

LAURIENE SERAGUZA OLEGÁRIO E SOUZA
LEVI MARQUES PEREIRA
(ORGANIZADORES)

ETNOLOGIA



GUARANI

diálogos e contribuições



ETNOLOGIA GUARANI

diálogos e contribuições

Lauriene Seraguza Olegário e Souza

Levi Marques Pereira

(Organizadores)

UNIVERSIDADE FEDERAL
DA GRANDE DOURADOS
Gestão 2019-2021

Reitora Pro Tempore:

Mirlene Ferreira Macedo Damázio

Vice-Reitor Pro Tempore:

Luciano Oliveira Geisenhoff

EQUIPE EDUFGD

Coordenação editorial:

Giovani Ferreira Bezerra

Divisão de administração e finanças:

Givaldo Ramos da Silva Filho e
Rafael Todescato Cavaleiro

Divisão de editoração:

Branner de Castro Lacerda,
Cynara Almeida Amaral Piruk,
Maurício Lavarda do Nascimento,
Rosalina Dantas da Silva e
Wanessa Gonçalves Silva
e-mail: editora@ufgd.edu.br

A presente obra foi aprovada de acordo
com o Edital 01/2020/EDUFGD.

CONSELHO EDITORIAL

Giovani Ferreira Bezerra
Luciano Oliveira Geisenhoff
Maria Aparecida Farias de Souza Nogueira
Eudes Fernando Leite
Bruno Boti Bernardi
Eliane Souza de Carvalho
Gustavo de Souza Preussler

Editora filiada à

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Revisão de conteúdo:

Katiuscia Moreno Galhera,
Lauriene Seraguza Olegário e Souza,
Levi Marques Pereira,
Sandra Regina Juarez Moreno,
Tatiane Klein e Veronice Lovato Rossato

Revisão e normalização:

Cynara Almeida Amaral Piruk e
Wanessa Gonçalves Silva

Capa, projeto gráfico e diagramação:

Maurício Lavarda do Nascimento

Fotografia da capa:

Tatiane Maíra Klein, *Guyra Kambyi*,
Panambi, 2018.

Fotografias no interior do livro:

Juvenal Hermes, Lucas Landau,
Pedro Biava, Rafael de Abreu,
Rossandra Cabreira, Tatiane Klein e
Veronice Rossato
(Acervo do I Seminário Internacional
Etnologia Guarani: diálogos e
contribuições)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

980.41 Etnologia guarani : diálogos e contribuições [recurso eletrônico]. / Lauriane Seraguza
E84 Olegário e Souza, Levi Marques Pereira (organizadores). – Dourados, MS : UFGD, 2022.
265p. : il.

Disponível em: <https://omp.ufgd.edu.br/>
ISBN: 978-85-8147-185-3 (e-book)

1. Etnologia Guarani. 2. Mato Grosso do Sul. 3. Antropologia indígena. 4. Etnologia
Ameríndia. I. Olegário e Souza, Lauriane Seraguza. II. Pereira, Levi Marques.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.
©Todos os direitos reservados. Permitida a publicação parcial desde que citada a fonte.

*“Agora cada indígena saiu daquele
chiqueiro. [...] aquele lugar, a reserva,
[...] é lugar de bicho. [...] nós vamos
recuperar, pouco a pouco, [...] a nossa
terra tradicional, [...] a vivência da
nossa família. [...] Porque numa reserva
o indígena não cabe mais. [...] O jeito
é sair do nosso chiqueiro e procurar o
nosso tekoha novamente.”*

(Leila Rocha)

I Seminário Internacional Etnologia Guarani,
Dourados, Mato Grosso do Sul, outubro de 2016

Foto 1 – Mesa de abertura do I Seminário Internacional de Etnologia Guarani: Diálogos e Contribuições (1).

Fonte: Acervo do I Seminário Internacional de Etnologia Guarani: Diálogos e Contribuições, realizado em outubro de 2016 em Dourados, MS.



Foto 2 – Mesa de abertura do I Seminário Internacional de Etnologia Guarani: Diálogos e Contribuições (2).

Fonte: Acervo do I Seminário Internacional de Etnologia Guarani: Diálogos e Contribuições, realizado em outubro de 2016 em Dourados, MS.

*Os Guarani na
América do Sul*



Campaña Guarani, 2016

Fonte: EQUIPE MAPA GUARANI CONTINENTAL, 2016.

Disponível em: <https://www.calameo.com/books/005161607e297932a8696>. Acesso em: 11 maio 2021.

SUMÁRIO

13	APRESENTAÇÃO
27	Parte I – Modos Indígenas de Conhecimentos e Educação Escolar Indígena
29	Educação escolar indígena entre os Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul Marta Azevedo
41	Saberes indígenas na escola: o que se ganha, o que se perde, o que se transforma Dominique T. Gallois
67	Sentir o sabor do tempo: formas de saberes indígenas Eliel Benites
79	Parte II – Saberes e Práticas na Produção e Recuperação do Território
81	Reterritorializando o futuro Maria Inês Ladeira
109	O jeito é sair do nosso chiqueiro e procurar o nosso <i>tekoha</i> novamente Leila Rocha

117	Parte III – Contribuições da Antropologia para as Pesquisas em Epistemologias Indígenas
119	Sonhos, realidades (confrontadas), conhecimento: desafios à simetrização em Antropologia Elizabeth Pissolato
137	Por uma outra Antropologia Gilton Mendes dos Santos
145	Descolonização do pensamento: um caminho possível de <i>reflexividade</i> indígena João Paulo Lima Barreto
161	Parte IV – Movimentos Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul
163	<i>A Aty Guasu</i> e seus galhos: os movimentos e o pensamento do futuro dentro do espiritual Otoniel Ricardo
171	“Eu já estou cansado de o meu povo derramar lágrima em cima do corpo”: perspectiva indígena sobre o movimento de retomada de terras kaiowá e guarani Jorge Gomes
179	Movimentos kaiowa e guarani em Mato Grosso do Sul Celso Shitoshi Aoki

195	Passos rumo à descolonização da história do movimento político kaiowa e guarani Spensy K. Pimentel
215	Parte V – Saberes, Cosmos e seus Habitantes
217	Um cosmos nos corpos: mãos e palavras de uma parteira guarani Valéria Macedo
225	<i>Kuña Reko</i>: vidas de mulher Floriza da Silva
229	Relações entre parentesco, política e xamanismo Adriana Queiroz Testa
253	Parte VI – Formas de Existir e de Transformar
255	Conexões entre mundos em transformação Anastácio Peralta
261	Carta pública de alerta de emergência pelo povo Guarani e os direitos indígenas

APRESENTAÇÃO

Os textos que compõem esta coletânea foram produzidos a partir de importantes conferências proferidas no I Seminário Internacional de Etnologia Guarani: Diálogos e Contribuições, realizado na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em Dourados, Mato Grosso do Sul, em outubro de 2016. A realização do evento resultou de uma parceria entre a área de Ciências Humanas do curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, a Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), o Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGAnt) e a Faculdade de Ciências Humanas (FCH). Contou ainda com o apoio de outras instâncias da UFGD, como a editora da universidade e algumas de suas pró-reitorias. Mas o Seminário começou a ser pensado, ou melhor sonhado, como diriam os Guarani, bem antes e, desde o início, foi imaginado como um espaço de diálogos e intercâmbios de experiências de trabalho de campo e abordagens metodológicas e teóricas. Ele emerge da necessidade de proporcionar espaços de troca de saberes entre especialistas guarani em seu próprio sistema de conhecimento (rezadores/as, lideranças políticas etc.), pesquisadores acadêmicos indígenas e não indígenas e demais interessados nos sistemas de conhecimentos dos povos falantes da língua guarani. Esse primeiro Seminário agregou ainda experiências inovadoras, realizadas em outros cenários etnográficos não guarani, mas que trouxeram importantes aportes para o desenvolvimento dos estudos de Etnologia guarani.

