade que regula as trocas, portanto, os rituais e a economia podem ter seu lugar central ocupado por essas trocas recíprocas.

Em outro livro analisado, num tópico intitulado “Como viviam os primitivos habitantes do Brasil”, o autor informa que os portugueses não perceberam a diversidade entre os povos que aqui habitavam e “deram o mesmo nome a todos”. E, ainda, segundo o autor, os cientistas sociais:

[...] acham que o modo de vida dessas tribos não mudou muito ao longo dos séculos. Por isso, acham que os costumes das tribos indígenas atuais nos ajudam a entender como devem ter sido os costumes das tribos que viviam aqui antes da chegada dos portugueses. (MARTINS, 1997, v. 2, p. 43).

Portanto, desconhece a produção etnológica atual, que ressalta que as culturas são dinâmicas, não estáticas ou inertes no tempo e no espaço, e cada qual tem um ritmo de mudança que lhe é próprio. De acordo com Laraia (1986, p. 99), se o ritmo de mudança de uma determinada sociedade indígena é menos acelerado do que o de uma sociedade industrial, por exemplo, deve-se ao fato de que aquela “está satisfeita com muitas de suas respostas ao meio e que são resolvidas por suas soluções tradicionais”. Todavia, tal satisfação é sempre relativa.

Outro aspecto muito comum aos livros didáticos é a maneira como os nomes de povos indígenas são apresentados, isto é, quase sempre grafados no plural com iniciais minúsculas: “caiapós”, “tupiniquins”, “paresis”, “guaranis”, entre outros. No que se refere à escrita dos nomes indígenas, na maioria dos trabalhos antropológicos, conforme estabelecido pela Convenção da Grafia dos Nomes Tribais, assinada na I Reunião Brasileira de Antropologia, no ano

de 1953, tais nomes são escritos com iniciais maiúsculas (sendo opcional o uso dessa regra para os adjetivos) e sem flexão de gênero e de número, ou seja, costuma-se escrevê-los no singular; além disso, há regras em relação ao uso de letras que não faziam parte do alfabeto brasileiro, como o *k* e o *y*.

A seguir, uma citação sobre a “classificação dos grupos indígenas”, extraída de um dos livros didáticos:

[...] classificação baseada na língua falada pelos índios. No Brasil antes do Descobrimento, de acordo com esse critério, havia quatro grupos: tupis, jês, aruaques e caraíbas. Um grupo linguístico é composto por muitas tribos. (SILVEIRA, 1999, v. 2, p. 242).

Verifica-se que a informação sobre os grupos linguísticos não está de acordo com os estudos a respeito das línguas indígenas. Conforme a classificação fornecida pelo linguista Aryon Rodrigues (1986), no Brasil as línguas indígenas são divididas em dois grandes troncos linguísticos, o Tupi e o Macro-Jê, cada um deles é constituído por uma série de línguas, agrupadas em famílias. O tronco Tupi possui cerca de dez famílias linguísticas; já o tronco Macro-Jê possui cerca de nove famílias. Também há o caso das famílias que não foram agrupadas nos dois troncos citados e das chamadas línguas isoladas ou “famílias de um membro apenas”. Antes dos europeus aqui chegarem, eram faladas cerca de 1.300 línguas diferentes, ao passo que, atualmente, persistem em torno de 180 línguas indígenas.

Uma citação merece destaque, infelizmente, por apresentar uma série de imprecisões conceituais, generalizações arbitrárias, além de todos os nomes indígenas estarem grafados de maneira incorreta. Sem qualquer preocupação com a localização geográfica e as diferenças culturais entre os povos em questão, eles aparecem divididos em três grupos, o primeiro seria o das “sociedades coletoras e caçadoras”:

Eram os grupos de organização social menos complexa, caçadores e coletores. A maioria das tribos estava nesse grupo. Como exemplo, podemos citar os esquimós, os cheienes, os botocudos, os jês e os patagões. (DUARTE, 2002, p. 103).

O segundo seria o das “sociedades de agricultura de subsistência”:

As tribos desse grupo estavam começando a cultivar alimentos e tornavam-se sedentárias. Como exemplos desse grupo, podem ser

citados os cheroquis da América do Norte, os pueblos do Novo México, os caraíbas da América Central, os tupis-guaranis, aruaques, chibchas e araucanos, na América do Sul. (DUARTE, 2002, p. 103).

O terceiro e último grupo seria o das “sociedades com agricultura adiantada”:

[...] essas sociedades eram mais numerosas e apresentavam uma organização social mais complexa. Na época do descobrimento, destacavam-se, nesse grupo, os maias, os astecas e os incas. (DUARTE, 2002, p. 103).

Observamos que não há, por parte do autor, a preocupação com a fundamentação teórica do que é informado. A classificação utilizada era a que estava mais em voga nos anos 1940 e 1950, antes das pesquisas intensivas realizadas no Brasil acerca dos povos Jê, a partir dos anos 1960, e se baseia nas ideias da ecologia cultural. Estamos diante de um problema importante, qual seja: o hiato existente entre a produção acadêmica sobre a etnologia indígena contemporânea e as informações veiculadas nos livros didáticos. Diante da variedade de estudos acerca dos indígenas e diante do fato de essas populações fazerem parte do presente (e não do passado, como sugerem os livros didáticos), o tratamento dispensado a elas mereceria um cuidado maior dos autores de tais livros.

Outro equívoco cometido está na classificação “grupo racial”, a saber, não estamos tratando de raças – a “raça branca” ou a “raça indígena” –, mas de grupos humanos que possuem culturas diferentes. Em um dos livros encontramos a seguinte observação sobre os indígenas:

Os indígenas americanos, antes da chegada do “branco”, habitavam em todo o território, mas não tinham consciência de fazerem parte de um mesmo grupo racial. Do norte ao sul da América, os “brancos” trataram separadamente com os antigos habitantes. Muitas vezes, fizeram o possível para impedir que os grupos indígenas tomassem consciência das semelhanças que possuíam com outros grupos de outros territórios. (MACEDO; OLIVEIRA, 2002, v. 1, p. 22).

Além de perpetuar a noção de “grupo racial”, os autores desconhecem o fato de que diferentes grupos indígenas mantinham contato entre si: trocavam,

guerrearavam e classificavam uns aos outros segundo diferentes graus de alteridade. A saber:

Assim, não é exagerado supor que as culturas norte-americanas e sul-americanas tiveram seu contato rompido com o resto do mundo durante muitas dezenas de milhares de anos. Mas este grande fragmento da humanidade destacada consistia numa multidão de sociedades, grandes e pequenas, que tinham entre si contatos muito estreitos. E, ao lado das diferenças devidas ao isolamento, existem aquelas, também muito importantes, devidas à proximidade: desejo de se oporem, de se distinguirem, de serem elas mesmas. (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 332-333).

## Considerações finais

Com a análise dos livros didáticos de História mais recentemente recomendados pelo Ministério da Educação brasileiro (MEC), mediante o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) dos anos de 1999, 2002 e 2005, para as turmas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, pudemos verificar, no que se refere ao tratamento dispensado à temática indígena, a permanência de algumas questões apontadas por pesquisas anteriores, tais como a reprodução de estereótipos, a utilização de pressupostos evolucionistas, a presença de noções etnocêntricas, a menção aos povos indígenas como pertencentes ao passado, a desconsideração dos saberes indígenas, as inúmeras imprecisões conceituais, a confusão na grafia dos nomes indígenas, entre outros aspectos. Contudo, também foram encontrados alguns avanços no tratamento dado à temática indígena e à diversidade cultural em alguns dos referidos livros, como a veiculação de informações mais atualizadas, mais próximas da realidade ou o uso do conceito de cultura.

Uma primeira dificuldade a ser apontada é o fato de tais permanências e avanços, quase sempre, aparecerem lado a lado, ou seja, em um mesmo livro didático, podemos encontrar concepções completamente equivocadas e depreciativas em relação aos povos indígenas e às suas culturas, seguidas daquelas informações mais atualizadas, ou que, de algum modo, os valorizem.

Aparentemente, muitos autores, para se adequarem às exigências do PNLD, entre elas a de que os livros didáticos não devem expressar “preconceito de origem, etnia, gênero, religião, idade ou outras formas de discriminação”,

mantendo-se atentos “a qualquer possibilidade de o texto ou as ilustrações sugerirem ou explicitarem preconceitos” (BRASIL, 2004), incluíram em tais livros algumas informações mais adequadas, mas não se preocuparam em adequar o restante do texto, em dar coerência ao que é informado. Os autores, em geral, assumem ideias antirracistas, mas não são capazes de escrever um texto que faça a crítica a tais pressupostos, ou seja, os livros didáticos, em sua maioria, continuam reproduzindo uma ideia evolucionista e etnocêntrica de História.

Apresentamos vários exemplos em que observamos, nos livros analisados, a ausência de uma preocupação com a fundamentação teórica do que é informado. Verificamos outro problema, já mencionado aqui: o hiato que há entre a produção acadêmica sobre a Etnologia Indígena contemporânea e as informações veiculadas nesses livros. Diante da vasta produção de estudos acerca das populações indígenas e diante do fato dessas populações serem nossas conterrâneas e contemporâneas, o tratamento dispensado a elas deveria ser mais acurado. E, aprofundando um pouco mais a questão, podemos concluir que a responsabilidade recai não só sob os autores de livros didáticos, mas, igualmente, sob aqueles que avaliam e recomendam tais livros e que estão a serviço do Estado brasileiro.

Lamentavelmente observamos que o MEC segue aprovando livros que trazem forte carga preconceituosa. As orientações para produção dos livros didáticos – oriundas tanto de pesquisas acadêmicas quanto da legislação internacional e nacional – não foram suficientes para modificar esse aspecto.

A temática em questão gera muitos desdobramentos e merece ser tratada com grande cuidado e com todo respeito. Constatar que, em livros didáticos de História amplamente utilizados nas escolas, os povos indígenas são geralmente citados nas primeiras páginas, aquelas dedicadas à História do Brasil e referentes ao período que se seguiu após a chegada dos colonizadores, e apresentados, muitas vezes, como “povos primitivos”, que estavam num “estágio cultural” inferior ao que se encontravam os europeus e que, por isso, poderiam representar um entrave ao almejado “progresso econômico”, tendo sua historicidade negada, é constatar, também, que a subjugação dos povos indígenas pelos colonizadores e, até os dias de hoje, pelos detentores de poder, não tem merecido um tratamento crítico por parte da maioria dos autores dos referidos livros e, por que não, por parte dos meios estatais responsáveis pela sua avaliação e distribuição.

Portanto, a escola, por meio dos livros didáticos adotados, configura-se como um importante veículo reforçador das ideias errôneas sobre os indígenas. É na escola que aprendemos a acreditar na existência de uma única categoria genérica: os “índios”. Pouco, ou quase nada, se aprende sobre a diversidade cultural e sobre a importância da sua valorização. Pouco se aprende sobre o convívio na diferença. Enquanto, teoricamente, o combate ao preconceito e à discriminação é exaltado, na prática, disseminam-se muitos preconceitos arraigados na sociedade brasileira.

Por fim, destacamos que a promulgação da Lei nº 11.645/08 reforça a urgência de uma atuação mais vigilante do Estado brasileiro em relação ao material que está financiando e divulgando nas escolas, para que a temática indígena seja tratada adequadamente.

Dar às crianças e adolescentes a oportunidade de aprender sobre os povos indígenas é dar-lhes a oportunidade de conhecer a grande riqueza que reside na diversidade cultural existente no Brasil, riqueza que deve ser valorizada e respeitada. Como fontes de aprendizado que são e pelo lugar que ocupam no sistema educacional brasileiro, os livros didáticos deveriam abordar a temática indígena e a diversidade cultural de modo que os alunos percebessem tal valor.

## Referências

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 25 set. 2012.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Brasília, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 25 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. *Guia de livros didáticos 2005*: volume 5: História. Brasília: MEC/SEF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Guia de livros didáticos*: 5ª a 8ª séries: PNLD 1999. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Organização Internacional do Trabalho. *Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT*. Brasília: OIT, 2003.

CARMO, Sônia Irene do; COUTO, Eliane. *Coleção História: passado e presente*. São Paulo: Atual, 1994.

DUARTE, Gleuso Damasceno. *Coleção jornada para o nosso tempo*. Belo Horizonte: Lê, 1997.

DUARTE, Gleuso Damasceno. *Coleção jornada para o nosso tempo*. Belo Horizonte: Lê, 2002.

GOBBI, Izabel. *A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático*. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

GUSMÃO, Neusa Maria M. Desafios da diversidade na escola. *Revista Mediações*, Londrina, v. 5, n. 2, p. 9-28, 2000.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Raça e história. In: \_\_\_\_\_. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976. v. 2.

MACEDO, José Rivair; OLIVEIRA, Mariley W. *Coleção uma história em construção*. São Paulo: Editora do Brasil, 2002.

MARTINS. *Coleção História: edição reformulada*. São Paulo: FTD, 1997.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. In: \_\_\_\_\_. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Edusp, 1974.

MOZER, Sônia Maria; NUNES, Vera Lúcia Pereira Telles. *Coleção descobrindo a História*. São Paulo: Ática, 2002.

RODRIGUES, Aryon D. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.

SILVA, Aracy Lopes da (Org.). *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Brasiliense, 1997.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. 2. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC, MARI, UNESCO, 1998.

SILVEIRA, Edeval. *Coleção história das transformações sociais*. São Paulo: IBEP, 1999.

TASSINARI, Antonella M. I. *Convivendo com a diversidade cultural*. Projeto de Extensão. Florianópolis: UFSC, 2002.

TASSINARI, Antonella M. I.; GOBBI, Izabel. Políticas públicas e educação para indígenas e sobre indígenas. *Dossiê: Antropologia da Educação*, Universidade Federal de Santa Maria, v. 34, p. 95-112, 2009.

TELLES, Norma. *Cartografia brasílis ou: esta história está mal contada*. São Paulo: Loyola, 1996.



## REFLEXÕES COMPARATIVAS



## Escolarização indígena entre os Karipuna e Mebengokré-Xikrin: uma abertura para o outro<sup>1</sup>

Antonella Maria Imperatriz Tassinari  
Clarice Cohn

A educação escolar indígena tem no Brasil uma longa e diversa história. Experiências variadas de escolarização foram vividas pelas populações indígenas, em um cenário heterogêneo que abarca tanto mudanças históricas, de acordo com projetos nacionais de educação e seus princípios norteadores, quanto diferenças de contextos que podem ser percebidas sincronicamente. Neste artigo, discutimos os ditames atuais dessa educação escolar “diferenciada” e os problematizamos a partir de duas experiências de escolarização que os desafiam: a dos Karipuna do Uaçá, que se identificaram com um modelo antigo de escola baseado num projeto assimilacionista, apropriado segundo estratégias nativas de estabelecimento de relações com a exterioridade; e a dos Mebengokré-Xikrin, do Pará, que, praticamente monolíngues e orgulhosos detentores de uma diferença cultural, engajaram-se em um projeto escolar não diferenciado. Atentando para o que foi valorizado pelos índios em cada um desses casos, essas experiências “dissonantes” nos permitirão retomar com olhos mais críticos e aguçados o tema da educação indígena diferenciada no Brasil.

Antes de tudo, é fundamental salientar que a educação indígena diferenciada é uma inovação e uma conquista dos índios brasileiros. Por ela, os índios ganham no Brasil o acesso à educação escolar – um direito univer-

---

<sup>1</sup> Esse artigo é uma versão expandida do texto publicado no volume organizado por Elsie Rockwell e Ana Maria Gomes do periódico *Anthropology & Education Quarterly*, da American Anthropological Association, volume 40, número 2, em junho de 2009, às páginas 150-169.

sal –, mas também a incorporação, pela escola, de seu direito constitucional à diferença sociocultural. Esse é o desafio vivido na prática, localmente, a cada caso, na formulação e implantação das escolas indígenas no Brasil, em razão da diversidade étnica, cultural e linguística que deve ser incorporada pelos projetos escolares. Se essa é uma situação nova e promissora, suscita, também, reflexões. Reconhecendo as inovações e as conquistas da legislação e das políticas públicas voltadas à educação escolar indígena no Brasil contemporâneo, assim como a riqueza da pluralidade de experiências pedagógicas inovadoras e inspiradoras, acreditamos que a consolidação do projeto no âmbito nacional e a multiplicidade de experiências locais, assim como de um debate a respeito do tema, dão espaço e fomentam uma reflexão cuidadosa sobre os desafios, não só práticos como também epistemológicos, dessa experiência que tem um horizonte quase revolucionário.