A maior parte dos capítulos foram produzidos a partir de falas proferidas no Seminário, transcritas e posteriormente reescritas pelos autores. Em grande medida, os textos mantêm a peculiaridade da oralidade e da narrativa focada na comunicação e interação com o público. Tal característica é um importante marcador no estilo da produção literária, em especial nos textos de autores indígenas dada a potência da oralidade nas práticas discursivas entre os Guarani, característica recorrente entre outros povos indígenas.

Na América Latina, vivem cerca de 280 mil Guarani (MAPA GUARANI CONTINENTAL, 2016)¹. No Brasil, essa população se aproxima de 100 mil pessoas em distintas situações fundiárias e condições de vida. O Cone Sul de Mato Grosso do Sul, atualmente, é habitado por mais de 50 mil pessoas identificadas sob os rótulos étnicos de Guarani e Kaiowá e distribuídos em dezenas de comunidades, em variadas formas de assentamentos: confinados em reservas superpovoadas, em áreas precárias às margens de rodovias, áreas demarcadas como terras indígenas, acampamentos, áreas de retomadas e espaços urbanos. Nesse sentido, dada a negação histórica de direitos territoriais e demais direitos assegurados na legislação brasileira aos povos indígenas, a produção de conhecimento com os Guarani é constantemente desafiada a contribuir para o diálogo entre as iniciativas de intervenção do Estado, procurando dar visibilidade às demandas das próprias comunidades.

A provocação para a realização do Seminário, ou o começo do sonho da realização desse encontro, se deu quando tivemos a oportunidade de acompanhar o encontro “nas Redes Guarani”, organizado pelo Centro de Estudos Ameríndios da Universidade de São Paulo (CEstA-USP) em 2013, do qual participamos como pesquisadores. A rigor, aquele encontro poderia ser considerado como uma primeira edição do Seminário Internacional de Etnologia Guarani: Diálogos e Contribuições, que já vai para sua terceira edição. No encontro realizado na USP, já se anunciavam muitas das preocupações inseridas no encontro que ocorreria em Dourados três anos depois. Naquele encontro, nos demos conta do quanto vivenciávamos na UFGD um cotidiano repleto de novidades etnológicas, tendo a primeira faculdade indígena do Brasil um curso que formava centenas de professores e pesquisadores guarani e kaiowa com produções de grande relevância. Tal percepção nos desafiou a realizarmos

1 EQUIPE MAPA GUARANI CONTINENTAL. **Caderno mapa guarani continental:** povos Guarani na Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai. Campo Grande: Cimi, 2016. Disponível em: <http://campanhaguarani.org/guaranicontinental/downloads/caderno-guarani-portugues-baixa.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2020.

um seminário que evidenciasse essas novidades e as colocassem em interlocução com outras produções etnológicas, em especial sobre outros coletivos guarani.

Percebíamos ainda que, no conjunto das pesquisas sobre os povos guarani, aqueles que vivem em Mato Grosso do Sul eram muito pouco contemplados no mundo da Etnologia guarani, sendo necessário produzir espaços que lhes assegurassem maior visibilidade. É como se os Guarani em Mato Grosso do Sul fossem percebidos às margens desse campo de estudos, que concentra milhares de pesquisas, ou como se os Guarani em Mato Grosso do Sul fossem menos Guarani do que os outros Guarani, talvez pela faceta assustadora que ocupam, de “índios sem-terra”, vivendo aos milhares e sendo entendidos como “pobres” ou como exemplos da “missão” concluída com sucesso do Serviço de Proteção aos Índios (SPI): índios “trabalhadores nacionais”, com territórios envoltos por lavouras de soja, milho transgênico, pastagens e que atuam como peões em fazendas de cana e em condições precárias em usinas e frigoríficos, na colheita de maçã, na recuperação de malha viária, na coleta de lixo urbano, como empregadas domésticas e demais postos subalternos do mercado de trabalho. Enfim, índios supostamente desinteressantes.

A partir desse incômodo, passamos a considerar necessário evidenciar que, além de assegurarem as condições de existência dentro das rigorosas limitações históricas, econômicas e políticas a eles impostas, os Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul possuem, da mesma forma que os outros Guarani, complexos arcabouços xamânicos, refinadas ações políticas, delicados rituais para fazer crescer e existir todos os seres, humanos ou não, que habitam essa terra. É incrível como eles, em ambiente político de extrema adversidade, seguem produzindo seu modo de ser, *-teko*, e lutando com coragem pelas terras de ocupação tradicional, onde buscam recompor seus *tekoha*. Longe estamos da imagem de “índios vencidos” ou “aculturados”: o que vemos aqui são comunidades aguerridas e que seguem deixando um exemplo de resiliência e, principalmente, de estratégia política. Repassadas de geração a geração por meio de narrativas sobre os processos de expulsão vividos por pais e avós, tais estratégias são relatadas em riqueza de deta-

lhês, rememorando cheiros e sentimentos que os jovens não viveram, mas que sabem ser exatamente o motivo que os levou até onde estão nessa terra. Essas experiências narradas são revividas por velhos e jovens nas retomadas, espaços onde se intensifica a realização de rituais e rezas.

Os Kaiowá e Guarani estão atentos às transformações do mundo atual. Buscam ocupar espaços nos inúmeros arranjos institucionais nos quais estão implicados, estando presentes nas áreas de saúde e educação. São professores, geógrafos, antropólogos, enfermeiros, advogados, *rezadores*, parteiras, curadores, agricultores, *changuadores* (trabalhadores sazonais), caçadores, lideranças, *capitães*, pastores, agentes de saúde, cozinheiras de escola, acadêmicos, pesquisadores, conhecedores guarani. Os Guarani e Kaiowá são o que quiseram ser dentro das possibilidades que lhês foram oportunizadas e alcançadas com luta: seja a de voltar a viver em suas terras, de onde foram expulsos, seja a de deixarem de ser “fontes” e tornarem-se produtores de conhecimento acadêmico, especialmente em uma área que muito nos interessa aqui, como antropólogos indígenas, mas também como pesquisadores em outras áreas do conhecimento.

E foi no intuito de vivificar, debater e transformar a Antropologia no diálogo com os Guarani que nos engajamos na produção do encontro que resultou nesta coletânea. Foi na busca de viver e fazer juntos uma reparação etnológica: trazer para o jogo a antropologia que vem sendo produzida pelos e com os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul, junto a renomados estudiosos sobre a Etnologia guarani, tupi e sobre o que tem se denominado de Antropologia Indígena, na intenção de alargar nossas possibilidades, ampliar os horizontes, olhar e rever nossa própria produção de conhecimento e buscar formas de cooperação efetiva, como a pesquisa e a escrita compartilhada. Somos imensamente gratos aos colegas pesquisadores de diversas instituições que gentilmente atenderam ao nosso convite, dispondo-se a colaborar nas discussões com dedicação e entusiasmo e a enviarem o texto escrito de suas conferências para a composição desta obra. Do mesmo modo, a todos os mestres tradicionais

e lideranças indígenas que estiveram presentes em todas as mesas, participando intensamente dos debates. Sem eles o evento não teria acontecido.

No Seminário, sentaram-se lado a lado pesquisadores acadêmicos renomados, de importantes instituições do Brasil e do exterior, e especialistas guarani dedicados ao aprofundamento de seus conhecimentos e compreensão de suas lutas. Nesse sentido, os capítulos reunidos na presente coletânea compartilham o propósito de priorizar os conhecimentos ou saberes indígenas sobre seus próprios sistemas sociais e sobre as relações por eles estabelecidas com o sistema de conhecimento não indígena e suas agências e instituições.

Os pesquisadores não indígenas presentes tinham em comum o interesse, a dedicação e a disposição em ouvir e aprender a partir do que os especialistas guarani tinham a dizer sobre seus próprios conhecimentos e sobre as relações que estão dispostos a estabelecer com a academia; uma disposição aliada ao empreendimento intelectual de sua compreensão do mundo, mas também um compromisso político, já que os Guarani insistem que os pesquisadores não indígenas assumam a posição de “aliados”. A produção do diálogo passa necessariamente pelo compromisso.

Os debates evidenciaram que, se por um lado, os pesquisadores não indígenas têm interesse em se aproximar do conhecimento indígena, por outro, também se enunciava o interesse de acadêmicos guarani em se apropriarem, cada vez mais, dos modos de conhecer acadêmicos. De 2016 para cá, muitos dos acadêmicos que participaram do Seminário ingressaram em cursos de pós-graduação oferecidos pela UFGD e por outras instituições e já somam cerca de três dezenas, inaugurando um processo de interlocução que, aos poucos, os pesquisadores não indígenas buscam compreender, assimilar e se engajar. Essa presença de pesquisadores acadêmicos guarani constitui uma importante contribuição para a Etnologia, mas se espera que eles transitem para outras áreas de conhecimento também, promovendo uma verdadeira reviravolta no modo de se abordar os conhecimentos indígenas. De agora em diante, somos desafiados não a falar

sobre, mas com os Guarani. Ensaia-se, assim, uma série de experimentos colaborativos, que vão desde pesquisas conjuntas até textos de autoria compartilhada.

O Seminário representou importante aporte nesse movimento, gerando um complexo campo de desafios, com perspectivas muito interessantes. Por isso, cada capítulo deste livro busca reproduzir essa riqueza, reunindo textos de conferencistas de cada uma das mesas de debates que ocorreram durante o encontro entre pesquisadores indígenas e não indígenas.

A primeira parte do livro, intitulada Modos Indígenas de Conhecimentos e Educação Escolar Indígena, é inaugurada por Marta Azevedo, autora do capítulo “Educação escolar indígena entre os Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul”. A professora não indígena relata sua experiência, condição na qual foi colocada durante a realização de suas pesquisas em uma escola na reserva kaiowá de Taquapery, no final da década de 1970. Tratava-se de uma escola que fugia totalmente às experiências até então mantidas pelos Kaiowá e Guarani com as escolas do SPI e da Fundação Nacional do Índio (Funai), órgãos do indigenismo oficial que atuavam na perspectiva integracionista, totalmente refratária aos conhecimentos, práticas e formas organizacionais indígenas. A postura da autora como antropóloga permitiu uma abertura para que os indígenas se manifestassem e passassem a moldar o espaço da escola, que passou a reunir não só crianças, mas pessoas de várias idades. A organização do espaço escolar em filas foi substituída pela roda de conversa em torno do fogo, onde se tomava mate e tereré. Literalmente, “se pôs o fogo na escola” e isto alterou profundamente os conteúdos e as formas de apresentação dos conhecimentos.

Dominique T. Gallois nos brinda com o texto “Saberes indígenas na escola: o que se ganha, o que se perde, o que se transforma”, dedicado à reflexão acerca dos conhecedores indígenas, dos caminhos e da transformação dos saberes nos contextos das escolas, universidades e aldeias. A antropologia indígena enuncia-se como uma possibilidade de resultado desses caminhos trilhados a partir da escola, mas muitos outros processos estão aí presentes, requerendo esforço de reflexão e crítica por parte de pesquisadores. A autora

não indígena desenvolve seus argumentos e proposições principalmente a partir de sua longa trajetória de envolvimento com a formação de pesquisadores indígenas de povos indígenas no Amapá e no norte do Pará, principalmente os Wajãpi e os Zo’e, povos Tupi-Guarani que vivem naquela região da Amazônia.

Eliel Benites, pesquisador kaiowa e professor do curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, com o texto “Sentir o sabor do tempo: formas de saberes indígenas”, problematiza a existência da escola e as transformações que esta ocasionou nos modos de ser e viver dos Kaiowa e Guarani em Mato Grosso do Sul, demonstrando como é fundamental a percepção desse contexto para as análises e ações sobre educação escolar indígena entre esses povos. Benites adota um enfoque que ressalta a dimensão sensitiva e a espiritualidade disposta nos vários planos de existência, humanos e não humanos, extrapolando a circunscrição intelectual/racional do conhecimento vinculado ao letramento normalmente ministrado na educação escolar indígena. Acessar o conhecimento guarani exige a disposição a abrir-se a outras formas de conhecer, conectando-se outras sensibilidades.

Na segunda parte do livro, Saberes e Práticas na Produção e Recuperação do Território, o texto da pesquisadora não indígena Maria Inês Ladeira, “Reteritorializando o futuro”, nos ensina sobre como se deu o processo de identificação e delimitação das terras guarani no Sul e Sudeste do Brasil. O exercício de pensar o território se desenvolveu partir das experiências de longa data da autora junto aos Guarani e contempla as reflexões compartilhadas acerca do futuro, bem como as especificidades organizacionais e cosmológicas desse povo. O olhar e o conviver com os Guarani se inseriram no esforço de compreender suas estratégias de contraposição ao modo como o Estado entende que deveriam ser as políticas públicas e os direitos constitucionais para os Guarani — o que impacta diretamente na demarcação de suas terras indígenas reivindicadas.

O texto de Leila Rocha, “O jeito é sair do nosso chiqueiro e procurar o nosso *tekoha* novamente”, traz o ponto de vista da mulher guarani ñandeva que esteve à frente de uma das mais célebres retomadas de terra no mundo guarani:

Yvy Katu. Leila narra sua experiência no processo de recuperação da terra e as consequências dessa luta na sua trajetória de mulher, os impactos no seu cotidiano e a importância da luta pela demarcação das terras guarani e kaiowa. Além das dificuldades enfrentadas no cotidiano, da carência e da violência que caracterizam os processos de retomada, transparece no texto a alegria de juntos lutarem pelo *tekoha*, do reencontro com os parentes, da prática dos rituais, da aproximação com as divindades e com os diversos tipos de *jara* que habitam os espaços do *tekoha*. Retomar o *tekoha* implica produzir conexões intensas com o modo de ser guarani — *ava reko*. A positividade da alegria de estar retomando o *tekoha*, em certo sentido, voltando para casa, contrasta com o tom duro da crítica à condição de reserva, identificada como um *chiqueiro*. O tom de revolta com o confinamento imposto pelo processo de expropriação da terra indígena torna-se plenamente compreensível quando se considera o sofrimento imposto às famílias exiladas durante décadas, período marcado pelo drama de renitentes situações de violação de direitos. A *retomada* permitiria vislumbrar e sonhar com outro mundo possível, recuperando formas de sociabilidades e práticas culturais das quais foram forçosamente afastados.

Na terceira parte do livro, Contribuições da Antropologia para as Pesquisas em Epistemologias Indígenas, o texto de Elizabeth Pissolato, “Sonhos, realidades (confrontadas), conhecimento: desafios à simetrização em Antropologia”, apresenta uma importante discussão sobre nossas práticas antropológicas e uma problematização acerca das percepções de antropologia indígena e os desafios que ela implica. A autora não indígena fala a partir de sua experiência de pesquisa junto aos Guarani Mbya no Sudeste do país.

O texto de Gilton Mendes dos Santos, “Por uma outra Antropologia”, discute as possibilidades de uma Antropologia Indígena e as implicações que ela teria para a própria disciplina antropológica. O autor não indígena chama a atenção para o postulado de que a articulação entre os modos de conhecer indígena e os modos propostos pela Antropologia requerem cuidados especiais, como o exercício de situar e compreender suas diferenças. É um exercício que

exige o esforço de reflexividade, de pensar o próprio pensamento, de desconstruir categorias, de testar novas expressões do pensamento. O autor referencia-se nos experimentos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), onde ensaiam-se novos percursos metodológicos e de textualização da pesquisa entre pesquisadores indígenas e não indígenas.