De fato, essas oportunidades de tradução da instituição e da aprendizagem escolar a outros ambientes socioculturais apontam para um horizonte revolucionário, em que, nas definições legais atuais, como veremos, poder-se-ia antever inclusive sua abolição, ou melhor, sua dissolução pelas práticas pedagógicas nativas dos lugares onde se insere. No entanto, por mais variadas que sejam as propostas pedagógicas, curriculares e programáticas das escolas indígenas diferenciadas, elas sempre correspondem, de um modo ou de outro, ao modelo escolar de referência. Nunca é demais ressaltar que a educação escolar é fruto de um processo histórico do Ocidente que segmenta espaços públicos e alguns conhecimentos, definindo-os como propriamente escolares, frequentemente denominados “universais”, em contraste aos conhecimentos étnicos, nativos, locais. Longe de ser um atributo “natural” dessas aprendizagens e desses conhecimentos, a possibilidade de sua desvinculação da instituição escolar está sempre, potencialmente, em aberto, mas é surpreendentemente pouco aventada ou experimentada.

No caso do Brasil, a reivindicação dos movimentos indígenas refere-se à percepção do valor de conhecimentos e técnicas como a escrita, a língua portuguesa, a matemática, a aritmética, a cartografia e a geografia, por exemplo, para lhes garantir uma interação mais igualitária com relação ao Estado e aos demais membros da sociedade nacional. Essa reivindicação, desde cedo, viu-se pautada pelo tema da escola. Isso decorre, claramente, de sua experiência histórica, que vinculou, como, aliás, nós os vinculamos, a aquisição e o domínio desses conhecimentos e técnicas ao espaço e às práticas

escolares. No entanto, limita o alcance desse ponto de fuga quase infinito que vislumbrávamos, traduzir, embora de modos diversos mas invariavelmente, a aprendizagem desses (novos) conhecimentos e técnicas a uma experiência escolar.

É nesse sentido – o de perceber que o potencial de mudança, ou o alcance da tradução cultural, vê-se limitado pela própria instituição escolar que sempre acaba por se impor como modelo e referência – que buscamos discutir os preceitos da educação escolar diferenciada indígena no Brasil contemporâneo a partir de duas experiências que nos permitirão perceber o valor que os índios dão à *escola* – à aprendizagem escolar, para além dos conhecimentos e técnicas que buscam por meio dela dominar. Para tanto, apresentamos, em um primeiro momento, o modelo da educação escolar indígena no Brasil hoje e os debates suscitados na academia em torno desse tema, de modo a contextualizar os exemplos etnográficos que virão em seguida. Concluímos, a partir da comparação dos casos, com uma discussão sobre o valor que têm dado os índios brasileiros à instituição escolar, retomando questões como o protagonismo indígena e a noção de escola como fronteira (TASSINARI, 2001b), que propomos cruciais para entender as razões por que os índios têm se engajado nesses projetos escolares que se lhes apresentam, os quais, a despeito da legislação corrente, nem sempre lhes cabe definir.

## A educação escolar indígena no Brasil contemporâneo

O sistema de ensino brasileiro passou por uma ampla reformulação decorrente da promulgação da Constituição Federal em 1988 e da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. A educação escolar voltada para os povos indígenas passou progressivamente a ter prerrogativas diferenciadas do sistema de ensino nacional. Pela primeira vez na história do país, a Constituição reconhece a diversidade cultural indígena e estabelece direitos diferenciados aos povos indígenas. Dentre eles, o de uma educação escolar que utilize suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

É preciso considerar que a Constituição foi elaborada e aprovada em um contexto de redemocratização do país. Lideranças indígenas de diferentes povos, com o apoio de intelectuais e religiosos, ao longo dos anos 1980, atuaram na Assembleia Constituinte, reivindicando o reconhecimento de direitos que

assegurassem sua continuidade enquanto grupos étnicos diferenciados. Esses dispositivos constitucionais são consonantes com aqueles expressos na Convenção nº 169 da OIT (embora a Constituição tenha sido promulgada um ano antes da Convenção, esta só foi ratificada pelo Brasil em 2002). Em 1991, a educação escolar indígena deixa de estar sob responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (Funai) e passa a compor o sistema nacional de ensino, sua formulação e implementação como política pública fica a cargo do Ministério da Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, prevê a oferta de “educação escolar bilíngue e intercultural” aos povos indígenas, e as iniciativas voltadas para a concretização dessa oferta têm sido denominadas “educação diferenciada”, a despeito das ambiguidades do termo.

De forma pioneira, houve um inegável investimento governamental para colocar em prática as exigências da legislação. No Ministério da Educação e nas Secretarias Estaduais de Educação, foram criados departamentos voltados ao desenvolvimento de políticas educacionais para os índios. Foram elaborados parâmetros curriculares para as escolas indígenas e para a formação de professores indígenas e implementados programas de formação de professores indígenas para atuar nas escolas. Foram publicados livros didáticos em línguas nativas. Foi criada a categoria “escola indígena”, garantindo aos índios autonomia na definição e gestão de seus projetos escolares. A formação de professores indígenas foi estimulada, de modo que hoje há um expressivo número de docentes indígenas com formação superior. As universidades públicas brasileiras vêm criando cursos superiores de licenciatura específicos para a formação de professores indígenas, e diversas universidades têm elaborado programas de ingresso de estudantes indígenas em seus cursos regulares, permitindo-lhes a formação no nível superior.

No entanto, ainda que apoiadas numa legislação de valorização da diversidade cultural, essas iniciativas continuam buscando normatizar e regular os programas de educação desenvolvidos nas várias escolas. Com essa perspectiva normatizadora, verifica-se que o investimento governamental nas escolas indígenas foi concentrado na produção de material didático, na elaboração de currículos específicos e na formação de professores indígenas. Segue-se, assim, a lógica do funcionamento das escolas-padrão e se pode perceber, correspondentemente, uma grande dificuldade em elaborar políticas públicas que respeitem “os processos próprios de aprendizagem”, conforme previsto na legislação.

Nesse cenário legal e de projeto de Estado, as escolas indígenas contemporâneas são definidas como “diferenciadas”, “bilíngues” e “interculturais”. Cada comunidade indígena tem garantida a liberdade de definir seus projetos pedagógicos e curriculares, que, no entanto, terão que ser reconhecidos pelo Ministério da Educação de modo a garantir aos alunos egressos a continuidade de seus estudos. No Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), discutem-se temas como o tempo e o espaço da escola, ressaltando que uma escola indígena pode prever no calendário os tempos de festas e de trabalho agrícola, interrompendo então as atividades escolares, e que a escola pode se abrir para novos espaços que não somente o edifício escolar; debatem-se também temas como etnomatemática e o ensino de matemática nas escolas indígenas; o ensino de história e as histórias e mitologias indígenas; os diários de classe como documento e as narrativas indígenas que podem ser trazidas à sala de aula. Professores indígenas têm sido formados a partir desses preceitos, em cursos de licenciatura indígena em nível médio ou superior.

Temos, portanto, um arcabouço legal que permite a cada comunidade indígena definir *o que, como, quando e com quem* quer aprender aqueles conhecimentos e aquelas técnicas que, avalia-se, dependem da escola para sua transmissão. Cada comunidade, com ajuda, frequentemente, de ONGs (nacionais ou estrangeiras, voltadas às questões indígenas em geral ou mais especificamente à educação escolar indígena), de universidades, às vezes apoiada por projetos do Estado nacional, às vezes em interlocução direta com assessores formados em pedagogia, linguística ou antropologia, enfim, com os aliados que mobilizam, vê-se com essa liberdade de propor para si um projeto escolar. E as experiências se multiplicam, tendo em vista a diversidade cultural indígena no país e a diversidade de suas vivências, biografias escolares e expectativas.

Atualmente, há no Brasil 227 povos indígenas reconhecidos, que utilizam mais de 180 línguas diferentes. A população que vive em Terras Indígenas, demarcadas ou não, e nas áreas rurais e urbanas próximas soma cerca de 480.000 pessoas. Fora das áreas indígenas, vivendo nas grandes capitais do país, a população indígena é estimada em 120.000 pessoas, resultando num número aproximado de 600.000 habitantes.

Em 2005, o censo escolar registrou 2.323 escolas indígenas com 163.693 alunos matriculados e 8.431 professores. Vale ressaltar que a quase totalidade

dessas escolas funciona em aldeias indígenas, apenas 1,6% localiza-se em áreas urbanas. Apesar da legislação, somente 1.818 escolas declararam utilizar línguas indígenas e 965 afirmaram possuir material didático específico ao grupo étnico. Em 2007, o censo voltado para escolas indígenas registrou 2.422 escolas indígenas com 174.255 estudantes matriculados.

Diante desse contexto, alguns autores estabelecem a década de 1980 como um divisor de águas na educação escolar indígena (FERREIRA, 2001; SILVA, 2001). Considerando uma longa história de iniciativas missionárias ou governamentais de educação formal visando à catequese ou à assimilação da população indígena aos extratos subalternos da sociedade nacional, não se pode negar a diferença das políticas públicas atuais que reconhecem a diversidade sociocultural das populações indígenas e procuram respeitá-las ou incorporá-las no processo escolar.

Por outro lado, é possível também encontrar continuidades nessas políticas educacionais nacionais voltadas para indígenas. O primeiro projeto, baseado no ideário positivista, foi desenvolvido pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) a partir dos anos 1920, com o objetivo de “civilizar” as populações indígenas para participarem de modo pleno do projeto nacional. Posteriormente, as políticas públicas desenvolvidas a partir dos anos 1960 pela Funai (órgão que substituiu o anterior em 1967) tinham por horizonte a integração do índio à sociedade nacional, considerando inexorável o processo de perda das características culturais de populações indígenas.

Nesse sentido, os projetos de escola foram paulatinamente incorporando as línguas nativas nas séries iniciais, como etapa intermediária de um processo que também deveria levar à assimilação. Por outro lado, a iniciativa de integração progressiva das línguas nativas no processo escolar e de contratação de indígenas como professores auxiliares (chamados monitores bilíngues) foi o início de uma mobilização indígena que levou ao desenvolvimento do projeto da educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural, visando à autodeterminação, à valorização das línguas e culturas indígenas e à manutenção de suas diferenças étnicas.

Vê-se aqui configurado um cenário que não deixa de se caracterizar por ambiguidades. A incorporação das línguas indígenas nas escolas pode ser vista como uma conquista dos índios, uma resposta a demandas suas; mas não se pode negar, por outro lado, que ela ecoa propostas como a prática do “bilinguismo de transição”, formulada por missionários evangélicos que,



tendo adquirido instrumental e conhecimento linguístico de grafia de línguas indígenas – todas, no Brasil, ágrafas – com vistas a formar os índios leitores da Bíblia, foram convidados a colaborar com as escolas do SPI e tornaram a alfabetização em língua indígena política educacional do Estado, assim como a introdução à escrita pelo uso da língua materna como uma fase preparatória para a alfabetização em português (MONSERRAT, 1994, FRANCHETTO, 2004).

A própria grafia em língua indígena traz questões sérias e muitas vezes pouco discutidas: a primeira é que pode vir a congelar, em forma de texto, produções orais que são operadas pela transformação, mudança e variação de versões<sup>2</sup>; a segunda, o fato de que a transposição do oral e ágrafo para o escrito e sua grafia não é uma questão meramente técnica, mas também política, e as grafias são – como sempre foram – uma construção histórica e sujeita a mudanças (SILVA; SALANOVA, 2001). Os falantes das línguas e alguns linguistas têm denunciado os “efeitos colaterais” dessas transposições, já que, como afirmam Silva e Salanova (2001, p. 349), nesses casos o linguista torna-se, ou corre o risco de se tornar, “legislador de uma língua que não é a dele”.

A favor dessa experiência de grafia e alfabetização em línguas indígenas, há os diversos casos de utilização da escrita pelos índios, como a experiência do Parque Indígena do Xingu, da década de 1990, narrada por Ferreira (1992), quando informações circularam por aldeias, línguas e etnias na forma de um jornal. Ou a de possibilitar, como entre os Timbira ou os

---

<sup>2</sup> Há muito já se tem apontado que a oralidade traz em si a variabilidade das narrativas e das versões, assim como uma contínua mudança dos textos. Essa é uma discussão de Detienne (1985) e das análises de Sanchés-Parga (1988), que enfatizam que é no polo da oralidade que deve ser pautada e reconhecida a mudança e a inovação, ao contrário do texto escrito, que congela uma forma e remete à repetição. Assim também, os trabalhos de Lévi-Strauss (1991a, 1996) sobre a mitologia ameríndia demonstram que ela não se pauta em uma versão original, legítima, ou completa, mas, ao contrário, funda-se na variação e forma-se no conjunto de versões. Temos aqui, novamente, dois lados da moeda: de um lado, o risco de congelar em texto escrito um conhecimento que é construído no tempo e sem autoria individual; de outro, a valorização da língua que sua incorporação à escola pode trazer (FRANCHETTO, 2004) e a formação de escritores e literatos indígenas, cuja produção tem crescido no país.

Xavante, uma comunicação entre pessoas a quem está interdita a interação oral (PEGGION, 1997; LADEIRA, 2001). Por outro lado, experiências de formação de professores indígenas têm dado lugar a debates sobre a língua de alfabetização, o português ou a nativa, como aconteceu na experiência do curso de formação de professores Xavante pelo Projeto Tucum, no Mato Grosso (PEGGION, 2003, p. 49-50).

Do mesmo modo que o ensino bilíngue, a interculturalidade desafia. O que é fazer dialogar, em sala de aula, os conhecimentos indígenas e escolares, ditos, aliás, “universais”? Como fazê-lo? O risco, percebido em muitas escolas indígenas espalhadas pelo país, é trazer, lado a lado, em paralelo – e sabe-se que as linhas paralelas são aquelas que nunca se encontram... – uma “história indígena” e uma “história”, uma “geografia indígena” e uma “geografia”, assim, não adjetivada. No entanto, uma interculturalidade só poderá ser de fato alcançada quando esses conhecimentos puderem se comunicar, e esse é, certamente, o grande desafio.

Os processos próprios de ensino e aprendizagem, um dos preceitos da nova política de educação escolar indígena nacional, têm se revelado os mais difíceis de incorporar às experiências escolares. De fato, há pouca ideia do que sejam esses processos e há pouco material sobre os processos próprios de ensino e aprendizagem que ressaltam a importância da produção dos corpos (reclusões, dietas alimentares, técnicas corporais) (SEEGER, DA MATTA, VIVEIROS DE CASTRO, 1987). Porém, as práticas pedagógicas experimentadas ou propostas têm por referência pedagogias forjadas em nossas escolas, ocidentais, urbanas, voltadas a um público que advém de um ambiente letrado.

A formação de pesquisadores indígenas, assim como de pedagogos e professores indígenas, tem sido a resposta mais frequente a essas dificuldades. Esses profissionais poderão formular e gerir projetos escolares. Os “pesquisadores” indígenas têm sido formados como pesquisadores de sua própria cultura e têm sido capacitados a construir conhecimentos a serem transmitidos na escola. Esse, de fato, é um horizonte que se alarga e nos tira um tanto da sensação de claustrofobia. No entanto, evidencia o paradoxo: afinal, esse processo continua dependente dos formadores e assessores, que de algum modo o pautam. Professores indígenas são formados com base em nossas práticas pedagógicas e então instados a formarem as suas pedagogias, o que coloca em questão a possibilidade do que Monte (1996) tem chamado de “um projeto de autoria”, e que deve ser, pensamos, o que devemos manter

no horizonte.

Mas os desejos e os protagonismos indígenas também devem ser ouvidos, e eles às vezes nos surpreendem. Cursos de capacitação realizados com diversas etnias do Maranhão – um Estado que tem grande pluralidade em sua população indígena, falante de línguas de troncos linguísticos diversos, em diversas situações sociolinguísticas e de interação com os não índios – revelaram uma valorização distinta dada à educação escolar, em que ora se espera da escola o aprendizado de conhecimentos e técnicas que eles não detêm, mas em complementaridade com uma aprendizagem que da escola não dependeria, ora se lega à escola o lugar do “resgate” e da valorização cultural, esperando lá aprender a língua que ameaça cair em desuso, ou a “cultura indígena” (COHN, 2001a). Essa não é uma situação única e nos aponta para outra questão: as razões pelas quais os índios, em cada caso, valorizam a escola.