João Paulo Lima Barreto, por sua vez, traz um instigante debate no texto “Descolonização do pensamento: um caminho possível de *reflexividade* indígena”, proporcionando uma reflexão sobre a Antropologia Indígena a partir de sua perspectiva de pesquisador *yepá masã* (tukano) com ampla trajetória universitária, o que lhe possibilita problematizar os sistemas de conhecimentos indígenas enquanto ciência dentro da universidade, bem como a própria “natureza da universidade” e dos modos de produção de conhecimento ali instituídos.

Na quarta parte do livro, Movimentos Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul, o texto da liderança kaiowá Otoniel Ricardo, “A *Aty Guasu* e seus galhos: os movimentos e o pensamento do futuro dentro do espiritual”, discorre sobre sua trajetória familiar, vinculada aos deslocamentos forçados no território de ocupação tradicional por onde se distribuem as aldeias e onde se estabelecem as redes de relações, que encontram no movimento *Aty Guasu* um espaço de conexão. O capítulo destaca que esses movimentos estão ligados às ações dos xamãs ou *ñanderu*, pois se trata de um movimento indubitavelmente de natureza espiritual, sendo esta característica imprescindível para que as ações pensadas e executadas pelas lideranças tenham força e produzam consequências positivas para o povo, visando assegurar seus direitos, constantemente violados pelo Estado e pela sociedade nacional. A condução do movimento pelos líderes religiosos mostra-se fundamental, segundo o autor, para assegurar e reforçar a importância da língua (*ñe’ẽ*), do modo de ser kaiowá e guarani (*ava reko*) e do território apropriado para produzir o modo de ser específico (*tekoha*).

O texto de Jorge Gomes, liderança tradicional kaiowá, intitulado “‘Eu já estou cansado de o meu povo derramar lágrima em cima do corpo’: pers-

pectiva indígena sobre o movimento de retomada de terras kaiowá e guarani”, expressa um manifesto de radical revolta contra a violência sofrida pelos Kaiowá e Guarani que buscam retomar os territórios dos quais foram expropriados. Gomes fala como liderança de Pirakuá, sua terra indígena, onde participou da luta pela demarcação em meados da década de 1980. Fala também a partir de sua experiência como conselheiro da *Aty Guasu*, onde é desafiado a participar da luta de outras comunidades, acompanhando de perto seus sofrimentos, desafios e conquistas. O forte apelo e a denúncia são dirigidos aos mandatários do país, que, segundo o autor entende, fingem desconhecer e ignoram a difícil situação enfrentada pelos Kaiowá e Guarani, irredutíveis na luta por seus direitos.

O texto do pesquisador indigenista não indígena Celso Shitoshi Aoki (*in memoriam*), “Movimentos kaiowa e guarani em Mato Grosso do Sul”, discute como se deu a origem e a dinâmica de articulação do que se constituiu no movimento kaiowá e guarani denominado *Aty Guasu*. Para tanto, o autor retoma sua experiência enquanto antropólogo e indigenista atuando junto aos Guarani e Kaiowá desde 1978, quando iniciou seu trabalho com roças comunitárias que visavam incrementar a produção de alimentos e tornar as comunidades autossuficientes na produção econômica. Naquele momento, não se tinha percepção das questões fundiárias, que foram aparecendo gradualmente nas conversas e nos encontros destinados à discussão de questões relacionadas às roças. Aos poucos, as demandas fundiárias foram ganhando espaço e, com elas, a necessidade de envolvimento das lideranças tradicionais, os *rezadores*, que passam a assumir o protagonismo nas reivindicações territoriais, capitaneadas pelo movimento da *Aty Guasu*.

O texto do pesquisador não indígena Spensy K. Pimentel, “Passos rumo à descolonização da história do movimento político kaiowa e guarani”, apresenta um levantamento a partir do que propõem autores indígenas guarani e kaiowá em suas produções sobre a história política de seu povo, especialmente quanto à

atuação junto à Grande Assembleia *Aty Guasu* e à “descolonização dessas narrativas”, como diz o autor.

Na quinta parte do livro, Saberes, Cosmos e seus Habitantes, o texto de Valéria Macedo, “Um cosmos nos corpos: mãos e palavras de uma parteira guarani”, discute como os Guarani articulam a interface entre cosmos e corpos, considerados como espaços que mutuamente se afetam, conectados em seus processos de construção e transformação. O texto da pesquisadora não indígena se desdobra a partir de referências aos diálogos mantidos pela autora com uma parteira guarani, cujos conteúdos revelam como o corpo vai se constituindo nas conexões com mundo, compondo-se das relações estabelecidas entre os diversos seres e planos de existência do cosmos.

Floriza da Silva, xamã kaiowá, a partir de sua vida enquanto mulher kaiowá conhecedora dos saberes e práticas vinculados ao nascimento, ao parto, à cura e aos demais eventos festivos e ritualísticos, no capítulo “*Kuña Reko*: vidas de mulher”, condensa a leveza das boas palavras proferidas pelas *rezadoras* e *rezadores* kaiowá, abordando o processo de fabricação do corpo e a construção da pessoa entre os Kaiowá com foco no *kuña reko*, o modo de vida das mulheres.

O texto da pesquisadora não indígena Adriana Queiroz Testa, “Relações entre parentesco, política e xamanismo”, discute dados da pesquisa atualmente desenvolvida pela autora, intitulada Dinâmicas de Troca e Mobilidade: Parentesco, Política e Xamanismo entre os Guarani. Na versão aqui apresentada, a autora incorpora comentários e questões que surgiram no debate realizado após sua apresentação no Seminário, dialogando com sua exposição. O texto apresenta uma análise sofisticada das dinâmicas de circulação entre os povos guarani, envolvendo relações de troca entre pessoas e também de coisas inalienáveis, como memórias, narrativas e conhecimentos. Utilizando de recursos técnicos de estudos genealógicos, o texto revela como essa dinâmica de circulação é fundamental para a constituição de sujeitos, em especial dos xamãs, e a consolidação de seu prestígio nas redes de circulação. A incorporação, no texto, de parte do debate realizado após a apresentação da autora ajuda a situar

eventuais complexidades metodológicas envolvidas na busca de interlocução aberta e direta com os indígenas, cujas dificuldades parecem ser mais acentuadas quando se referem a certos temas, como parece ser o caso de discussões acerca de aspectos formais envolvendo o campo do parentesco, preocupação marcante nos antropólogos não indígenas, mas que parece, até o momento, se contrapor às preocupações indígenas, mais voltadas para o fluxo da vida social e a convivialidade. Isso demonstra o quanto esse debate pode apontar para possíveis conflitualidades, que podem ser igualmente instrutivas e fecundas para a produção do conhecimento e, é claro, podem ser superadas com o aprofundamento do diálogo. Assim, o capítulo agrega importantes aportes para discussões metodológicas também presentes em outros artigos.

Por fim, a sexta parte do livro, *Formas de Existir e de Transformar*, traz o texto do pesquisador kaiowá Anastácio Peralta, “Conexões entre mundos em transformação”, que alegremente apresenta narrativas sobre a existência e a transformação dos kaiowá diante do mundo do *karai*, o não indígena, abordando os desafios na mudança dos hábitos alimentares do seu povo e o caminho construído entre a escola e a aldeia. Sua reflexão sobre as distinções e conexões entre o mundo guarani e o mundo do *karai* se dá a partir de sua condição de liderança, membro do conselho da *Aty Guasu*, que circula entre diversos espaços institucionais e é confrontado com outros saberes e hábitos, sendo sempre desafiado a se apresentar como Kaiowá, o que faz com maestria e grande senso de responsabilidade — mas também humor. Aliás, para os Guarani, assim como para boa parte dos povos indígenas, o humor é um requisito fundamental para a existência na condição humana, característica já apontada com maestria por Pierre Clastres.