Nesse aspecto, a noção de educação “diferenciada” é também distintamente valorizada. Enquanto alguns povos se utilizam dessa prerrogativa para desenvolver programas de ensino que muito pouco nos lembrariam de nossa visão convencional de “escola” (GALLOIS, 2001), há situações em que os índios buscam justamente os modelos escolares mais tradicionais, criticando, e por vezes não sem razão, a política de educação “diferenciada” como uma política de educação escolar de menos qualidade visando manter as populações indígenas numa situação de isolamento, ignorância e subalternidade.

Os casos Karipuna e Xikrin nos auxiliarão a discutir essas questões.

### O caso Karipuna<sup>3</sup>

Em 1934, D. Verônica Leal, uma jovem proveniente da cidade de Vigia, no Pará, chega à aldeia Espírito Santo para trabalhar como professora das

<sup>3</sup> A população Karipuna é de aproximadamente 1.800 pessoas, que residem, em sua maioria, em aldeias situadas ao longo do rio Curipi, no baixo rio Oiapoque, no norte do estado do Amapá, região fronteira com a Guiana Francesa. Na região também habitam outros grupos indígenas: Galibi-Marworno, Palikur e Galibi-Kaliña, que guardam suas especificidades, embora compartilhem com os Karipuna traços de uma tradição regional (VIDAL, 2001). Esses povos estão inseridos em redes mais amplas de intercâmbio que englobam famílias indígenas e não indígenas do Brasil e da Guiana Francesa. Os Karipuna falam português e uma variação local do *patois*, língua franca da Guiana Francesa, considerada mais “indígena” que o *patois* de Caiena.

crianças Karipuna. É acolhida na casa do capitão da aldeia, onde também passa a funcionar essa primeira escola. A família de Verônica havia se transferido para a região do Oiapoque para cuidar de uma fazenda de propriedade de parentes. Verônica havia completado apenas a 4ª série do ensino primário, o suficiente para ser convidada pelo Inspetor de Índios do SPI para lecionar na escola da aldeia Espírito Santo. Segundo depoimento dela:

Ensina até a 4ª série, tudo o que eu sabia, pois fiz até a 4ª série. Mas eu lia também, procurava aprender mais. Naquele tempo não tinha fiscalização nenhuma, ninguém dizia o que devia ensinar. Eu que imaginava: “esse já está na 2ª, esse na 3ª série”. E acho que era bom porque quando começaram a fiscalizar e a fazer as provas em Oiapoque, meus alunos iam bem. Mas quando foi em 1938, a escola foi extinta e eu tive que ir embora.

Em 1948, D. Verônica volta a lecionar entre os Karipuna, dessa vez na aldeia Santa Isabel, onde trabalha até 1967.

A contratação da professora Leal foi parte de uma política governamental que visava “nacionalizar” a população local e que apresentava características “afrancesadas” consideradas inadequadas para os habitantes de uma região recém-anexada ao território brasileiro. Em 1934, foi também enviada uma professora à aldeia Galibi-Marworno de Kumarumã. No ano seguinte, houve uma tentativa de criar uma escola entre os Palikur, mas estes a rejeitaram por considerá-la uma forma de escravidão.

Essas primeiras escolas foram implantadas pelo governo do Pará, juntamente com a nomeação de um Inspetor dos Índios para atuar na região como funcionário do SPI. Esse projeto de educação escolar pautava-se em um ideário positivista, nacionalista, coercitivo e autoritário, que em geral norteava a atuação do SPI (LIMA, 1995). As escolas funcionavam nas casas dos *capitães* das aldeias e o padrão de habitação das famílias, dispersas em pequenas localidades ao longo dos rios, dificultou o seu funcionamento. Inicialmente, as crianças percorriam diariamente longos trajetos de canoa, algumas passaram a residir nas escolas. Com o tempo, muitas famílias decidiram transferir-se para a aldeia sede da escola justamente por valorizarem os conhecimentos dela advindos. Nesse sentido, as escolas promoveram um considerável reordenamento das aldeias indígenas do Uaçá.

O cotidiano dessas escolas valorizava os símbolos nacionais, como o hasteamento da bandeira acompanhado do canto do hino nacional, a

comemoração de datas cívicas, sendo obrigatório o uso da língua portuguesa. As conversas em *patois* eram, inclusive, repreendidas com castigos físicos. Se considerarmos somente as ações governamentais, o que se destaca é a “submissão” dos indígenas ao ideário nacionalista do Estado, as escolas como “frentes ideológicas”. No entanto, é possível também analisar outra faceta desse processo, ou seja, como essas famílias indígenas receberam, aceitaram e reordenaram os conteúdos aprendidos com a escola a partir de suas próprias estratégias.<sup>4</sup>

A imediata aceitação da escola pelos Karipuna merece ser mais bem compreendida. Em primeiro lugar, os conhecimentos escolares não eram desconhecidos para eles. Antes mesmo da implantação da primeira escola no Curipi, alguns já haviam sido alfabetizados por iniciativa própria. Na aldeia Karipurá, por exemplo, um senhor não índio que se casara com uma Karipuna alfabetizou informalmente algumas crianças no início do século XX. Em segundo lugar, a professora Leal e sua família também não eram desconhecidas. Moradoras dos arredores das aldeias, já haviam feito contato com famílias Karipuna. Nessas visitas, estes contaram que tinham um antepassado não índio proveniente de Vigia e começaram a construir a hipótese de serem parentes, identificando sobrenomes comuns, fatos anedóticos das famílias e semelhanças físicas. Em terceiro lugar, a metodologia desenvolvida pela professora Leal respeitava as especificidades de cada criança e seus objetivos em relação à educação escolar.

Conforme relatos da professora e de seus alunos, como não havia divisão formal em séries, eram desenvolvidas algumas atividades conjuntas em sala de aula e exercícios específicos para certos grupos de crianças, de acordo com seu grau de compreensão dos temas abordados e as habilidades já adquiridas. Para lidar com a agitação daquelas crianças pouco acostumadas à sala de aula, a professora Leal propunha aulas-passeio na aldeia e fazia campeonatos de futebol. Também reconhecia as dificuldades daqueles grupos de irmãos que residiam em

<sup>4</sup> A recepção das escolas não foi homogênea entre os povos do Uaçá. A respeito das diferentes recepções, por parte de cada povo indígena, das mesmas políticas públicas e suas consequências na produção de fronteiras étnicas, ver Tassinari (1999). Os Palikur recusaram o ensino escolar nesse primeiro momento e só vieram a aceitá-lo na década de 1950. Para os Galibi-Marworno, essa primeira experiência escolar foi vivenciada como autoritária e coercitiva, as famílias foram obrigadas a enviar as crianças para a escola e estas, monolíngues, simplesmente não compreendiam o que a professora dizia. Porém, em 1945, a maioria das famílias Galibi-Marworno decidiu se mudar para a aldeia de Kumarumã, engajando-se no projeto de escola.

aldeias mais distantes, dispensando-os mais cedo para que pudessem percorrer o longo caminho de canoa. Respeitava os objetivos diferentes de meninas e meninos, ministrando aulas de corte e costura e não exigindo delas a mesma perícia em outras disciplinas, conforme seus interesses.

Além das atividades cotidianas com as crianças, havia os períodos de festas, como a comemoração do Dia da Independência do Brasil (Sete de setembro), que mobilizavam as crianças e suas famílias na preparação de desfiles e apresentações teatrais, envolvendo escolhas e produção de figurino, criação e ensaio de músicas. Autoridades locais eram convidadas para as festas que reuniam quase todas as famílias espalhadas em várias aldeias do rio Curipi. As comemorações cívicas introduzidas pela escola logo foram incorporadas ao calendário de festas dos Karipuna, que engloba também festas de santos católicos e rituais xamânicos (TASSINARI, 2003).

Vemos que a escola, suas atividades e a professora foram inseridas no cotidiano segundo um padrão convencional de aproximação de cônjuges estrangeiros à rede de parentesco local. Isso nos remete à identidade manifesta pelos Karipuna de “índios misturados”. Essa noção de “mistura” não se refere simplesmente à origem heterogênea do grupo, como se poderia supor. O fato é que essa heterogeneidade é fruto de um padrão de alianças que valoriza aquelas estabelecidas com indivíduos ou famílias estrangeiras, inseridas na rede de parentesco através de casamentos ou de participação em redes de troca e cooperação mútua. A noção de “mistura” tem um valor positivo em contraste com a situação de isolamento qualificada com a expressão “viver como bicho do mato”. Assim os Karipuna classificam populações que não se relacionam com as demais, não trocam cônjuges e, portanto, não se “misturam”.

As alianças com famílias “de fora” conferem poder, especialmente por garantirem a aprendizagem de saberes exógenos. De fato, a autoimagem Karipuna está muito ligada à capacidade de as famílias estabelecerem alianças com a exterioridade, tanto indígena quanto não indígena, tanto sociológica quanto cosmológica, apropriando-se de saberes estrangeiros. No âmbito sociológico, as alianças com não índios têm sido valorizadas por garantirem acesso a saberes diversos, não apenas àqueles escolares, mas também às técnicas de garimpo, criação de bois, alfaiataria, confecção de instrumentos musicais, dentre outras. Essas alianças podem ser comparadas àquelas realizadas pelos xamãs, no contato com seres sobrenaturais, que lhes dão acesso aos conhecimentos xamânicos, igualmente exógenos.

É nesse contexto que se pode compreender a autodefinição de “índios

civilizados” ou “avançados” que os Karipuna de mais idade professam. Uma interpretação superficial poderia compreender esses adjetivos como uma reprodução da ideologia dominante, reforçando a noção de que o ensino escolar inculcou nos índios valores da sociedade nacional, e poderia ver nessa aproximação o consequente afastamento de uma situação indígena autêntica. Nossa interpretação é diferente. Considerando os padrões Karipuna de alianças e de valorização das relações estabelecidas com a exterioridade, percebemos que a categoria de “avançados” ou “civilizados” não nega, mas antes empodera aquela de indígena, na medida em que sinaliza para uma situação de relação com a exterioridade e a afasta daquela de isolamento e ignorância próprios da animalidade.

As jovens lideranças Karipuna da atualidade, no entanto, logo perceberam que as categorias de “índios civilizados e avançados” não são mais adequadas ao discurso contemporâneo de valorização de tradições que embasa as atuais políticas públicas. Isso gerou um impasse entre os professores indígenas formados em curso oferecido pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) na década de 1990 e as lideranças mais antigas. Enquanto os jovens professores se dedicavam à construção de um Projeto Político Pedagógico diferenciado para as escolas das aldeias, os mais velhos apresentavam resistência e desconfiança a uma educação que lhes parecia “fraca”. As experiências de ensino bilíngue promovidas pelo CIMI desde os anos 1970 eram muitas vezes criticadas e contrastadas com a escola da professora Leal. Esta era considerada “forte”, “rigorosa”, por lhes oferecer uma boa base de matemática e de língua portuguesa. Já a metodologia de alfabetização bilíngue era criticada por ser “fraca”, ficar “só brincando” e confundir as crianças na hora de aprender português.

No contexto Karipuna, a proposta de “escola diferenciada” fica numa posição especialmente difícil, pois não é nem aceita por aqueles formados no contexto antigo, tampouco é compreendida por aqueles que buscam se afirmar no contexto novo de valorização das “tradições indígenas”. Conhecendo outros povos indígenas do Amapá (como os Wayana, Aparai e Wayãpi, cuja aparência mais “exótica” chama a atenção e confere um *status* de “autenticidade”), os Karipuna não se reconhecem como portadores de uma tradição “tipicamente indígena”. Tendo historicamente valorizado a apropriação de conhecimentos exógenos, veem-se atualmente na obrigação de resgatar traços de uma suposta cultura “autêntica” para utilizá-los nos projetos de escola.

As palavras “tradição” e “cultura” parecem ter adquirido, no senso

comum, um caráter tão exótico que os Karipuna não conseguem associá-las aos seus conhecimentos e práticas do dia a dia (dificuldade compartilhada com os funcionários da Funai, Secretaria de Educação e demais órgãos governamentais). É desta forma que os projetos de escola “diferenciada” acabam se distanciando do cotidiano das aldeias, girando em torno de aspectos culturais selecionados por melhor se adequarem aos modelos vigentes de “tradição indígena”.

Por exemplo, dentre as celebrações tradicionais Karipuna, destacam-se tanto festas de santos católicos (a Festa do Divino é considerada a mais importante, a “Festa Grande”) quanto os turés, festas relacionadas aos seres sobrenaturais auxiliares dos xamãs. Ambas envolvem alianças com a exterioridade, mediadas por canções nas línguas nativas das entidades evocadas (o latim, nas festas católicas, e as chamadas “línguas dos antigos”, nos turés). Não é de estranhar que as escolas “diferenciadas” incluam os turés como atividade curricular e usem o ritual como tema para várias abordagens em sala de aula, enquanto as festas de santos católicos não recebem o mesmo tratamento.

Por outro lado, a noção de “escola diferenciada” também esbarra na importância que as famílias Karipuna dão ao estabelecimento de intercâmbios com a exterioridade. Chamada a prestar assessoria para a elaboração da Proposta Curricular, em 2001, Tassinari identificou o receio generalizado de que, com a aprovação do currículo diferenciado, as crianças que frequentassem escolas nas aldeias não poderiam eventualmente ser transferidas para as escolas das cidades vizinhas. Assim, foi elaborado um quadro de equivalências entre as séries e ciclos das escolas que seguem o currículo oficial nacional e as escolas indígenas, para garantir a possibilidade de transferências.

## O caso Mebengokré-Xikrin<sup>5</sup>

Em 1995, um casal chega à aldeia Xikrin do Bacajá com a responsabilidade

<sup>5</sup> Os Xikrin são um povo falante de língua Jê, um subgrupo Kayapó, que se autodenominam Mebengokré e vivem em duas Terras Indígenas, a do Cateté e a do Bacajá. A experiência que narro aqui se passou na aldeia do Bacajá, uma das três aldeias da T.I. Trincheira Bacajá, às margens do rio Bacajá, afluente do rio Xingu, no município José Porfírio, e próximo da região de Altamira, no Pará. Os vários grupos Kayapó somam cerca de 7.000 pessoas, em estimativa de 2003, e se distribuem ao longo do rio Xingu, do Mato Grosso ao Pará. Os Xikrin do Bacajá são o grupo Kayapó (Mebengokré) que vive mais ao norte, com uma população de quase 400 pessoas.



de fazer voltar a funcionar a escola que havia ali. Até então, as experiências escolares vividas pelos Xikrin tinham sido formatadas pela Funai, a última delas manteve uma professora, esposa do Chefe de Posto, responsável pelas aulas, assim como pelo Conselho Indigenista Missionário, CIMI, que manteve por um tempo duas professoras na aldeia. A escola funcionava, a essa época, em um prédio de alvenaria e telhado de amianto, com pequenas janelas, o que o tornava abafado e escuro, mobiliado com uma lousa e carteiras. A mudança de profissionais estava ligada a uma mudança institucional: cabia agora à Secretaria do Estado de Educação a gestão da escola da aldeia do Bacajá.

Logo os Xikrin expuseram ao casal suas expectativas e se fizeram ouvir. Assim, se o primeiro encontro fora planejado como uma espécie de “visita de prospecção”, eles tiveram que dar início a suas atividades, que, na opinião dos Xikrin, estavam interrompidas fazia muito. No entanto, o casal não tinha formação específica em educação, nem experiência anterior como professores ou como falantes de uma língua Jê, nem em outras aldeias Xikrin. Tiveram, portanto, que improvisar.

A contratação desses professores revela muito da implementação das políticas públicas de educação indígena, especialmente nas regiões mais afastadas. Tendo se visto com a urgência de resolver a contratação de pessoal para trabalhar nas escolas das aldeias indígenas pelas quais ficou responsável, a Secretaria de Educação definiu o seguinte critério: contratar profissionais que tivessem experiência *com índios*. De fato, a esposa do casal tinha experiência como atendente de enfermagem com os Arara, povo de língua Caribe que mora próximo aos Xikrin, de língua Jê. Se ela não tinha experiência com educação escolar, seu marido nunca havia trabalhado com índios, tendo a acompanhado anteriormente, e foi logo alçado a professor indígena.

A primeira providência foi arrumar o espaço físico para dar início às aulas. Com o auxílio dos jovens, o professor construiu um novo prédio, com paredes formadas por finas varas de madeira, o teto de palha, os bancos e as mesas de tábuas de madeira e o chão de terra batida, recuperando-se apenas a lousa da antiga escola. Se a iluminação não ficou muito melhor, ao menos a ventilação foi em muito aprimorada.

Logo tiveram que dar início às atividades propriamente ditas. Por exigência dos Xikrin, sendo os professores um casal, as classes deveriam ser assim distribuídas: a professora ficaria responsável por lecionar às jovens, o professor, aos jovens e homens que pretendiam retomar seus estudos à noite;

deveria ocorrer uma divisão somente para as turmas de crianças, que tinham aulas de manhã. Assim, uma distribuição por gênero e faixa etária, bastante coerente com a classificação utilizada por eles para organizar as atividades produtivas e rituais, se reproduzia na escola.

O cotidiano logo revelaria coisas interessantes, especialmente no que se refere às crianças pequenas, que não haviam se submetido anteriormente a uma experiência escolar. Improvisando, os professores não obstante, ou talvez exatamente por isso, criaram logo uma rotina escolar bastante conhecida e facilmente reconhecível. As crianças deveriam se distribuir pelos bancos, mantendo-se silenciosas enquanto as lições eram explicadas ou as tarefas repassadas; deveriam trabalhar individualmente e dar conta do que haviam feito e das soluções a que haviam chegado em suas atividades, em voz alta, quando solicitadas. Deste modo, deveriam desenhar, fazer contas e escrever os ditados, todos em português, uma língua que não dominam.

Além do óbvio problema linguístico com que tiveram que lidar, os ditados não faziam sentido para as crianças, tanto por falar de coisas que não conheciam, como o “bule de leite”, como por delas falar em uma língua que não dominavam. Muitas outras dificuldades, a maioria delas não percebida pelos professores, foram se revelando. A primeira envolve uma série de desconfortos que diziam respeito às relações normalmente estabelecidas entre as crianças e as pessoas mais velhas, à aprendizagem e ao modo de expressar conhecimentos.

Na aldeia, as crianças estão sempre juntas, em grupo, partilhando de uma atividade. Inventam-se uma nova brincadeira e logo estão todos se aprontando e compartilhando das atividades. Confeccionam brinquedos – pequenos arcos e flechas, ou pequenos revólveres esculpidos em madeira, ou hélices de palha, que os meninos fazem para si mesmos ou para os menores – e saem juntos brincando pelo pátio da aldeia ou seus arredores, correndo para fazer a hélice girar, caçando pequenos lagartos. É assim também com as meninas, que fazem bonecas com frutos, cabaças, ou tudo o que puder ser carregado por uma tipoia, inclusive velhos objetos de plástico ou metal, ou, na beira do rio, moldando-as de argila. Em grupos, cuidam de seus pequenos e os pintam<sup>6</sup>. Grupos de

---

<sup>6</sup> A pintura corporal é uma importante atividade feminina e, muito trabalhada e com uma estética bastante refinada, comunica o estado e a condição – gênero, idade, se está casado, se tem filhos, se o momento é de ritual, a condição de saúde sua e de seus próximos, etc. – daquele que é pintado. Mulheres, desde que tenham filhos, pintam-se umas às outras em

meninas e meninos podem ser vistos brincando juntos, correndo e rindo. Foi assim também com os papéis e os lápis que emprestavam de mim para desenhar: reuniam-se em grupos, combinavam, debatiam, comparavam desenhos.

Mas isso tudo lhes era interdito na escola. Lá tinham que trabalhar individualmente, sem “colar”, sem copiar do vizinho. Tinham, ademais, que responder, em voz alta e individualmente, sobre o que haviam feito. Isso gerava dois desconfortos nas crianças. Em primeiro lugar, jamais se pede a uma criança que se destaque do grupo e fale sozinha. A oratória é uma tarefa masculina, ligada aos rituais e às negociações e decisões políticas, algo que se desenvolve ao longo do tempo e é marca de prestígio e habilidade cultural. Não cabe a uma criança, seja menino ou menina, agir como só se faz no centro da aldeia, em momentos rituais e políticos. Além disso, não cabe às crianças expressar assim tão diretamente seus conhecimentos. De fato, se os Xikrin não se preocupam em regular os momentos em que as crianças aprendem a maior parte das coisas que podem vir a conhecer nesse mundo, eles cuidam muito para que esses conhecimentos sejam utilizados no momento certo. Antes de ter filhos, um homem não deve fazer certas coisas, confeccionar certos adornos; antes de adquirir prestígio, um homem não deve praticar a oratória; assim também, em um exemplo que sempre me parece eloquente, um homem não deve fazer o grande cocar Krokrokti antes de ter a idade correta, sob o risco de ficar precocemente com os cabelos brancos – envelhecer. Pular uma etapa em um plano equivaleria, portanto, a pular uma etapa em outro. Não acostumados a demonstrar que adquiriram um conhecimento ou aprenderam uma técnica, ou mesmo a ter ditado o momento de adquiri-la, as crianças se constrangiam ao ter que provar que aprenderam a traçar a letra ou a somar.<sup>7</sup>

---

um evento conjunto e periódico, com o fruto do jenipapo, que tinge o corpo de preto e demora cerca de dez dias para sair, e pintam seus filhos, maridos e irmãos mais novos. As meninas, que não pintam ainda ninguém, pintam suas bonecas. Cf. Vidal (1992), Turner (1977, 1995), Cohn (2000a).

<sup>7</sup> Remeto o leitor a Cohn (2000, 2001a, 2001b) para um desenvolvimento mais detalhado dos temas da concepção de infância, de conhecimento, de aprendizagem e de suas práticas entre os Xikrin. Ressalte-se aqui apenas que não só os momentos de aprendizagem não são normatizados, como se valoriza o interesse e a iniciativa pessoal para a aquisição de conhecimentos e técnicas, o que leva a uma configuração pessoal, ou uma distribuição fragmentária, dos conhecimentos disponíveis aos Xikrin. Ressalte-se também que, para os Xikrin, a introdução de novos conhecimentos não lhes parece um problema; muito pelo contrário, sua concepção de conhecimentos, ou do que lhes é próprio, é marcada por

Os desconfortos se multiplicam nesse cotidiano escolar. Os nomes pessoais, por exemplo, são raramente pronunciados e jamais proferidos por quem o detém. Ter que responder continuamente seus nomes aos professores que sempre os esqueciam era um martírio para as crianças, cuja mudez constrangida levou os professores a forjar apelidos que acompanham muitos deles até hoje. Assim também, jamais se deve responder a alguém mais velho, especialmente olhando em seus olhos, atitude que, claro, os professores exigiam de seus pupilos. O silêncio exigido também os espantava: afinal, em qualquer reunião, a audiência Xikrin tem seu modo de se manter atenta sem necessariamente se manter muda. Por diversas vezes, tive a impressão de que ninguém acompanhava um discurso que estava sendo proferido, cada qual aparentemente absorto em seus afazeres, ou dedicado a conversas paralelas, até que, nos momentos adequados, se manifestavam, demonstrando-me que, na realidade, mantinham-se atentos, a seu modo.

Com todos esses desconfortos, o que essa experiência revela, com agudeza, é exatamente a vontade dessas crianças – dos Xikrin – de se engajar nesse processo de aprendizagem. Precisam aprender a ler, escrever e falar português; precisam aprender matemática e a fazer contas. Isso se faz na escola. E a escola é assim: um prédio isolado onde, periodicamente, uma vez por dia, um grupo de pessoas se reúne para aprender com os professores conhecimentos e técnicas que de outro modo não conhecem ou não podem aprender. E é nessas atividades que se engajam, com afinco.<sup>8</sup>

---

uma abertura que valoriza a contínua aquisição de bens, saberes e técnicas (GORDON, 2005; COHN, 2001b, 2006). Outra questão de extrema relevância para a discussão da implementação da escola para os ameríndios e que também ressoa para os Xikrin relaciona-se à corporalidade: a produção da pessoa estando ligada à fabricação de seus corpos; o que se come e as interdições alimentares são práticas e preocupações cotidianas e que afetam ou podem afetar o próprio corpo ou daqueles com que este se relaciona. Vê-se, assim, que temas que podem parecer de menor importância, como a merenda escolar e o que se come, devem, ao contrário, receber a maior atenção quando os alunos são indígenas – de todas as idades.

<sup>8</sup> Outros grupos Kayapó (Mebengokré) revelam esse mesmo interesse. Por exemplo, os Gorotire da região de Redenção (PA) demonstraram interesse semelhante em relação às escolas, também não diferenciadas, que passaram a funcionar em suas aldeias a partir de 1996, e famílias chegaram a se mudar para a cidade para garantir a continuidade dos estudos das crianças, acompanhando seu rendimento escolar, participando de reuniões com professores e mantendo grande assiduidade. Inglez de Sousa (2001, p. 270-271), a quem devemos essas observações, nota que à escola “é atribuída, pelos índios, a esperança de

De fato, as crianças logo aprenderam a respeitar os modos escolares. Chegando em grupos, correndo, vindas de suas casas na aldeia, soltando gritos que acompanham suas atividades em grupo, entravam na escola, silenciosas, e se distribuíam pelos bancos, acompanhando atentas ao que os professores lhes diziam para fazer. Os jovens e as crianças mais velhas foram cruciais para a consolidação dessa experiência escolar – para possibilitá-la mesmo –, que durou, com esses mesmos professores, nesse mesmo prédio e com poucas modificações em seu cotidiano, até 1999. Embora impedidos de entrar na escola, “para não atrapalhar”, se mantinham, atentos, nas frinchas das ripas de madeira, traduzindo o que diziam os professores para as crianças e, mais importante, traduzindo-lhes os comportamentos escolares. Eram esses jovens que “sopravam”, para os alunos de início completamente surpresos, o que eles deviam fazer, o que deles era esperado, o que lhes diziam os professores. Essas crianças mais velhas tinham já passado por uma experiência de escolarização e, portanto, já tinham, digamos, aprendido a ser alunos. Certamente por dominar melhor o português falado pelos professores, mas principalmente por dominar os modos escolares, esses jovens foram fundamentais para que o cotidiano escolar dessas crianças pudesse sequer ter tido início. Confrontando nossas expectativas, talvez, foram esses jovens Xikrin que possibilitaram a disciplinarização escolar que, irrefletidamente, esse casal de professores imprimia naquela aldeia à beira do Bacajá.

## Considerações finais

Os dois casos apresentados são paradigmáticos no seguinte sentido: os Karipuna do Uaçá, pela sua origem e trajetória antiga de contato, têm constantemente questionada a sua identidade de “indígenas”. Por outro lado, os Xikrin correspondem ao modelo midiático de uma cultura indígena supostamente pura e intocada. O que procuramos mostrar é que, tanto num caso como em outro, não obstante a diversidade cultural de um seja questionada e de outro seja exacerbada, temos iniciativas semelhantes de busca da educação

---

capacitação para as novas gerações, no sentido de legar-lhes maior eficiência na condução das articulações nos contextos relacionais”, ou seja, na interação com os diversos agentes, governamentais ou não governamentais, para sua inserção no mundo globalizado em termos mais simétricos.

escolar, de estratégias de adaptação a um modelo coercitivo e autoritário, de impasses gerados por um modelo mais moderno de “escola diferenciada”. Em ambos os casos, uma “Abertura ao Outro” (LÉVI-STRAUSS, 1991b) e uma valorização do que vem de fora para a produção de si fez com que a escola não se impusesse como um problema, mas, ao contrário, como um valor. Com isso queremos ressaltar o protagonismo indígena presente nos dois casos (Karipuna e Xikrin), assim como os limites das duas políticas de educação escolar (aquela que visava à assimilação e a atual, visando à valorização das tradições indígenas).

Será oportuno, para explorar esse argumento, recuperar a noção de escola indígena como “fronteira” proposta por Tassinari (2001b) a partir do referencial teórico formulado por Barth (1969) para a relação entre grupos étnicos. O trabalho de Tassinari enumera três abordagens que vêm sendo utilizadas para refletir sobre as escolas indígenas. A primeira considera a escola nas aldeias como uma instituição alienígena, como um espaço ocidental incrustado na aldeia, produtor de mudanças que ameaçam a própria sobrevivência indígena. A segunda abordagem reconhece as escolas como espaços apropriados pelos índios, cujos conhecimentos e práticas são ressignificados segundo uma lógica nativa, ou, ainda, como uma instituição “domesticada” segundo os costumes indígenas. Nas duas abordagens, a separação entre um polo indígena e um não indígena é naturalizada e a escola ora se aproximaria de um, ora de outro. Propõe-se então, alternativamente, considerar a escola como um espaço de contato no qual os próprios polos (índio/não índio) aparecem como radicalmente diferentes, embora estejam de fato imbricados. A referência a Barth nos aponta a possibilidade de tratar dos fluxos entre fronteiras, que diluem o que se apresentava como unidades fechadas, culturais ou sociais, ao fazer transitar tanto pessoas quanto conhecimentos. Seu modelo aponta não só para a comunicação, mas também para situações de interdição de intercâmbio, que reforçam e reproduzem a diferença entre os participantes da interação, e esses dois movimentos, ou momentos, são igualmente produtivos para compreender a situação presente nas escolas indígenas, por questionar o caráter naturalizado das “fronteiras interétnicas”.

Não se trata, portanto, de ressaltar um limite “natural” entre povos e tradições distintas envolvidas no processo escolar. Ao contrário, trata-se de atentar para essa interação, produtora das diferenças, para as possibilidades

de troca e para os limites que ela encerra.

A noção que proponho, para o entendimento das escolas indígena, baseia-se naquelas abordagens que consideram “fronteira” como um espaço de contato e intercâmbio entre populações, com espaço transitável, transponível, como situação criativa na qual conhecimentos e tradições são repensados, às vezes reforçados, às vezes rechaçados, e na qual emergem e se constroem as diferenças étnicas. (TASSINARI, 2001b, p. 68).

É, mais propriamente, o espaço em que índios e não índios, conhecimentos e práticas indígenas e não indígenas se encontram, negociam seu papel e seu espaço, se comunicam ou se vêm impossibilitados de se comunicar.

É importante que se ressalte o valor dessa noção para a compreensão da escola indígena em suas diversas configurações – mesmo lá onde os professores são indígenas, ou as aulas são ministradas em língua indígena, essa negociação e comunicação de práticas e saberes se apresenta. É isso que apontamos quando lembramos que, em sua diversidade, algo permanece nas escolas indígenas: são sempre uma escola, com sua condição de fronteira.

Essa abordagem também parece útil para explorar novos contextos de educação escolar indígena que despontam como temas que merecerão atenção em futuras pesquisas: a demanda indígena por vários níveis de educação vem reivindicando, nas fases iniciais, a educação infantil, a despeito das ambiguidades que essa modalidade de ensino pode experimentar num contexto indígena (BRAND; NASCIMENTO; URQUIZA, 2007), bem como o ensino universitário, sendo crescente a presença indígena em cursos regulares ou em licenciaturas diferenciadas (LIMA, 2007). A escolarização indígena acompanha também o fenômeno da presença dos estudantes em centros urbanos (PALADINO, 2006) e, embora as escolas indígenas em contextos urbanos não atinjam 2% do total nacional, a população indígena urbana cresce consideravelmente, sendo fácil antever a demanda por escolas indígenas nesses contextos. As escolas indígenas urbanas, além disso, apresentam o desafio de oferecer “educação diferenciada” mas aceitar matrícula de crianças de outras etnias ou não índias. Esse desafio também está presente nas escolas das aldeias (LIMULJA, 2007), mas vem sendo pouco tematizado, pois estas geralmente têm seus currículos elaborados em relação às especificidades da etnia majoritária em contextos pluriétnicos.

Ao considerar a escola nesses termos, portanto, podemos reconhecer o protagonismo indígena mesmo nas situações que nos parecem meras reproduções do ensino escolar mais tradicional. É ilustrativo o caso dos Xakriabá descrito por Gomes (2006), no qual os professores indígenas sistematicamente reprovavam alguns alunos não por considerá-los inaptos, mas justamente por serem bons alunos e poderem auxiliar as novas turmas. Por outro lado, também somos capazes de tratar com mais modéstia nossa contribuição como assessores de escolas diferenciadas, reconhecendo que os projetos de escola sempre terão seus limites, conflitos e incompreensões.

A facilidade com que as crianças Xikrin se engajaram nessa nova modalidade de aprendizado parece ser relativa à percepção da diferença dos conhecimentos e das práticas escolares. Assim, eles valorizam o que a escola pode lhes oferecer, reconhecendo as diferenças que nela encontram. Do mesmo modo, a apropriação que os Karipuna fazem da escola, familiarizando-a, não implica o esquecimento de sua origem exógena, pois isso negaria aquilo que é nela mais valorizado: permitir o estabelecimento de laços com a exterioridade.