Este livro se encerra com a carta final do I Seminário Internacional de Etnologia Guarani: Diálogos e Contribuições, intitulada “Carta pública de alerta de emergência pelo povo Guarani e os direitos indígenas”. A elaboração da carta foi conduzida pelos Guarani presentes no encontro como forma de expressar a dramática situação em que viviam — e ainda vivem. Desde 2016,

esses indígenas têm sido cada vez mais atacados e criminalizados, então o alerta se mantém de pé, assim como o Povo Guarani, que segue firme e em luta. A motivação norteadora do Seminário e da publicação que ora conseguimos concretizar — com o apoio imprescindível da UFGD e de uma vasta rede de parceiros indígenas e não indígenas — foi intensificar possibilidades de esforços colaborativos. Tais esforços são fundamentais para construir pontes, contraposições e possíveis conexões entre os saberes e conhecimentos dos Guarani e os da academia num processo de favorecer o despertar de novas ideias e compreensões sobre os universos, ou melhor, multiversos, aos quais nos encontramos conectados, entrelaçados e enredados, mas sempre produzindo novas distintividades.

Os debates profundos que marcaram o I Seminário Internacional de Etnologia Guarani, aos moldes dos encontros ou assembleias guarani (*Aty Guasu*), reuniram amigos e parentes que, com alegria, disposição e movimento, se motivaram mutuamente no esforço de fazer emergir as boas palavras compartilhadas durante o evento e que aqui estão, inscritas em letra, para continuarem circulando e produzindo efeitos. Que elas transmitam a alegria de nosso encontro, inspirem a renovação da teoria antropológica e, principalmente, o engajamento necessário à Antropologia no mundo guarani.

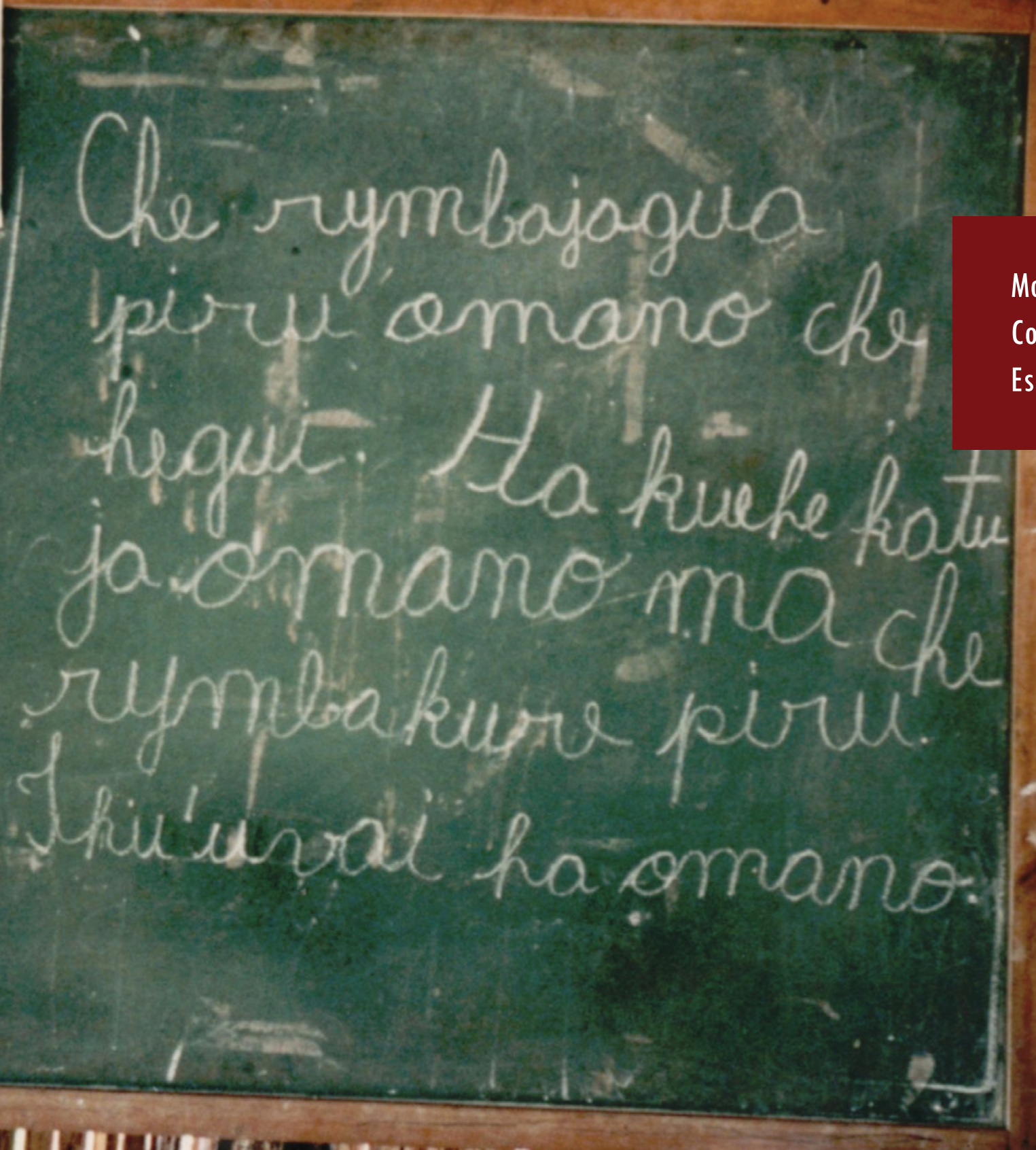
Aguyjevete!

Lauriene Seraguza Olegário e Souza & Levi Marques Pereira

13 de junho de 2020



PART 1



Modos Indígenas de
Conhecimentos e Educação
Escolar Indígena

Participaram da mesa redonda **Modos Indígenas de Conhecimentos e Educação Escolar Indígena**: Marta Azevedo (Unicamp), Dominique Gallois (CEstA/USP) e Eliel Benites (FAIND/UFGD). Mediador: Antonio Dari Ramos (FAIND/UFGD).

Fotografia: Veronice Rossato, *Try'ikue/Mbakaja*, 1988.

Educação escolar indígena entre os Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul

Marta Azevedo²

Em primeiro lugar, eu gostaria de agradecer muito a toda a comissão organizadora, ao professor Levi, ao professor Neimar, à professora Rosa, ao professor Eliel, a todos os professores e organizadores deste encontro. Agradecer pelo convite e pela oportunidade de estar aqui, de encontrar todos e todas, amigos e pessoas que me ensinaram tanto desde quando eu vim para cá, para este estado, ainda nos anos 1970. Então, *che avy'a eterei, che aju ko'ápe, ko árape* (estou muito feliz de vir aqui agora, neste dia).

Vou falar um pouco a partir do ponto de vista da educação escolar indígena e, depois, dos modos indígenas de conhecimento, cujo tema a Dominique vai tratar mais profundamente. Falarei um pouco da minha experiência, sobre o que nós aprendemos e, na verdade, acho que o grande recado que eu queria deixar aqui é que nós, *karai kuéra*, que viemos trabalhar com educação indígena, estamos permanente e efetivamente só fazendo perguntas e aprendendo; o movimento que a gente faz é sempre esse, foi sempre esse. Eu trouxe esta apresentação, que posso deixar aqui com alguns materiais mais recentes, que, justamente, a gente tem aprendido.

² Demógrafa e antropóloga, pesquisadora do Núcleo de Estudos de População Elza Berquó (Nepo) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e professora do Programa de Pós-Graduação em Demografia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH/Nepo) da Unicamp.