Quando pensamos nos impasses da educação escolar indígena, os maiores riscos parecem estar exatamente em imaginar ou esperar que a escola possa se tornar uma “instituição nativa”, se diluir no cotidiano indígena, ou em desconhecer a efetiva diferença que está não só nos conhecimentos escolares, como nos modos de conceber o conhecimento, sua produção, aquisição e expressão. A noção de fronteira nos auxilia exatamente a manter a diferença que deve conviver nas práticas escolares. É disso, afinal, que se trata a interculturalidade, e é só assim que os conhecimentos indígenas e não indígenas poderão, eventualmente, se comunicar, em vez de caminhar em paralelo. Esse saber, que é externo, tem como forma de aquisição a escola. A valorização dos Karipuna e dos Xikrin de práticas escolares não diferenciadas, reconhecendo a importância desses conhecimentos que lhes traz a escola mas, simultaneamente, a diferença em relação às suas pedagogias nativas, parece apontar exatamente nessa direção.

## Referências

ALVARES, Myriam Martins. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. *Revista Antropológica*, Recife, ano 8, v. 15, n. 1, p. 49-78, 2004.



ARIÈS, Philippe. *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógio D'Água, 1988.

ASSIS, Eneida. *Escola indígena, uma “frente ideológica”?* 1981. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 1981.

BARTH, Fredrik (Ed.). *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference*. London: Allen & Unwin, Bergen: Universitets Forlaget, 1969.

BRAND, Antonio; NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, Antonio. A criança Guarani/ Kaiowá e a questão da educação infantil. *Série-Estudos*: periódico do mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, n. 22, p. 11-23, 2007.

CAPACLA, Marta. *O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)*: resenha de teses e livros. Brasília: MEC, São Paulo: MARI/USP, 1995.

CODONHO, Camila. *Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno*. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

COHN, Clarice. *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*. 2000. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000a.

COHN, Clarice. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela. *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

COHN, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 195-222, 2000b.

COHN, Clarice. Culturas em transformação: os índios e a civilização. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 36-42, 2001a.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 485-525, 2005.

COHN, Clarice. Escolas indígenas no Maranhão: um estudo sobre a experiência dos professores indígenas. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana (Ed.). *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Editora Global, 2001b. p. 107-122.

COHN, Clarice. Os processos de ensino e aprendizado e a escola indígena. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, Barra do Bugres/MT, v. 3, n. 1, p. 94-111, 2004.

COHN, Clarice. *Relações de diferença no Brasil Central: os Mebengokré e seus Outros*. 2006. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

DETIENNE, Marcel. *La invención de la mitología*. Barcelona: Ediciones Península, 1985.

DIAS, Laércio. Curso de formação, treinamento e oficina para monitores e professores indígenas da reserva do Uaçá. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana (Ed.). *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Editora Global, 2001. p. 359-378.

FERREIRA, Mariana. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

FERREIRA, Mariana. *Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil*. 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

FISHER, William H. *Dualism and its discontents: social organization and village fissioning among the Xikrin-Kayapo of Central Brazil*. 1991. Dissertation (Ph.D. in Anthropology) – Faculty of the Graduate School of Cornell University, Cornell, 1991.

FRANCHETTO, Bruna. Assessor, pesquisador: reflexões em torno de uma experiência em “educação indígena”. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana (Ed.). *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Editora Global, 2001. p. 70-86.

FRANCHETTO, Bruna. Línguas indígenas e comprometimento linguístico no Brasil: situação, necessidades e soluções. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, Barra do Bugres/MT, v. 4, n. 1, p. 4-26, 2004.

GALLOIS, Dominique. Programa de Educação Wayãpi: reivindicações indígenas versus modelos das escolas. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana (Ed.). *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Editora Global, 2001. p. 25-47.

GARCÍA, Stella Maris; PALADINO, Mariana (Ed.). *Educación escolar indígena: investigaciones antropológicas em Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia, 2007.

GOMES, Ana Maria. O processo de escolarização entre os Xakriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 316-327, 2006.

GORDON, César. *Economia selvagem: ritual e mercadoria entre os índios Xikrin-Mebêngôkre*. São Paulo: UNESP, ISA, NuTI, 2005.

GOW, Peter. *Of mixed blood: kinship and history in Peruvian Amazônia*. Oxford: Oxford University Press, New York: Clarendon Press, 1991.

GRANDO, Beleni. *Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas*

- corporais Bororo em Meruri-MT. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- GRUPIONI, Luis Donisete. A educação indígena na Academia: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). *Em Aberto: experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil*, Brasília, v. 20, n. 76, 2003. p. 197-238.
- GRUPIONI, Luis Donisete (Ed.). Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 20, n. 76, 2003.
- GRUPIONI, Luis Donisete. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC, 2006.
- LADEIRA, Maria Elisa. De bilhetes e diários: oralidade e escrita entre os Timbira. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 303-330.
- LAVE, Jean. *Cognition in practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne (Ed.). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. Abertura. In: \_\_\_\_\_. *O cru e o cozido*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991a.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. A estrutura dos mitos. In: \_\_\_\_\_. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 237-266.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *História de Lince*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991b.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *O cru e o cozido*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991c.
- LIMA, Antonio Carlos. Educación superior para indígenas en el Brasil: más allá del sistema de cupos. In: GARCÍA, Stella Maris; PALADINO, Mariana (Ed.). *Educación escolar indígena: investigaciones antropológicas em Brasil y Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia, 2007. p. 257-277.
- LIMA, Antonio Carlos. *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LIMULJA, Hanna. *Uma etnografia da Escola Indígena Fen'Nó à luz da noção de corpo e das experiências das crianças Kaingang e Guarani*. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- MONTE, Nietta. *Escolas da floresta: entre o passado oral e o presente letrado*. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996.
- MONTSERRAT, Ruth M. F. O que é o ensino bilíngue: a metodologia da gramática contrastiva. *Em Aberto*, revista do MEC-INEP, Brasília, julho 1994.

NASCIMENTO, Adir. *Escola indígena: palco das diferenças*. Campo Grande: UCDB, 2004.

OLIVEIRA, Melissa. *Kýringué i kuery Guarani: infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu*, SC. 2004. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

PALADINO, Mariana. *Estudar e experimentar na cidade: trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “jovens” indígenas Ticuna, Amazonas*. 2006. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PEGGION, Edmundo. *Educação e diferença: a formação de professores indígenas em Mato Grosso*. Em Aberto: experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil, Brasília, v. 20, n. 76, p. 44-53, 2003.

PEGGION, Edmundo. Notas sobre o papel do professor na educação escolar indígena. In: MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Conselho de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso. *Urucum, jenipapo e giz: educação escolar indígena em debate*. Cuiabá: Entrelinhas, 1997. p. 149-158.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SAEZ, Oscar; NAVEIRA, Miguel; GIL, Laura. O saber é estranho e amargo: sociologia e mitologia do conhecimento entre os Yaminawa. *Campos: revista de Antropologia Social*, Curitiba, v. 4, p. 9-28, 2003.

SANCHÉS-PARGA, J. Formas de la memoria: tradición oral y escolarización. *Pueblos indígenas y educación*, Quito, jun. 1988.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. *Educação e sociedades tribais*. Porto Alegre: Movimento, 1975.

SEEGER, Anthony. O significado dos ornamentos corporais. In: \_\_\_\_\_. *Os índios e nós*. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

SEEGER, A.; DA MATTA, R.; VIVEIROS DE CASTRO, E. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. *Boletim do Museu Nacional*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 2-19, 1987.

SILVA, Aracy Lopes da. Uma “Antropologia da Educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 29-43.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001.

- SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana (Ed.). *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Editora Global, 2001b.
- SILVA, Maria Amélia; SALANOVA, Pablo. A assessoria linguística nos projetos escolares indígenas: o caso da formação de professores Mebêngôkre. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 331-359.
- SOUZA, Cássio Noronha Inglez de. Aprendendo a viver junto: reflexões sobre a experiência escolar Kayapó-Gorotire. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 238-274.
- SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. O direito envergonhado: o direito e os índios no Brasil. In: GRUPIONI, Luis Donisete (Ed.). *Índios no Brasil*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.
- TASSINARI, Antonella. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001a. p. 157-195.
- TASSINARI, Antonella. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001b. p. 44-70.
- TASSINARI, Antonella. *No bom da festa: o processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá*. São Paulo: Edusp, 2003.
- TASSINARI, Antonella. Os povos indígenas do Oiapoque: produção de diferenças em contexto interétnico e de políticas públicas. *Antropologia em Primeira Mão*, Florianópolis, n. 39, 1999.
- TAUKANE, Darlene. *A história da educação escolar entre os Kurû-Bakairi*. Cuiabá, 1999.
- TINOCO, Silvia. *Ekolya et karetajar, maître de l'école, maître de l'écriture: l'incorporation de l'écriture et de l'école par les amérindiens Wayâpi de l'Amapari (Brésil) et de l'Oyapock (Guyane française)*. 2006. Tese (Doutorado) – École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, 2006.
- TURNER, Terence. Cosmetics: the language of bodily adornment. In: SPRATLEY, James; McCURBY, David W. (Ed.). *Conformity and conflict readings in cultural anthropology*. Boston: Little, Brown & Co., 1977.
- TURNER, Terence. Social body and embodied subject: bodiliness, subjectivity, and sociality among the Kayapo. *Cultural Anthropology*, Washington, v. 10, n. 2, 1995.

- TURNER, Terence. The social skin. In: CHEFAS, J.; LEWIN, R. (Ed.). *Not work alone: survey of activities superfluous to survival*. London, Temple Smith, 1981.
- VIDAL, Lux. A pintura corporal e a arte gráfica entre os Kayapó-Xikrin do Cateté. In: VIDAL, Lux. *Grafismo indígena*. São Paulo: Nobel, Edusp, Fapesp, 1992.
- VIDAL, Lux. As categorias de idade como sistema de classificação e controle demográfico de grupos entre os Xikrin do Cateté e de como são manipulados em diferentes contextos. In: CONGRÈS INTERNATIONAL DES AMÉRICANISTES, 42, 1976, Paris. *Actes...* Paris: Société des Américanistes, 1976. p. 361-367.
- VIDAL, Lux. *Morte e vida de uma sociedade indígena brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1977.
- VIDAL, Lux. O modelo e a marca ou o estilo dos “misturados”: cosmologia, história e estética entre os povos indígenas do Uaçá. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 196-208.

# A sociedade contra a escola<sup>1</sup>

Antonella Maria Imperatriz Tassinari

*O sistema escolar é um fenômeno moderno,  
assim como o é a infância que ele produz.*

Ivan Illich, 1970

Somos tão marcados pela experiência escolar que temos dificuldade, como pesquisadores da infância, de desnaturalizar essa vivência e de conceber essa fase desatrelada da condição de “criança-aluna”, assim como costumamos a reconhecer a relação das crianças com seu meio social desvinculada daquela relação hierárquica estabelecida entre elas e seus professores.

Contextos sociais em que as crianças não frequentam a escola chegam a ser concebidos como anomalias ou aberrações e, de fato, multiplicam-se situações de exploração do trabalho infantil e de violência contra crianças que são alijadas da possibilidade de participar de escolas. Tendo em vista essa dura realidade, seria difícil criticar a frase “lugar de criança é na escola”.<sup>2</sup> No entanto, este artigo convida a pensar sobre alguns corolários dessa proposição: se lugar de criança é na escola, os demais lugares não são para crianças? Nesses outros lugares não há aprendizagem? Enfim, que noção de “infância” se produz nesse vínculo exclusivo com a escola?

Nossa proposta é refletir, por intermédio dos exemplos de sociedades indígenas, sobre contextos em que as infâncias podem ser vivenciadas com

---

<sup>1</sup> Texto apresentado no 33º Encontro Anual da ANPOCS, com o título “Múltiplas Infâncias: o que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola ou A Sociedade contra a Escola”.

<sup>2</sup> “A escola agrupa as pessoas com base nas idades. Esse agrupamento fundamenta-se em três inquestionáveis premissas. O lugar das crianças é na escola. As crianças aprendem na escola. Só se pode ensinar as crianças na escola. Acho que essas intocáveis premissas merecem sérias objeções” (ILLICH, 1985, p. 40).

maior liberdade e autonomia e nos quais as crianças participam como atores plenos. Ambientes de aprendizagem nos quais elas figuram como mestres e aprendizes. Nesses contextos, as “culturas infantis” não necessariamente remetem a mundos imaginários e ao faz de conta, mas revelam uma impressionante capacidade de objetividade na avaliação de conjunturas e no estabelecimento de estratégias para resolver problemas práticos.

O exemplo do trabalho pioneiro de Schildkrout (1978), a respeito dos papéis sociais de crianças Hausa, na Nigéria, revela uma situação na qual as crianças têm oportunidades de convívio social não só qualitativamente diferentes, como também vetadas aos adultos (que vivem papéis marcados por distinções rígidas entre homens e mulheres). Nesse contexto, as crianças não são alijadas da possibilidade de fazer transações comerciais e podem poupar certo montante que lhes será útil para fazer seu próprio casamento. O autor discute, ainda, dentre as mudanças geradas pela introdução do ensino escolar, a consequente perda da autonomia das crianças.

As sociedades indígenas sul-americanas também apresentam possibilidades variadas de conceber e vivenciar a infância em situações que não são definidas pela rotina escolar e nas quais não há exploração do trabalho infantil, conforme apresentam os recentes trabalhos de Nunes (1997), Cohn (2000), Silva, Macedo e Nunes (2002), Alvares (2004), Lecznieski (2005), Mello (2006) e Codonho (2007).

Nesses casos, a relação hierárquica professor/aluno não pauta aquelas estabelecidas cotidianamente entre adultos e crianças, o que não implica desconsiderar a responsabilidade adulta na educação e na garantia do bem-estar infantil. Em geral, reconhece-se às crianças capacidade de discernimento, ainda que sua compreensão seja proveniente de outro ponto de vista, aquele atribuído à divindade ou aos animais e que deverá ser atraído para o convívio social.

Este artigo pretende refletir sobre essas múltiplas concepções e vivências da infância e sobre o que nos ensinam a respeito de possibilidades de participação social que costumamos a reconhecer, por ter-nos sido negadas quando fomos para a escola.

Nesse sentido, o texto também convida a pensar sobre o que desaprendemos quando passamos a frequentar escolas. Essa ideia foi colocada por Higino Pimentel Tenório, sábio mestre Tuyuka, durante os trabalhos do XII Congresso da Association Internationale pour la Recherche



Interculturelle (ARIC). Ao ser indagado sobre alguns resultados positivos das escolas dirigidas pelos salesianos na região do Rio Negro, comprovados em estatísticas que colocavam São Gabriel da Cachoeira com o maior índice de alfabetização do Brasil, Higino responde que, embora esses índices tenham medido o que a escola salesiana ensinou, não há nenhum índice que possa medir o que as crianças indígenas deixaram de aprender frequentando essa escola.

Para desenvolver esses argumentos, não resisti ao trocadilho que veio a se tornar o segundo título do artigo: “A sociedade contra a escola”, combinando os títulos – e algumas ideias – de duas obras clássicas dos anos 1970: *Sociedade sem escolas*, de Ivan Illich [1970], e *A sociedade contra o Estado*, de Pierre Clastres [1974].

Este artigo é escrito para pessoas que frequentaram escolas. Talvez seja mais bem compreendido por aquelas que, como eu, nunca se sentiram muito confortáveis ali dentro. Mas, nem por isso, pretende desmerecer a importância da educação escolar. A proposta é redimensionar a experiência escolar como definidora da infância em geral.

## Tornando-se um aluno

*[...] chegamos à conclusão de que a maioria dos homens tem seu direito de aprender cortado pela obrigação de frequentar a escola.*

Ivan Illich, 1970

Procuo desenvolver o argumento, seguindo Illich (1985), de que a noção de infância produzida pelo sistema escolar – a criança/aluna –, tornada hegemônica, impede o reconhecimento de outras formas de vivenciar a infância e a aprendizagem, para além da escola. O processo que Illich denomina “escolarização da sociedade” produz certo tipo de infância – limitada à condição de aluna e subordinada à autoridade adulta e que privilegia certo tipo de aprendizagem – atrelada ao contexto escolar, que deslegitima as demais formas de vivência da infância e da aprendizagem. É nesse sentido que o autor coloca a “convicção de que o ‘ethos’ – e não tanto as instituições – da sociedade deveria ser ‘desescolarizado’” (p. 14). Processo semelhante é criticado pelo

autor na obra *A expropriação da saúde: Nêmesis da medicina*, em relação à biomedicina. “Medicar-se a si próprio é considerado irresponsabilidade, o aprender por si próprio é olhado com desconfiança” (ILLICH, 1985, p. 16). Portanto, “desescolarizar” a sociedade, conforme o título original do livro (*Deschooling society*), parece não corresponder exatamente à imagem da “Sociedade sem escolas” evocada pela tradução em português.

Para os argumentos que seguem, é importante desatrelar a presença da escola em um determinado contexto social, ou a vivência da escola por uma criança, da existência de um *ethos* escolarizado. Assim, sugiro que é possível pensar em sociedades ou grupos sociais “não escolarizados” (ou seja, em que outras possibilidades de infância e aprendizagem são reconhecidas), mesmo com a presença da instituição escolar e com experiências de educação escolar.

Trago o exemplo das sociedades indígenas para refletir sobre essa situação. Mas acredito que cada um de nós tem, em sua trajetória escolar, exemplos bastante concretos de experiências de estranhamento e desconforto em assumir a posição de “aluno”.

Por isso talvez seja oportuno contar um pequeno episódio que marcou meu ingresso no ambiente escolar. Aos 5 anos, fui matriculada num jardim de infância sem entender muito bem o que deveria fazer por ali. Naquela época, na década de 1970, na cidade de São Paulo, a instituição propunha uma “pedagogia moderna”, que incluía um espaço na sala da diretora para abrigar as crianças que não se adaptavam à turma, onde eu passava a maior parte do tempo. A sala de aula me parecia escura, a moça que me foi apresentada como “professora” tinha as palmas das mãos vermelhas demais para ser confiável, as crianças estavam envolvidas em atividades que não faziam sentido para mim. Estimulada a permanecer mais tempo na sala de aula, descobri um buraco na parede de madeira, rente ao chão, que me permitia observar algumas coisas que se passavam no pátio. Lembro que um passarinho ciscando no jardim chamou minha atenção e me inclinei, cheia de curiosidade, para observá-lo. Logo fui chamada pela professora, que se esforçava para me incluir na atividade que estava desenvolvendo, informando que eu deveria olhar para a sala e não para fora. Como eu não estava habituada às rotinas escolares e não gostei muito daquela proposta, mostrei-lhe a língua desafortadamente, ao que ela respondeu, com sua superioridade benevolente de adulta: “mas que linda língua, será que os seus colegas também querem mostrar a sua? Vamos todos mostrar a língua para a nova aluna?”.

Desta forma, num emblemático rito de passagem, entendi o que significava ser “aluna”.<sup>3</sup> Teria que aceitar minha posição subalterna em relação à professora, teria que fazer o que as outras crianças estavam fazendo para não sofrer represálias, teria que deixar de lado outras curiosidades para participar das atividades realizadas na sala.

Com esse exemplo pessoal, convido cada leitor ou leitora a resgatar suas experiências de desconforto em relação à condição de “aluno” ou “aluna”. Somente através desse estranhamento poderemos desnaturalizar as consequências dessa posição de criança-aluna que superamos a duras penas ao nos tornarmos adultos, mas que continuamos reproduzindo em nossas práticas cotidianas. Pois, num contexto escolarizado, esse modelo extrapola os limites da escola, de forma que a categoria de aluno torna-se modelar para definir a infância como um todo.<sup>4</sup>

Decorre dessa condição de criança-aluna a consequente “escolarização” de qualquer processo de conhecimento, descoberta e aprendizagem: “O aluno é, desse modo, ‘escolarizado’ a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo” (ILLICH, 1985, p. 16). Estuda-se “o que vai cair na prova” e, no extremo, os conhecimentos ganham importância na medida em que são assunto do vestibular.

É parte desse “*ethos* escolarizado” a clássica noção de educação postulada por Durkheim (1978, p. 41): “a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social”. Parece inconcebível pensar em “educação” fora de uma relação hierárquica entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem: os adultos e as crianças. Outras características que nos parecem intrínsecas a qualquer processo

<sup>3</sup> Se considerarmos as diferenças de gênero, raça, origem e classe social, veremos que algumas crianças se sentem mais desconfortáveis que outras nessa posição de “aluno”. O artigo de Walkerdine (1995) analisa as teorias de desenvolvimento infantil como produtoras de “verdades” que a educação escolar reproduz, de forma a excluir ou deslegitimar o raciocínio de certas crianças, por serem mulheres, pobres, oriundas de grupos não eurodescendentes: “Meu argumento, portanto, não é simplesmente o de que as garotas vão mal em matemática ou em raciocínio, mas que a ‘verdade’ do desenvolvimento infantil patologiza e define o seu desenvolvimento de uma forma que ele tem que ser lido como ruim” (WALKERDINE, 1995, p. 216).

<sup>4</sup> Segundo Illich (1985, p. 43), “somente pela segregação de crianças na categoria infantil conseguimos submetê-los à autoridade de um professor escolar”.

educativo são também fruto desse *ethos*: a noção de que a aprendizagem se dá por passos sucessivos e previsíveis; a ideia de progresso na aquisição de conhecimentos, como uma sequência de etapas que devem ser seguidas sem variações; a importância atribuída à escrita e à oralidade para a transmissão de conhecimentos; a abstração dos contextos de prática.

Poder-se-ia objetar que novas propostas pedagógicas não se encaixam nesse modelo e que ninguém mais defende uma educação escolar desvinculada das experiências que as crianças trazem de sua participação em outros contextos. Ainda assim, há uma grande diferença entre trabalhar nas escolas com problemas práticos e ter que resolvê-los no seu cotidiano. Uma coisa é desenvolver um projeto escolar de criação de um comércio e explorar problemas matemáticos relacionados a esse projeto; outra coisa é gerir o próprio negócio, como faziam as crianças Hausa descritas por Schildkrout (1978) no exemplo acima, ou, como coloca Walkerdine (1995, p. 221), tratando das práticas cognitivas de crianças não europeias, “calcular como se sua vida dependesse disso”.

O problema é que, num ambiente “escolarizado”, todos os contextos dos quais a criança participa estão impregnados da “abstração” promovida pela escola. Segundo Walkerdine (1995, p. 222): “Quando nós tratamos o mundo como abstrato, nós ‘esquecemos’ as práticas que nos formam, os significados nos quais nós somos produzidos, nós ‘esquecemos’ a história, o poder, a opressão”. Para Illich (1985, p. 39): “a simples existência da escolaridade obrigatória divide qualquer sociedade em dois campos: certos períodos de tempos, processos, serviços e profissões são ‘acadêmicos’ ou ‘pedagógicos’, outros não. O poder de a escola dividir a realidade social não tem limites: a educação torna-se não-do-mundo e o mundo torna-se não educativo”. Olhando para essa situação sob um ponto de vista não escolarizado, um professor Guarani concluiu: “o que vocês chamam de Ministério da Educação deveria se chamar Ministério da Escola, porque só tratam da escola e a educação é mais que isso”.

A seguir, discutirei exemplos de sociedades indígenas no Brasil para pensar nas possibilidades da infância não atrelada à condição de “aluno” e, posteriormente, para refletir sobre como se configura a escola nesses contextos indígenas que defendo não serem “escolarizados”.

## Múltiplas infâncias

Um conjunto de pesquisas etnográficas desenvolvidas na última década com crianças indígenas vem revelando características muito diferenciadas

de conceber e vivenciar a infância. Em artigo anterior (TASSINARI, 2008), procurei sistematizar essas contribuições, apontando cinco aspectos recorrentemente mencionados nos trabalhos citados: 1) o reconhecimento da autonomia da criança e de sua capacidade de decisão; 2) o reconhecimento de suas diferentes habilidades frente aos adultos; 3) a educação como produção de corpos saudáveis; 4) o papel da criança como mediadora de diversas entidades cósmicas; 5) o papel da criança como mediadora dos diversos grupos sociais. Compartilho com as referências utilizadas o pressuposto corrente de que a “infância” não pode ser definida previamente a partir da delimitação de uma faixa etária, mas é uma categoria construída socialmente.

Ao apresentar esses aspectos, pretendi mostrar contextos nos quais as crianças não são segregadas em “espaços educativos”, mas, bem ao contrário, ocupam posições centrais e mediadoras da vida social. Se for possível fazer algumas generalizações, pode-se dizer que as crianças indígenas são elementos-chaves na socialização e na interação de grupos sociais e os adultos reconhecem nelas potencialidades que as permitem ocupar espaços de sujeitos plenos e produtores de sociabilidade. Da mesma forma, o pensamento indígena parece colocar as crianças como mediadoras entre categorias cosmológicas de grande rendimento: mortos/vivos, homens/mulheres, afins/consanguíneos, nós/outros, predação/produção. Portanto, nesses contextos, não faz sentido a separação que geralmente fazemos entre a “vida séria” e o universo infantil caracterizado pela fantasia e diversão, distinção que nos dá a ilusão de que as atitudes infantis não têm consequências sociais.

Para a discussão deste artigo, gostaria de destacar a ideia, geralmente bastante difundida, de que as crianças gozam de liberdade e autonomia nas sociedades indígenas. A intenção é refletir sobre as formas como essa liberdade e autonomia se concretizam em situações específicas de interação e aprendizagem.

Em primeiro lugar, é necessário transcender nossa vivência de ex-alunos para quem a situação de férias era o exemplo supremo da liberdade. É com essa perspectiva – a sensação grandiosa e empolgante das férias – que me parece estar sendo interpretada a noção de liberdade apresentada pelas etnografias para caracterizar o período da infância indígena.

Ao contrário, o que as etnografias descrevem são contextos específicos de vivência da infância, nos quais as crianças gozam de maior liberdade que os adultos em determinadas situações. Como no exemplo citado acima, das crianças Hausa da Nigéria (SCHILDKROUT, 1978), que têm “liberdade” para

percorrer espaços que são interditados aos adultos, estes delimitados, segundo o gênero, em lugares definidos como masculinos ou femininos. Trata-se, portanto, de uma liberdade que se constrói por oposição às limitações da vivência adulta.

No caso de crianças indígenas no Brasil, as pesquisas de Nunes (1997) e Cohn (2000) demonstram como a organização social Akwé-Xavante e Kayapó-Xikrin, respectivamente, segmenta o mundo adulto de forma a criar espaços interditados para os membros dos outros segmentos. É nesse sentido que as crianças têm mais liberdade para adentrar certos espaços que aos adultos requerem grande cerimônia e distanciamento.

Assim, parece que é também sob uma ótica adulta, ou em comparação com sua própria vivência, que os adultos Xikrin afirmam que “as crianças tudo sabem porque tudo veem” (COHN, 2000). No contexto específico descrito pela autora, o que se destaca é a possibilidade de as crianças entrarem em casas e territórios que não são de seu grupo familiar, tendo uma visão ampla de tudo o que acontece na aldeia. Disso não decorre que as crianças possam sempre percorrer qualquer espaço indiscriminadamente, especialmente fora da aldeia – e é nesse sentido que a noção de liberdade deve ser compreendida de forma relativa, sempre em relação à vivência adulta.

Nos casos descritos por Cohn (2000) e Nunes (1997), essa espécie de “passe livre social” conferido às crianças é extremamente útil para a sociedade como um todo, na medida em que podem tomar conhecimento de quase tudo que acontece na aldeia e rapidamente informar os adultos, confinados nos espaços adequados para seu grupo familiar. Desta forma, através das crianças, informações restritas são redistribuídas por toda a aldeia, interpretadas e apropriadas pelos adultos.

Pode-se afirmar, portanto, que é a qualidade “abelhuda” das crianças que garante a manutenção de certa moralidade. Elas estão em toda parte e é através delas que atitudes moralmente inadequadas podem se tornar conhecidas por todos. Teríamos que fazer um esforço para pensar como seria possível organizar nossas atividades adultas a partir do reconhecimento de que estamos sendo observados pelas crianças (pois acredito que, de fato, estamos). Teríamos que romper a ilusão de que podemos confiná-las em espaços apropriados para a sua idade – onde não ficariam expostas às coisas que fazemos mas lhes ensinamos que não se pode fazer.

Nessas situações, uma configuração social que dá a elas a liberdade de percorrer espaços interditados aos adultos – ao contrário do que fazemos, restringindo-lhes os ambientes de circulação – é capaz de garantir posições de

participação social bastante concretas e exclusivas às crianças. É nessa medida que a participação social das crianças se efetiva, contradizendo a noção durkheimiana das “gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social” (com referência a um modelo exclusivamente adulto de sociedade, no qual a participação infantil só é possível na condição de aprendiz para ocupar as posições adultas).

Esse reconhecimento das posições das crianças como mediadoras dos grupos sociais aparece de forma recorrente nas etnografias mencionadas sobre infância indígena. Daí advém não apenas um lugar de participação plena na vida social, mas também de produção de sociabilidade e de situações de aprendizagem. Vamos, assim, nos distanciando daquela noção de liberdade descompromissada das férias escolares, para nos aproximarmos da liberdade de as crianças ocuparem posições exclusivas – por certo prazerosas, mas também relacionadas ao poder e à responsabilidade. Essa liberdade não pode ser entendida sob a marca da ruptura que fazemos entre as responsabilidades adultas e o universo infantil de fantasia, diversão e descompromisso. Desse outro tipo de liberdade decorrem decisões infantis que têm implicações para a sociedade como um todo e para toda a vida da criança.

Um exemplo significativo é dado por Cohn (2000), sobre os Xikrin, ao descrever brincadeiras em que os meninos caçam passarinhos e dão às suas “irmãs” para cozinhar. Levando em conta que os termos Xikrin para “irmã/irmão” se referem a um número grande de pessoas classificadas a partir de sua terminologia de parentesco, a brincadeira ganha outro significado. Segundo a autora, através dessa brincadeira, as crianças estão reforçando os laços de “irmãos” com determinadas crianças, parcerias escolhidas na infância que serão mantidas por toda a vida. Não se trata apenas de reproduzir em miniatura as atividades adultas em que os homens caçam e as mulheres cozinham, mas de escolher, dentre todo o campo de pessoas classificadas como “irmãos/irmãs”, parceiros de troca que irão se perpetuar por toda a vida adulta. Esse laço de consanguinidade, produzido na infância, determinará relações fundamentais que os adultos estabelecerão.

Outro exemplo semelhante é apresentado por Codonho (2007), sobre as crianças Galibi-Marworno. Nesse caso, para as brincadeiras cotidianas, elas se reúnem em grupos compostos a partir do seu “hã”, um segmento residencial uxorilocal composto por um casal mais velho, suas filhas casadas e seus filhos e filhas solteiros. Em geral, os grupos de brincadeiras infantis, reunindo as crianças que habitam um mesmo “hã”, englobam: filhos e filhas

mais novos do casal de referência do “hã”, bem como filhos e filhas das filhas do casal de referência. Essas crianças chamam-se de “irmão/irmã” durante a infância e, às vezes, complementam a designação com “mais velho/mais novo”. Com o passar do tempo, essas designações podem ser alteradas. Mesmo que outras crianças possam ter a mesma relação de parentesco entre si, é o fato de compor um grupo de brincadeiras (e, veremos, de aprendizagem) que define as fronteiras do grupo.

A autora demonstra que esse conjunto formado pelas crianças que brincam juntas na infância, na idade adulta, define o grupo interditado ao casamento. Assim, é o fato de “brincar junto” que cria um coletivo consanguíneo que funcionará como um grupo coeso de ajuda mútua na vida adulta. Por outro lado, os grupos formados por crianças de outros “hã” brigam e disputam durante toda a infância. Seus territórios são delimitados e respeitados. Ainda que possa haver laços de parentesco entre as crianças de diferentes “hã”, o fato de brigarem durante a infância parece criar a possibilidade de serem futuros cônjuges.

Nos dois exemplos citados, vê-se que os laços de parentesco são aprendidos, compreendidos e atualizados pelas crianças Xikrin e Galibi-Marworno, de forma a construir relações que serão fundamentais para a vida adulta. É nesse sentido que se fala em “participação social plena”. Embora a posição dentro de uma rede de relações de parentesco seja recebida pela criança, há autonomia para atualizar essa rede, dentro de regras socialmente aceitas, reforçando algumas relações e debilitando outras, segundo motivações próprias das crianças.