No início — o que estou recordando aqui são as experiências alternativas dos anos 1970 —, quando começou todo esse movimento de mudança no rumo das escolas indígenas, mudança do caminho das escolas indígenas, as escolas, então, serviam para a civilização, para a integração, para o extermínio das culturas e das línguas indígenas.

Quando eu vim para Mato Grosso do Sul, recém-formada, fui trabalhar na aldeia Takuapiry, fui ser professora, mas não porque eu já estava com essa ideia. Quando cheguei à aldeia, a minha intenção era fazer outro tipo de trabalho com a comunidade, mas a solicitação dos capitães, dos caciques e das mulheres era para eu trabalhar com as crianças, pois elas estavam numa escola do posto da Fundação Nacional do Índio (Funai) que só ensinava em português e só ensinava coisas que não serviam para eles. Eles tinham ouvido falar que, no lado do Paraguai, já existia uma experiência de educação escolar indígena em língua guarani, e que servia aos objetivos das comunidades guarani.

Então, naquela época, a gente percebeu que as escolas que existiam efetivamente nas aldeias indígenas, nas comunidades indígenas no Brasil, eram escolas da Funai, de um sistema de escola que a Funai tinha, ou de missões. Mas, legalmente, essas escolas não faziam parte nem da estatística. Falou-se aqui da invisibilidade dos povos guarani, dos povos indígenas de maneira geral. Nos anos 1980, essas escolas não eram nem criadas oficialmente, tanto que os recursos financeiros eram da Funai, inicialmente destinados para outros fins e colocados nas escolas.

Naquele tempo a gente começou — e eu digo “a gente”, porque eram várias iniciativas no Brasil. Nós fomos muito inspirados pelas experiências no Paraguai. Então, conheci o Meliã em janeiro de 1979, em Dourados. Foi num curso promovido para pensar justamente a língua indígena na alfabetização: O que é educação indígena? Como é essa educação indígena? O que as escolas faziam com essa educação indígena? É algo para o qual eu queria chamar a atenção — que fazem até hoje —, que é o roubo do tempo das crianças. O que estou chamando de roubo do tempo das crianças? A escola promove uma invasão no sistema de educação tradicional.

Na época, nós começamos o que a gente chamou de “experiências alternativas de escola”, escolas não oficiais, não criadas pelo município nem pelo estado, que funcionavam sempre com o trabalho de voluntários, professores não indígenas e indígenas. Essas experiências tinham como objetivo se contrapor às escolas civilizatórias, missionárias, que objetivavam destruir, aniquilar as culturas, as línguas indígenas, os modos de transmissão e de construção dos conhecimentos indígenas e, principalmente, interferir na vida cotidiana das comunidades indígenas, pois o fato de as crianças serem obrigadas a estarem na escola durante algumas horas por dia, todos os dias, impedia — e impede até hoje — que essas crianças estivessem em outras atividades que efetivamente eram constitutivas dos sistemas tradicionais, dos sistemas próprios de educação. Era como se a educação ficasse de fora das escolas indígenas.

Essas experiências alternativas deveriam, então, se contrapor àquela escola individualizante, a escola alienante do sistema guarani de educação. E tais experiências tiveram início a partir de iniciativas da universidade, da Universidade de São Paulo (USP), que criou grupos de educação escolar indígena no seu Departamento de Antropologia. Isso já naquela época. Quando eu estava escrevendo este texto, me lembrei e até fiquei surpresa ao perceber — porque, na minha cabeça, na minha memória de velha, já uma memória de lapsos (risos) — que a iniciativa do Departamento de Antropologia da USP tinha sido nos anos 1970 e eu achava que fosse mais recente.

O primeiro encontro de educação promovido pelo Conselho Indigenista Missionário (Cimi), pelo Grupo de Trabalho Missionário Evangélico (GTME) e pela Operação Anchieta (OPAN) foi em 1979, e esse encontro foi coordenado pela professora Araci Lopes da Silva, representando a universidade. Então, o apoio que as universidades — e aqui menciono a Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) — têm dado, no Brasil, a essas experiências, que, hoje em dia, “ainda” são experiências, digamos, alternativas, mas, oficiais, pois são experiências efetivamente criadas, é um apoio muito grande para a educação indígena, e isso agora existe de Norte

a Sul. Quer dizer, existe em Roraima o instituto INSIKIRAN, a Universidade Federal do Amazonas (Ufam) na Amazônia, a Organização dos Estados Americanos (OEA) lá nos Ticuna. E aí a gente vê essas experiências em quase todos os estados do Brasil, e isso está realmente na raiz dessa mudança de paradigmas das escolas indígenas que procuram incorporar sistemas educativos próprios e não fazer o inverso.

Nos anos 1970 e 1980, todos os estudos e os escritos sobre educação escolar indígena demonstraram que o melhor instrumento civilizatório para aniquilar línguas, culturas e modos de vida é a escola, porque conquista as crianças. Na hora que conquista as crianças, a escola praticamente interrompe um movimento de vida do povo indígena, porque ela interrompe as atividades cotidianas, interrompe todas as maneiras de educar da comunidade educativa. Interrompe, inclusive, a construção do corpo. Aqui se falou, na abertura do evento, uma coisa tão importante que é o corpo em movimento, o movimento dos Guarani, e a escola bloqueia isso. A começar pelo próprio espaço escolar, porque o espaço escolar já condiciona onde o professor está, como o único que sabe, e o aluno está naquele lugar porque ele não sabe. Ele tem que ficar quieto, o corpo tem que ficar paralisado, ele não pode se mexer, ele não pode se expressar e o professor tem todo o comando, todo o poder. Muitas vezes o professor nem quer esse poder, mas o espaço escolar já condiciona, por isso toda a discussão que foi feita e que continua sendo feita sobre o que é construir escola. Construir escola não é só erguer parede, colocar telhado e fazer um quadrado onde a gente põe um monte de cadeira de um lado e um tablado ou uma mesa e uma cadeira um pouquinho mais bonita do outro lado. Na hora que a gente ergue um espaço com esta organização espacial, a gente está fazendo exatamente a conquista das crianças, que é determinar relações sociais e suprimir a educação, a educação étnica, a educação guarani, ou a educação tukano de dentro da escola. Então, tudo isso já foi e é escrito, e continua sendo produzido, embora hoje, muitas vezes, a gente veja políticas sendo implementadas, de construção de escolas, de novo sem incorporar todo esse conhecimento que já existe.

Uma outra coisa absolutamente importante que eu me lembro, que a gente aprendeu também lá, no final dos anos 1970, quando comecei a dar aula no posto da Funai de Takuapiry: bem na entrada, quando a gente chegava em Takuapiry, tinha o posto de um lado e a casa do chefe de posto; do outro lado, tinha antigamente a escola. O posto de saúde era mais perto do posto da Funai e a escola foi construída do lado da cadeia — é, existia uma cadeia indígena —, no mesmo prédio, inclusive, sob o mesmo telhado. Aquela região é muito fria no inverno. Então, a primeira coisa que eu sentia quando eu dava aula lá era que, quando ficava muito frio o tempo, quando o dia amanhecia muito frio, as crianças não iam para a escola. Eles tinham feito o chão de cimento, a gente já tinha mudado a organização das carteiras porque, por sorte, as carteiras se mexiam, não eram presas, parafusadas, então a gente mudava a organização das cadeiras.

Como o chão era de cimento, a comunidade resolveu, junto comigo, fazer fogo dentro da escola. E isso foi uma coisa que parecia muito simples, muito boba: “ah, então vocês fizeram fogo dentro da escola para esquentar? Tudo bem!”. Mas isso mudou totalmente o jeito de a gente conversar e de a gente trabalhar durante as aulas. Por que mudou? Porque na hora que a gente fez fogo dentro da escola, se aproximaram as mães, os pais, eles entraram na escola pela primeira vez, o cacique foi lá contar história ao redor do fogo, a gente começou a tomar mate — o *ka'ay* —, a tomar tereré, a gente começou a fazer uma série de outras atividades que dependem do fogo, dependem de ter um fogo ali no meio.