O trabalho de Codonho (2007) discute ainda a importância desses grupos infantis como coletivos de ensino e aprendizagem. Mostra que boa parte dos conhecimentos sobre o ambiente e das habilidades básicas (como nadar, remar, pescar, lavar roupa, coletar frutas no mato) é ensinada às crianças mais novas pelas mais velhas, como parte das atividades desses grupinhos de brincadeiras. Isso inclui as crianças numa rede ampla de transmissão de conhecimentos, saberes, habilidades, técnicas, não somente como aprendizes, mas também como mestres.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Realizei pesquisa de campo entre os adultos Galibi-Marworno em duas estadias em 2001 e 2006, quando pude observar de forma não sistemática as situações em que as crianças ensinam/aprendem/brincam umas com as outras, ao pescar, limpar os peixes, preparar o fogo, preparar a comida, ao nadar, ao remar em canoas, ao passear na mata, ao esperar as



Certamente, essa situação é comum no contexto indígena. Apesar da ausência de outros trabalhos que analisam o que Codonho chamou de “transmissão horizontal de saberes”, são recorrentes as descrições de que as crianças dedicam-se às suas brincadeiras sem intervenção dos adultos. A isso também chamamos liberdade. Mas, novamente, temos que abandonar aquela imagem da total algazarra que acontece na classe quando o professor sai de cena, ou do caos que as crianças transformam a casa quando “os adultos não estão olhando”. Aqui os grupos infantis seguem regras próprias, respeitam a autoridade das crianças mais velhas ou líderes, formam espaços de ensino e aprendizagem de conhecimentos fundamentais, realizam atividades produtivas e de sobrevivência.

Temos também que fazer um grande esforço para incluir as crianças na categoria das pessoas que “ensinam”, especialmente das que “ensinam coisas relevantes”, mas é isso que gostaria de ressaltar com esses exemplos sobre os contextos não escolarizados de infância indígena. Reconhecer as crianças como elos importantes dessa corrente do ensino e da aprendizagem indígena é fundamental para repensar algumas premissas do que se entende por “educação” indígena.

Reitero que, quando falo de “contextos não escolarizados”, não estou desconsiderando a presença da escola nas aldeias mencionadas. No entanto, apesar da presença (às vezes muito antiga) da instituição escolar e das rotinas escolares, parece não ter sido produzido socialmente o *ethos* escolarizado definido no item anterior. É isso que pretendo discutir adiante.

## A sociedade contra a escola

Antes de qualquer coisa, assumo que a ideia da “sociedade contra a escola” tem que ser tratada com cuidado, apesar da graça do trocadilho. Pois parece completamente contraditória em relação ao movimento indígena cada vez mais forte de reivindicação por educação escolar em todos os níveis, da educação infantil à universidade. Em muitos casos, não se trata apenas de reivindicar instrução escolar, mas de reclamar a construção de prédios escolares, de bibliotecas e da própria universidade no interior das aldeias.

---

frutas amadurecerem para colhê-las, ao juntar muitas frutinhas e vendê-las na aldeia, ao maltratar animaizinhos, ao cuidar de outros, ao procurar alimento para os bichinhos de estimação, entre outras atividades.

Além disso, percebe-se, através de experiências de educação indígena no Brasil todo, um interesse muito grande em repetir as rotinas escolares mais tradicionais, de forma quase ritualística: horários, tarefas, mobiliário, avaliações.<sup>6</sup> Paralelamente, propõe-se a elaboração de “currículos diferenciados” que, como preconiza a legislação, assegurem às comunidades indígenas a “utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Em artigo recente (TASSINARI; COHN, 2009), cuja versão expandida em português está nesta coletânea, discutimos essa aparente contradição entre as potencialidades abertas pelos princípios da legislação que possibilitam a elaboração de currículos, calendários e materiais escolares próprios – o que ficou conhecido por “escola diferenciada” – e o perfil convencional que as escolas indígenas acabam assumindo na maioria dos casos – seja por dificuldades dos órgãos governamentais de trabalhar as especificidades de cada população indígena, seja também por escolhas indígenas a respeito de como almejam uma “escola”.

De fato, essas oportunidades de tradução da instituição e da aprendizagem escolar a outros ambientes socioculturais apontam para um horizonte revolucionário. De acordo com as definições legais atuais, poder-se-ia antever inclusive sua abolição, ou melhor, sua dissolução pelas práticas pedagógicas nativas dos lugares onde se insere. No entanto, por mais variadas que sejam as propostas pedagógicas, curriculares e programáticas das escolas indígenas diferenciadas, elas sempre correspondem, de um modo ou de outro, ao modelo escolar de referência. Nunca é demais ressaltar que a educação escolar é fruto de um processo histórico do Ocidente (ARIES, 1988) que segmenta espaços públicos e alguns conhecimentos, definindo-os como propriamente escolares, frequentemente denominados “universais”, em contraste aos conhecimentos étnicos, nativos, locais. Longe de ser um atributo “natural” dessas aprendizagens e desses conhecimentos, a

---

<sup>6</sup> Uma pista para compreender esse movimento “conservador” de muitos grupos indígenas em relação à escola se encontra na análise de Limulja (2007) a respeito da experiência escolar entre os Kaingang de Toldo Chimbanguê, SC, onde conclui que muitas das técnicas corporais escolares são usadas como alternativas às antigas práticas corporais Kaingang, que já não podem mais ser realizadas. Assim, a rotina escolar assume características das disciplinas corporais nativas, como mecanismos de produção de corpos saudáveis, conforme a noção de “construção de corpo” proposta por Seeger et al (1979).

possibilidade de sua desvinculação da instituição escolar está sempre, potencialmente, em aberto, mas é surpreendentemente pouco aventada ou experimentada. [...] o potencial de mudança, ou o alcance da tradução cultural, vê-se limitado pela própria instituição escolar que sempre acaba por se impor como modelo e referência”. (TASSINARI; COHN, 2009, p. 152, tradução nossa).

A partir das diferentes experiências de escola dos Karipuna do Uaçá e Mebengokré-Xikrin, procuramos mostrar que se trata sempre de tentativas de “abertura para a alteridade” e, nesse caso, a escola indígena mantém-se sempre como algo estrangeiro, não nativo, ainda que muitas vezes quase irreconhecível como “instituição escolar”. A ideia de “escola indígena como fronteira” (TASSINARI, 2001b) procura abarcar essa dimensão de irredutibilidade entre os saberes indígenas e ocidentais que a escola indígena procura articular, uma instituição que nunca deixará de corresponder em alguma medida ao modelo escolar que lhe deu origem, mas que já foi transformado por sua presença num meio indígena.

Quando pensamos nos impasses da educação escolar indígena, os maiores riscos parecem estar exatamente em imaginar ou esperar que a escola possa se tornar uma “instituição nativa”, se diluir no cotidiano indígena, ou em desconhecer a efetiva diferença que está não só nos conhecimentos escolares, como nos modos de conceber o conhecimento, sua produção, aquisição e expressão. A noção de fronteira (TASSINARI, 2001b) nos auxilia exatamente a manter em vista a inevitável diferença que deve continuar a existir entre as práticas escolares e os modelos não escolares de conhecimento e aprendizagem mantidos por povos indígenas. (TASSINARI; COHN, 2009, p. 166, tradução nossa).

Seguindo essas reflexões, proponho que a demanda indígena pela escola não deve ser compreendida nos mesmos moldes de um contexto “escolarizado”. A escola, como fonte exógena de saber, é uma entre tantas entidades sobre a qual as populações indígenas se debruçam com entusiasmo. “O saber é estranho e amargo”, dizem os Yaminawa (SAEZ, NAVEIRA, GIL, 2003), referindo-se ao conhecimento advindo do xamanismo que todos almejam e que vem do exterior exigindo desconforto para ser apropriado, amargo como o tabaco e a *ayahuasca* que lhe propiciam; diferente daqueles conhecimentos compartilhados por todos

e aprendidos em contextos familiares. Segundo os autores, o conhecimento assim adquirido não é socializado, não é compartilhado. Trata-se de uma das poucas possibilidades de ser sovina entre os Yaminawa.

Esse exemplo aponta para a dimensão “empoderadora” do conhecimento que advém de fora, como um elemento de distinção e poder, diferentemente dos saberes compartilhados por todos e necessários para a vida cotidiana. Nesse sentido, enquanto fontes de saberes exógenos, poderosos e perigosos, a escola vem sendo associada ao xamanismo. Gow (1991) discute essa relação, feita nas comunidades nativas do baixo rio Urubamba (Peru), entre o xamã – mediador que transita e possibilita o contato entre vários mundos sobrenaturais – e a escola – também espaço de mediação que permite o trânsito entre mundos (comunidade nativa/exterior). Através do contato com o sobrenatural, os xamãs adquirem capacidades que permitem estabelecer o equilíbrio no interior das comunidades nativas. Assim também os conhecimentos advindos da escola possibilitaram a essas populações mais recursos para garantir um modo de vida considerado “verdadeiro” e “adequado”. Mas o autor ressalta que tanto as capacidades xamânicas quanto as advindas da escola têm, igualmente, um latente potencial destrutivo.

A partir da dimensão do poder associada ao conhecimento escolar, podemos retomar a noção de “sociedade contra a escola” e compreender que o trocadilho com a noção de Clastres, da “sociedades contra o Estado”, não é fortuito. Embora o modelo das “sociedades tribais” construído por Clastres seja questionável, consegue apontar para uma determinada ação política que recusa a institucionalização do poder e sua concentração nas mãos de certos grupos. Trata-se de pensar sobre mecanismos sociais de diluição do poder. Clastres se perguntava o que faz com que certas sociedades não permitam que o poder se institucionalize em seu meio? A ideia, portanto, é refletir sobre o processo análogo de diluir a educação, de impedir sua concentração; a recusa da escola como fonte única do saber, da aprendizagem escolar como única forma de aprendizagem, da posição de “aluno” como única possibilidade de infância.

Assim podemos redimensionar a ideia da “sociedade contra a escola”. Não exatamente contra a instituição escolar. Tampouco contra os conhecimentos que se pode aprender através da escola. Nem mesmo contra os espaços e os tempos da escola. Mas contra uma homogeneização da educação escolar como forma exclusiva de aprendizagem e dos conhecimentos escolares como fontes únicas de sabedoria. Quero ressaltar a recusa de uma “escolarização”, nos termos definidos acima seguindo Illich, que reduz a aprendizagem àquela

que ocorre na escola, que limita a aprendizagem ao tempo da infância e que modela a infância segundo a condição da criança-aluna.

Vale lembrar que Clastres explora a noção de “sociedade contra o Estado” contrariando um argumento evolucionista bastante difundido dentre as “verdades” produzidas pela escola: o de que algumas sociedades não “evoluíram” para o estágio da civilização, faltando-lhes características fundamentais desse estágio, como um Estado centralizado e uma escrita baseada em alfabeto fonético. Embora tipologias como estas tenham sido produzidas nas últimas décadas do século XIX, sua presença nos currículos escolares é bastante atual (GOBBI, 2006 e nesta coletânea).<sup>7</sup>

Contrariando a noção de que certas sociedades “não evoluíram” a ponto de desenvolver uma organização política baseada num Estado centralizado – o que levava à caracterização das sociedades indígenas das Terras Baixas da América do Sul como “frouxas”, “acéfalas” ou como “sociedades SEM Estado” –, Clastres propõe pensá-las como “sociedades CONTRA o Estado”, ou seja, como sociedades que desenvolveram mecanismos que impedem a construção de um Estado centralizado, estratégias que deslegitimam as tentativas de concentração do poder nas mãos de certos grupos. Desta forma, a esfera da política é diluída na sociedade. Dentre os mecanismos de impedir a concentração do poder num Estado centralizado, Clastres diferencia a lei “escrita” da lei “inscrita” através da tortura nos corpos dos jovens durante os rituais de iniciação. Para o autor, não se trata de sociedades “sem lei”, mas de sociedades que recusam a lei escrita exclusivamente por um grupo para ser seguida pelos demais. A lei “inscrita” nos corpos durante os rituais, através da dor, assim “incorporada”, colocaria a todos em situação de igualdade, impedindo a centralização do poder.

Embora não concorde com a forte marca igualitária do modelo de Clastres como característica das sociedades indígenas das Terras Baixas da América do Sul, sua contribuição se mantém no sentido de caracterizar a esfera política em outros parâmetros que não aqueles baseados no modelo

---

<sup>7</sup> Morgan (2005) procurou substituir a tipologia arqueológica ainda hoje divulgada nas escolas (Idade da Pedra, Idade do Bronze e Idade do Ferro) por uma tipologia antropológica das três idades étnicas: barbárie, selvageria e civilização. O passo definitivo para o *status* da civilização, segundo Morgan, foi a invenção do alfabeto fonético. A incrível perpetuação dessas tipologias nos currículos escolares parece apontar para uma dimensão mítica que legitima a própria existência dessa instituição.

dos Estados centralizados. Para os propósitos desse artigo, propomos uma reflexão análoga em relação à educação indígena, que não pode ser definida por contraposição à educação escolar. Ou seja, se o modelo de ensino é aquele da escola, a educação indígena sempre aparecerá sob a marca da falta: falta-lhe formalidade, sistematização, currículo, espaço específico, tempo determinado, abstração, falta-lhe, sobretudo, a linguagem escrita. Aqui também voltamos àquela ideia da “liberdade” descompromissada das crianças: falta-lhes escola!

Somente quando transcendemos a dimensão escolar como modelo, podemos nos aproximar de esferas educativas indígenas, situações de ensino e aprendizagem que, embora diluídas na sociedade, não são mero “aprender fazendo”, tampouco são espontâneas. Assim podemos reconhecer outras formas de definir a “educação” para essas populações indígenas, além da marca da ausência que adquire quando comparada à instrução escolar ou, com vimos, quando associada a tudo aquilo que consideramos não escolar: o período das férias, a liberdade, a espontaneidade, mas também a barbárie e a falta de civilidade.

Reforço a necessidade de considerarmos as posições sociais legítimas garantidas às crianças e as características poderosas e perigosas dos conhecimentos estrangeiros para uma compreensão mais consistente dos processos indígenas de ensino e aprendizagem. Trata-se de pensar a educação indígena como redes abertas de transmissão de saberes, exclusivamente compartilhadas no interior de certos grupos e nem sempre socializadas de forma ampla, das quais as crianças participam tanto ensinando quanto aprendendo. Abertas no sentido de interessadas pelos conhecimentos estrangeiros, “abertas ao outro”, seja a alteridade evocada pelos conhecimentos escolares, seja aquela evocada pelo xamanismo.

É assim que se pode compreender uma atitude indígena interessada e até “conservadora” em relação ao modelo da escola, como atitudes de “sociedades contra a escola”, ou seja, que rejeitam sua completa inserção na vida social, mantendo-a no seu espaço devido, o da alteridade poderosa e perigosa.

### Considerações finais: o que aprendemos com as crianças indígenas

A ideia que norteou esse artigo foi a possibilidade de reconhecer nas crianças potencialidades de participação social que lhes negamos quando as definimos exclusivamente a partir do modelo de criança-aluna. Procurei

mostrar que nossa própria vivência nesses moldes dificulta e oblitera o reconhecimento de outras maneiras de vivenciar e conceber a infância.

Utilizei exemplos de sociedades indígenas para pensar em múltiplas possibilidades de definir a infância. Acredito que, se pudermos transcender as limitações de nossa vivência escolar e reconhecer as outras dimensões que a infância adquire nas sociedades indígenas, poderemos recolocar algumas questões importantes para compreender melhor aspectos dessas sociedades, mas, principalmente, poderemos reconsiderar as nossas próprias epistemologias e repensar as formas como temos definido a infância e a educação.

A respeito das sociedades indígenas, acredito que o reconhecimento da posição privilegiada que as crianças ocupam como mediadoras permite repensar características da moralidade e da educação nesses contextos sociais. O “passe livre social” que lhes permite circular em espaços que são segregados aos adultos de outros grupos familiares garante poder às crianças. A possibilidade “abelhuda” de ver tudo e observar se os adultos estão seguindo as regras que lhes ensinam garante poder às crianças. Utilizar segundo seus interesses as terminologias de parentesco e estabelecer relações que nortearão a vida adulta garante poder às crianças. Ser responsável pelos irmãos mais novos e ensinar-lhes coisas importantes para a vida cotidiana garante poder às crianças. Ocupar posições privilegiadas nos rituais e nas cosmologias conferidos à alteridade garante poder às crianças. Nesses contextos, ir à escola também garante poder às crianças.

É assim que aprendemos com as crianças indígenas que classificar a infância como um período não produtivo, sem responsabilidades, fantasioso e de pura diversão retira poder das crianças. Nesses termos, ir à escola também retira poder das crianças.

E a máxima “lugar de criança é na escola” pode ser entendida para além das consequências benéficas de uma política pública de garantir oportunidades de aprendizagem a todas as crianças. Podemos, assim, criticar os contextos “escolarizados” e problematizar as limitações que surgem quando as escolas e outras instituições “escolarizadas” (a aula de futebol, a aula de artes, a aula de música, a aula de dança) são os únicos lugares permitidos às crianças como situações de aprendizagem. Podemos também problematizar a definição da infância como limitada ao modelo da criança-aluna. Definição que não apenas limita a infância a uma fase de aprendizado (cerceada pela autoridade

adulta), como também restringe o aprendizado à fase da infância (com muitas consequências funestas para a criatividade adulta).

Assim, aprendemos com as crianças indígenas sobre suas capacidades infantis de discernimento, avaliação objetiva das situações, escolhas responsáveis, resoluções criativas de problemas práticos, que desabrocham quando se lhes permite vivenciar situações não escolarizadas de aprendizagem, muitas vezes na posição de mestres.

## Referências

ALVARES, Myriam Martins. Kitoko Maxakali: a criança indígena e os processos de formação, aprendizagem e escolarização. *Revista Antropológicas*, Recife, ano 8, v. 15, n. 1, p. 49-78, 2004.

ARIÈS, Philippe. *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógio D'Água, 1988.

CODONHO, Camila. *Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno*. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

COHN, Clarice. *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*. 2000. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, FNME, 1978.

GOBBI, Izabel. *A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de história: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático*. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

GOW, Peter. *Of mixed blood: kinship and history in Peruvian Amazônia*. Oxford: Oxford University Press, New York: Clarendon Press, 1991.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1985.

LECZNIESKI, Lisiane Koller. Uma economia política de crianças. In: LECZNIESKI, Lisiane Koller. *Estranhos laços: predação e cuidado entre os Kadiwéu*. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <[www.astro.ufsc.br/~lisi](http://www.astro.ufsc.br/~lisi)>. Acesso em: 25 jul. 2012.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *História de Lince*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

LIMULJA, Hanna. *Uma etnografia da Escola Indígena Fen'Nó à luz da noção de corpo e das experiências das crianças Kaingang e Guarani*. 2007. Dissertação



- (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- MELLO, Flávia. Comunicação apresentada no Ciclo de Discussão sobre Experiências e Pesquisas a respeito da Educação e Infância Indígena, Projeto Educação e Infância Indígenas, NEPI/UFSC, 2006.
- MONTARDO, Deise Lucy. O fazer-se de um belo guerreiro: música e dança no jerokey Guarani. *Sexta feira*, São Paulo, v. 7, p. 67-73, 2003.
- MORGAN, Lewis. [1877]. As idades étnicas. In: CASTRO, Celso (Org.). *Evolucionismo cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. p. 49-65.
- NUNES, Angela. *A sociedade das crianças A'uwe-Xavante*: por uma antropologia da criança. 1997. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- NUNES, Angela. *Da antropologia da infância aos estudos sobre infância indígena e vice-versa*: impasses e possibilidades. Comunicação apresentada na 6ª Reunião de Antropologia do Mercosul, Montevideu, 2005.
- OLIVEIRA, Melissa. *Kýringué i kuery Guarani*: infância, educação e religião entre os Guarani de M'Biguaçu, SC. 2004. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- RODRIGUES, José A. A sociologia de Durkheim. In: \_\_\_\_\_. *Durkheim: sociologia*. São Paulo: Ática, 1984. p. 7-38. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).
- SAEZ, Oscar; NAVEIRA, Miguel; GIL, Laura. O saber é estranho e amargo: sociologia e mitologia do conhecimento entre os Yaminawa. *Campos: Revista de Antropologia Social*, Curitiba, v. 4, p. 9-28, 2003.
- SANTOS, Sílvio Coelho dos. *Educação e sociedades tribais*. Porto Alegre: Movimento, 1975.
- SCHILDKROUT, Enid. Age and gender in Hausa society: socio-economic roles of children in Urban Kano. In: LA FONTANE (Ed.). *Sex and age as principles of social differentiation*. London: Academic Press, 1978.
- SEEGER, A.; DA MATTA, R.; VIVEIROS DE CASTRO, E. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. *Boletim do Museu Nacional*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 2-19, 1987.
- SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Angela. *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.
- TASSINARI, Antonella. Antropologia, educação e diversidade. In: CARDOSO, Vânia Zikán (Org.). *Diálogos transversais em antropologia*. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSC, 2008. p. 161-176.
- TASSINARI, Antonella. Concepções indígenas de infância no Brasil. *Tellus*, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007.

TASSINARI, Antonella. Da civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001a. p. 157-195.

TASSINARI, Antonella. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana (Org.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001b. p. 44-70.

TASSINARI, Antonella. Os povos indígenas do Oiapoque: produção de diferenças em contexto interétnico e de políticas públicas. *Antropologia em Primeira Mão*, Florianópolis, n. 39, 1999.

TASSINARI, Antonella; COHN, Clarice. "Opening to the Other": schooling among the Karipuna and Mebengokré-Xikrin of Brazil. *Anthropology and Education Quarterly*, Washington, v. 40, n. 2, p. 150-169, Jun. 2009.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-226, jul./dez. 1995.

## Sobre os(as) autores(as)

### Antonella Maria Imperatriz Tassinari

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1990) e doutora em Ciências Sociais (Antropologia Social) pela Universidade de São Paulo (1998). Atualmente é professora da Universidade Federal de Santa Catarina, onde desenvolve projetos de pesquisa e extensão vinculados ao Núcleo de Estudos de Povos Indígenas (NEPI) e coordena a linha de pesquisa Diversidade, Educação e Infância. Atua na Comissão de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas e no Colegiado do Curso de Licenciatura Indígena Intercultural do Sul da Mata Atlântica. Foi eleita membro do Conselho Científico da Associação Brasileira de Antropologia para o período de 2008-2012. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em etnologia indígena, atuando principalmente nos seguintes temas: povos indígenas, infância e educação indígenas, identidade étnica, diversidade cultural e educação escolar.

*E-mail:* antonell@cfh.ufsc.br

### Beleni Saléte Grando

Licenciada em Educação Física (1985), especialista em Filosofia para Crianças (1993) pela Universidade Federal de Mato Grosso, doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004) e pós-doutora em Antropologia Social pela mesma instituição (2011). Desde 1994, é professora da Universidade do Estado de Mato Grosso. Atuando no Núcleo de Estudos sobre Corpo, Educação e Cultura (Coeduc), fez parcerias com vários pesquisadores e, em 2008, integrou-se à Rede CEDES do Ministério do Esporte. Como pesquisadora associada ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte desde 1988, atuou na Secretaria do CBCE-MT (em várias gestões), na Coordenação do GTT Corpo e Cultura (2005-2009) e na Direção Nacional (2009-2011). É colaboradora dos grupos de pesquisa GPMSE/PPGE/UFMT, MOVER/PPGE/UFSC, NEPI/UFSC e suas temáticas de pesquisa e extensão são: educação do corpo em relações interétnicas e interculturais, cultura popular, educação indígena e educação e cultura corporal na infância. Consolida sua práxis pedagógica numa perspectiva interdisciplinar e intercultural e compreende o corpo como a

totalidade/centralidade da pessoa, no qual se inscreve a cultura e se consolidada a integração a um grupo social específico por meio da educação.

*E-mail:* beleni.grando@gmail.com

### Camila Guedes Codonho

Graduada em Ciências Sociais (2004) pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestre em Antropologia Social (2007) pela mesma instituição e doutoranda em Ciências Sociais na Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência nas áreas de Etnologia Indígena e Antropologia Rural, atuando principalmente nos seguintes temas: cosmologia, educação escolar indígena, antropologia da infância, relações interétnicas, etnoconhecimentos, novas ruralidades e percepções contemporâneas sobre o meio ambiente.

*E-mail:* camilacodonho@gmail.com

### Clarice Cohn

Professora adjunta do Departamento de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos. Atualmente coordena a pesquisa “A educação escolar indígena em duas realidades: uma comparação entre os territórios etnoeducacionais da Amazônia Oriental e do Rio Negro”, projeto do Observatório da Educação Escolar Indígena (Edital nº 001/2009, CAPES/DEB, SECAD e INEP) e do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Antropologia da Criança (LEPAC), vinculado ao PPGAS-UFSCar. Nessa mesma universidade, é atualmente membro do Grupo Gestor do Programa de Ações Afirmativas, tendo atuado anteriormente na Comissão de Ações Afirmativas. Possui graduação em Ciências Sociais (1994), mestrado (2000) e doutorado em Antropologia Social (2006) pela Universidade de São Paulo, atuando durante sua formação como pesquisadora com os Mebengokré-Xikrin da Terra Indígena Trinchira Bacajá. É colaboradora associada do Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (CEDEC) e associada da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), onde atualmente participa da Comissão de Assuntos Indígenas. Tem experiência de pesquisa, docência e orientação na área de Antropologia, com ênfase em etnologia indígena. Pesquisa com os Mebengokré-Xikrin, povo indígena de língua Jê que vive no Pará, e atua principalmente nos seguintes temas: antropologia, etnologia indígena, crianças indígenas, antropologia da criança, antropologia da educação e educação escolar indígena.

*E-mail:* clacohn@gmail.com

### Clarissa Rocha de Melo

Graduada em Ciências Sociais (2004) e mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008). Atualmente é doutoranda do Programa de Pós-Graduação da mesma instituição. Tem experiência na área de Antropologia, atuando principalmente nos seguintes temas: povos indígenas Guarani, Kaiowá e educação indígena. Desenvolve trabalhos de consultoria antropológica, estudos de identificação de Terras Indígenas e pesquisa.

*E-mail:* clarissamelo@yahoo.com.br

### Dina Susana Mazariegos García

Licenciada em Trabalho Social pela Universidad de San Carlos de Guatemala (2001) e mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Foi pesquisadora do Instituto Universitário da Mulher da Universidad San Carlos de Guatemala (2004-2006), uma das primeiras entidades de pesquisa feminista da América Central. Foi também pesquisadora convidada do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa. Atualmente é consultora e pesquisadora na Organização da Mulher Angolana, em Angola, na costa ocidental da África.

*E-mail:* dinasusanamazariegos@yahoo.com

### Edson Yukio Nakashima

Graduado em Japonês/Português pela Universidade de São Paulo (2004) e mestre pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, atua principalmente nos seguintes temas: psicanálise, psicologia social, filosofia, adolescência e literatura.

*E-mail:* edsonnka@gmail.com

### Izabel Gobbi

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003) e mestre em Ciências Sociais (Antropologia Social) pela Universidade Federal de São Carlos (2006). Atualmente é antropóloga da Fundação Nacional do Índio, onde integra a equipe da Coordenação

Geral de Educação. Tem experiência, também, em pesquisas nas áreas da antropologia da criança, antropologia da educação, infância e educação indígenas.

*E-mail:* izabel.gobbi@funai.gov.br

### Lisiane Koller Lecznieski

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005) e mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pesquisadora associada à Universidade Federal de Santa Catarina através do Núcleo de Estudos sobre Saúde e Saberes Indígenas (NESSI) e do Grupo de discussões sobre Infância e Educação Indígenas, ligado ao Núcleo de Estudos dos Povos Indígenas (NEPI). Principais áreas de atuação: concepções de infância entre grupos ameríndios e populares urbanos; relações de gênero, antropologia política e dos objetos e arte ameríndia. Atua na divulgação da antropologia em instituições museológicas e educacionais.

*E-mail:* lklecznieski@gmail.com

### Marcos Alexandre dos Santos Albuquerque

Professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro no departamento de Ciências Sociais. Graduado em Ciências Sociais, com habilitação em antropologia, pela Universidade Federal de Campina Grande (2002), mestre em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (2005) e doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011). Atualmente é filiado ao Grupo de Pesquisa Imagens, Narrativas e Práticas Culturais (INARRA/UERJ), ao Laboratório de Estudos em Movimentos Étnicos (LEME/UFCG) e ao Núcleo de Estudos das Populações Indígenas (NEPI/UFSC) e é colaborador do Grupo de Antropologia Visual em Alagoas (UFAL). Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em etnicidade, *performance*, antropologia da arte e antropologia visual, atuando principalmente nos seguintes temas: índios do nordeste, índios urbanos, arte étnica, enteógenos e vídeo etnográfico.

*E-mail:* marcosdada@yahoo.com.br

### Melissa Santana de Oliveira

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002) e mestre em Antropologia Social pela mesma instituição (2004). Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em etnologia indígena. Trabalhou por quatro anos com os Guarani de M'biguaçu, SC, e desenvolveu sua dissertação de mestrado sobre infância Guarani. Atuou entre 2005 e 2011 no Programa Rio Negro, do Instituto Socioambiental, contribuindo para o desenvolvimento de projetos de educação e manejo ambiental entre os Tukano do Rio Tiquié, afluente do Uaupés, TI Alto Rio Negro, São Gabriel da Cachoeira, Amazonas. Atualmente é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina.  
*E-mail:* melzita.oliveira@gmail.com

### Myriam Martins Alvares

Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Minas Gerais (1984) e mestre em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas (1992). Atualmente é professora de Antropologia do curso de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, doutoranda em Antropologia Social na Universidade Federal de Santa Catarina e pesquisadora do Pronex/NuTI. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em etnologia indígena, antropologia da criança e educação indígena, atuando principalmente nos seguintes temas: etnologia ameríndia, Maxakali, educação e saúde indígena e antropologia da criança.  
*E-mail:* malvares.bhz@terra.com.br

### Suzana Cavaleiro de Jesus

Graduada em Educação Especial, com especialização em Gestão Educacional, e mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Maria, atualmente é doutoranda em Antropologia Social na Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Etnologia Indígena e Educação, com ênfase em políticas públicas, antropologia da educação e antropologia da criança, atua principalmente nos seguintes temas: gestão educacional, educação indígena, antropologia educacional e antropologia da criança.  
*E-mail:* suzanacalheiro@yahoo.com.br





## Coleção Antropologia em Laboratório

A Coleção Antropologia em Laboratório, projeto editorial do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSC, tem como objetivo abordar temas relevantes no campo da antropologia contemporânea, consolidando em uma linha editorial a história da antropologia desenvolvida na UFSC, em suas múltiplas articulações em redes nacionais e internacionais.

Criado oficialmente no início dos anos 1990, sob a liderança do Silvio Coelho dos Santos, o Laboratório de Antropologia da UFSC abriga atualmente 12 núcleos de pesquisa: A-Funda, GESTO, LADIS, LEVIS, MUSA, NAUI, NAVI, NEPI, NESSI, NIGS, NUER e TRANSES. Esses núcleos, responsáveis pelas diferentes coletâneas desta coleção, desenvolvem pesquisas em inúmeros campos temáticos: Antropologia Visual e da Comunicação; Antropologia Urbana e do Patrimônio; Arte, Etnomusicologia e Performance; Etnologia e Etno-História; História da Antropologia; Identidade, Etnicidade e Migração; Parentesco, Família, Gênero e Sexualidade; Políticas Públicas e Sociais, Justiça e Direitos Humanos; Religião, Cosmologia e Ritual; Saúde, Doença e Corporalidade; Subjetividade, Micropolítica e Movimentos Contemporâneos.

As pesquisas desenvolvidas no Laboratório de Antropologia Social, e publicadas nesta coleção, mostram a amplitude dos estudos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UFSC, representando com seu dinamismo a diversidade teórica, temática e territorial das antropologias contemporâneas mundiais. Os livros aqui publicados dão visibilidade também à contribuição de ponta das pesquisas antropológicas desenvolvidas na UFSC em suas múltiplas redes de interlocução com movimentos sociais e instituições do estado, trazendo subsídios teóricos e temáticos, não apenas para os especialistas, mas também para os que têm a antropologia como campo de interlocução, em particular na formulação de políticas públicas e de ações sociais e políticas com os diferentes grupos inseridos na investigação da antropologia atual.

A antropologia produzida em Santa Catarina, hoje reconhecida como um dos principais polos de formação da antropologia brasileira, teve origem com a criação, nos anos 1950, do Instituto de Antropologia, por Oswaldo Rodrigues Cabral. Reunida no departamento de Ciências

Sociais e no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, quando da reforma universitária de 1970 que extinguiu os Institutos Universitários, a antropologia voltou a ter identidade própria com a criação, em 1985, do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social e, em 1995, do Departamento de Antropologia.

A concretização deste projeto editorial é, portanto, o resultado de uma longa história institucional, e foi possível graças ao apoio da CAPES, através dos programas de apoio institucional à pós-graduação e ao projeto PRODOC “Antropologias contemporâneas: diálogos transversais”, e da Editora da UFSC, que acolheu com entusiasmo esta nova coletânea.

Alicia Castells

Raquel Mombelli

Miriam Pillar Grossi

Antonella Tassinari



Este livro foi editorado com as fontes Minion Pro e Chaparral Pro. Miolo em papel pólen *soft* 80g; capa em cartão supremo 250g. Impresso na Gráfica e Editora Copiart em sistema de impressão *offset*.