O que eu estava aprendendo naquele momento? Naquele momento, eu não estava ensinando quase nada. A única coisa que eu estava fazendo ali era possibilitar que um sistema de educação que já existia, e que ainda existe, entrasse na escola; estava possibilitando que aquele espaço-tempo fosse respeitoso com esse sistema de educação e que esse sistema de educação incorporasse novos ensinamentos, como a escrita, a leitura, a confecção de material de escrita e leitura em português e em guarani. Aquela escola me permitiu aprender um pouquinho do guarani que eu sei até hoje.

E eu aprendi esta lição muito importante, que é: a escola pode, sim, ser escola e, ao mesmo tempo, incorporar o sistema de educação daquela comunidade, daquele povo. Só que ela precisa respeitar o tempo e o espaço e precisa respeitar, por exemplo, que um irmão colabore com o outro.

Então, uma outra lição que eu aprendi naquela época foi sobre proibir, que é uma coisa muito comum: quando a gente dava uma prova ou quando fazia um trabalho para avaliação na escola, nenhum aluno podia copiar do outro, nenhum aluno podia conversar com outro, mas, no sistema guarani, os irmãos precisam se ajudar, é papel dos irmãos, um irmão ajudar o outro. Como impedir isso? A gente mudou totalmente o sistema de avaliação. Outra lição que eu aprendi foi que para a gente conseguir fazer uma escola que incorpore o sistema educativo, a gente tem que mudar não só o assunto da escola e sua língua, da escola, mas a gente tem que mudar também sua metodologia. Então a gente deveria colocar fogo na escola do posto, literal e simbolicamente, e eu precisava aprender isso. Acho que essa foi a primeira lição, nos primeiros anos todos, que eu estava trabalhando para isto: para mudar a ideia de que a gente tem que saber alguma coisa e simplesmente repetir para o outro.

Alguns anos depois, eu conheci a professora Judite, que é a *ñandesy*³, como o Melià, que é o *pa'it*⁴. Pelo fato de a gente já ter essa cabeça de professor — a Judite fala que isso é ser professor repetente —, eu aprendi a tentar não ser um professor repetente e incorporar a ideia de que não existe aluno repetente: o que existe são os professores repetentes.

Todas essas experiências então foram debatidas naquele primeiro encontro, o de 1979. Esse encontro tem um livro produzido, com essas experiências alternativas em debate. Então, já tinha experiências entre povos em Mato Grosso, várias no Amazonas e, enfim, em vários estados do Brasil. Formou-se,

3 Mulher que exerce a função de líder espiritual de um grupo de pessoas que seguem sua orientação (nota dos organizadores).

4 Homem que exerce a função de líder espiritual de um grupo de pessoas que seguem sua orientação (nota dos organizadores).

então, naquela época, um grupo no âmbito da Operação Anchieta. Esse grupo produziu um livro chamado *A conquista da escrita* (EMIRI; MONTSEERRAT, 1989). Por que a conquista da escrita? Porque, assim, resumindo, tudo isso que eu já falei até agora, o objetivo era que a escola precisava ensinar a escrita, mas não necessariamente precisava ter a escola ou o que a gente chama de escola: a gente podia transformar isso numa outra coisa e podia conquistar a escrita, digo, a escrita de números, de letras, da língua indígena, da língua portuguesa. Esta era a demanda dos povos indígenas: aprender a ler, a escrever e a contar em português. Essas experiências estão todas contadas nesse livro.

Ao contrário da escola civilizatória, da escola que conquista as crianças indígenas, que destrói, aniquila a língua e a cultura, aqui são as comunidades e os povos indígenas conquistando a escrita, conquistando os conhecimentos não indígenas.

Coloquei, até aqui, algo muito importante, que a gente chama carinhosamente de o “livrinho verde do Melià” (MELIÀ, 1979). Na verdade, a última edição já não é mais verde (risos). Mas é um livro que nos ajudou a pensar muito sobre todas essas questões do sistema educativo próprio e de como ele não é respeitado e não é conhecido por todos aqueles que estavam ou que ainda estão efetivamente, hoje em dia, trabalhando com educação escolar indígena e como a escola arrebenta esse sistema.

E aí começaram todas as discussões sobre formação de professores indígenas. A formação dos professores indígenas visou, desde o início, dar um lugar muito maior ao protagonismo das comunidades e dos povos, não ficar os não indígenas dando aula para indígenas sem saber o que estavam fazendo na verdade, porque essa era a grande lição que a gente tinha aprendido, pois a gente está aqui para aprender, porque a gente não sabe tanta coisa. Como é que a gente pode assumir esse papel, inclusive junto das crianças? Então a gente mudou e tentou mudar de lugar e fazer a formação dos professores indígenas. Toda essa reflexão sobre formação dos professores indígenas continua até hoje, para pensar que o professor indígena tem um papel, uma presença, uma

atividade, um cotidiano bem diferente de um professor não indígena. Não é só porque ele é indígena ou porque fala a língua étnica e pensou em se formar como professor indígena; a ideia compunha uma política muito maior, tudo que envolve a escola indígena. Como eu falei, desde o prédio até a organização da escola, quem manda na escola, no regimento, no projeto político-pedagógico da escola, é preciso que tudo esteja em conformidade com o sistema de educação do povo, de acordo com discussões e reflexões feitas junto às comunidades, conforme as categorias de pensamento, de vida e de cotidiano das comunidades. Por isso a gente insistia tanto em calendário.

A discussão sobre calendário escolar acabou sendo vulgarizada e virou uma discussão boba, na minha opinião, apenas incorporando as festas indígenas. Isso me deixa indignada porque a discussão sobre calendário escolar tinha, e tem ela até hoje, uma dimensão muito profunda sobre o uso do tempo das crianças ou dos jovens. Por que roubar o tempo das crianças? Para quê as crianças ficarem sentadas na escola quase 90% dos dias do ano? Por que a gente não pode fazer outro uso do tempo, mais respeitoso com o cotidiano de vida das comunidades indígenas?

O calendário escolar e sua discussão não servem só para incorporar os *avati kyry*⁵ e os *mitã mongarat*⁶. É claro que esses elementos devem ser incorporados, mas, muito além disso, é preciso, primeiro, discutir com a comunidade qual é o uso do tempo das crianças, o que as crianças e os jovens fazem no seu cotidiano, como esse tempo vai ser organizado com a escola e as atividades escolares. Pela lei, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), não precisa, mas a gente acaba se amarrando, em teias de aranha invisíveis, em leis que acabam se petrificando, se materializando, sem que essas leis nem ao menos estejam escritas. Eu trouxe aqui alguns termos de autonomia e quero encerrar com esse ponto. Tem alguns artigos na LDB de 1996, os artigos 12, 15 e 23, que permitem elaborar calendários total-

5 Ritual de batismo do milho (nota dos organizadores).

6 Ritual de nomeação das crianças (nota dos organizadores).

mente diferenciados, inclusive anualmente diferenciados, ou seja, não é preciso que o ensino esteja organizado em séries ou anos. O que nos amarra é o censo escolar, são as estatísticas, mas isso é uma questão que a gente tem que enfrentar.

Eu tenho trabalhado com isso agora. A gente acabou de encerrar um projeto e estamos escrevendo sobre os indicadores de educação escolar indígena. As leis permitem criar outros calendários, outros regimentos e permitem assinar termos de autonomia para que a comunidade possa organizar o seu ensino de maneira diferente, para que seja possível fazer outro calendário, diferente do oficial, para que seja possível um ensino através da pesquisa e, efetivamente, escolher os projetos de pesquisa que se quer desenvolver dentro da escola.

Na época em que a gente criou o grupo para discutir todas essas questões, produzimos aquela frase que está na Constituição: é permitido aos índios o ensino em suas próprias línguas e modos próprios de aprendizagem, maneiras próprias de aprendizagem⁷. Na verdade, a ideia era justamente abrir e criar algumas experiências diferentes.

A palavra-chave dos anos 1990 foi, justamente, conhecimento, ou seja, saber o que são os sistemas educativos e respeitá-los. No final dos anos 1990, a gente começou com essas experiências de ensino via pesquisa, uma vez que era preciso dar conta de conteúdos importantes para os povos indígenas nas escolas indígenas, como a língua portuguesa, além de conteúdos sobre geografia, história, ciências, enfim, o currículo das escolas de ensino fundamental e ensino médio. Mas como fazer isso de maneira a respeitar o sistema educativo próprio? Foi aí que nós começamos com essas experiências de ensino por projeto, ou ensino via pesquisa, sem que necessariamente tivesse que existir série, ou ensino seriado, ou o calendário escolar com uma aula de 50 minutos, ou 45 minutos, ou uma hora de uma determinada disciplina.

7 O texto constitucional, *ipsis litteris*, diz o seguinte: “proteger as manifestações das culturas populares, inclusive indígenas” (art. 215) e promover “o respeito à utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (art. 210) (BRASIL, 1988) (nota dos organizadores).

É possível dar conta de todos os conteúdos, de todas as disciplinas obrigatórias, organizando esses conteúdos de uma maneira totalmente diferente.

No início dos anos 2000, começaram a surgir essas escolas no Brasil. Existe um movimento mundial, já há muitos anos, das chamadas escolas democráticas, como a Escola da Ponte, em Portugal. São escolas que começaram, em vários países, com alunos que fracassaram em outras escolas, com professores que já tinham fracassado também em outras escolas. Começaram a perceber que era possível também aprender em colaboração, e não em competição, entre professor e aluno, com a participação de mestres de outros assuntos.

Para a educação escolar indígena no Brasil, isso pareceu muito interessante, porque, a partir desse exemplo, a gente começou a constituir experiências escolares onde a organização do tempo era discutida totalmente com as comunidades. A organização dos temas se dava a partir da discussão dos conhecimentos com os quais você começaria um trabalho com estudantes de 1º a 4º anos ou de 1º a 5º anos. Esse tema era discutido com os alunos e com os seus pais e, paralelamente a esses projetos de pesquisa que foram sendo desenvolvidos, a gente chamava a participação de mestres indígenas e de mestres não indígenas. Poderíamos chamar um físico, por exemplo, como o Arguello⁸, que foi ensinar e comparar as constelações tanto na concepção dos povos Baniwa, Tukano e outros como nas concepções dos astrônomos e cientistas ocidentais. Assim, era possível uma conversa de mestres, dos mestres indígenas com os mestres não indígenas. Esse é um tipo de organização da escola na qual o diálogo entre os conhecimentos pode se dar num mesmo espaço, num mesmo tempo, em línguas diferentes e de maneira a contemplar os sistemas de conhecimento dos próprios dos povos indígenas.

Por fim, eu queria só chamar atenção para o fato de que, nesses anos, todas essas experiências que a gente tem tido até agora são com o ensino médio, já pensando em ensino médio tecnológico. Uma das questões fundamentais

⁸ Ver *Etnociências e reflexão pedagógica*, de Carlos Alfredo Arguello (1993) (nota dos organizadores).

e um grande desafio que se tem hoje é a relação entre as escolas indígenas e os poderes públicos municipais e estaduais. Então, como fazer para que essas escolas possam ter projetos políticos pedagógicos próprios, maneiras de organizar o ensino e, ao mesmo tempo, ter reconhecimento oficial? Isso foi uma coisa muito testada no Brasil. Em São Paulo, existem muitas escolas indígenas que estão funcionando dessa maneira e são escolas públicas. Vou dar o exemplo de uma que, para enfrentar esse desafio, tem uma melhor relação com os poderes públicos, assinando o que a gente está chamando de “termo de autonomia”. Então, se a escola é municipal ou estadual, essa experiência está dando certo: assinar o termo de autonomia entre a escola e as secretarias municipais e secretarias estaduais de educação justamente para mostrar que a comunidade educativa está inovando na proposta educativa. Todos os últimos estudos na área de educação estão focados principalmente em autores que trabalham com inovação na filosofia de educação. Tem um colega, na Inglaterra, que está trabalhando com isso. Alguns estão trabalhando com avaliação escolar a partir dessa ideia de inovação na educação.

Todos reconhecem a importância fundamental da participação da comunidade educativa nas escolas. Então isso já está absolutamente estabelecido: que as escolas com melhores indicadores são as que têm uma participação grande dos pais e das mães dos alunos, que têm um controle social maior sobre a escola. É por isso, justamente, que a assinatura dos termos de autonomia tem sido bem-sucedida, porque dá uma maior autonomia para a escola e para a comunidade escolar e coloca qual é o papel que os poderes públicos têm e podem ter. Além disso, as estatísticas escolares, a provinha Brasil e todos os sistemas de avaliação das escolas públicas que possam se adequar a essas maneiras diferenciadas e alternativas de fazer escola, no caso da escola indígena, precisam justamente reconhecer e incorporar os sistemas educativos no cotidiano próprio dos povos indígenas, dos Guarani, nas escolas: trazer isso para dentro da escola.

REFERÊNCIAS

ARGUELLO, C. A. **Etnociências e reflexão pedagógica**. Campinas: Universidade de Taubaté, 1993.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 jun. 2020.

EMIRI, L.; MONTSERRAT, R. **A conquista da escrita**. São Paulo: Iluminuras, 1989.

MELIÀ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

Saberes indígenas na escola: o que se ganha, o que se perde, o que se transforma

Dominique T. Gallois⁹

APRESENTAÇÃO

A oportunidade de participar desse evento, na Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados (FAIND/UFGD), é uma grande honra e, ao mesmo tempo, um desafio. A FAIND é um empreendimento excepcional no Brasil, que deve iluminar o percurso a ser traçado por tantas outras universidades, onde a presença indígena vem se consolidando a cada ano. Espero que minha fala, dedicada aos conhecedores indígenas mais velhos, justamente os que raramente frequentam as universidades, possa ressoar nas experiências aqui realizadas, onde se conseguiu mobilizar, com sucesso, líderes tradicionais que contribuem com os trabalhos das turmas de jovens acadêmicos numa convivência respeitosa e alentadora.

Terão notado algo ingênuo no título desta apresentação. Na verdade, “tudo que se perde na escola” é uma formulação de autoria de um de meus velhos amigos wajápi, Kasiripinã, um conhecedor que, como tantos outros, pelo Brasil afora, vem questionando o que eles, os Wajápi, estão ganhando com as escolas. Também li este tipo de comentário em muitos trabalhos de orientandos que atuam na formação de grupos indígenas no Acre, em Roraima e em

⁹ Professora da Universidade de São Paulo e pesquisadora do Centro de Estudos Ameríndios (CEstA).

muitos outros lugares. O sentimento que essas repetidas queixas nos deixam é que as escolas indígenas estão abandonando os especialistas indígenas, deixados de lado não só pelas estruturas administrativas da educação, mas sobretudo pelos contingentes de jovens indígenas que frequentam essas instituições. Os mais velhos, quando culpam a escola pela obsessão dos jovens pelos papéis, pelos certificados e pela acumulação de saberes que não se relacionam com as práticas cotidianas nas aldeias, se sentem, antes de tudo, desrespeitados (GALLOIS, 2017).

Como trazer os conhecedores de volta a esse espaço importante das relações indígenas, que são as escolas e as universidades? Para apontar alternativas possíveis, percorrerei alguns caminhos, mas um percurso inverso ao que se faz habitualmente, ou seja, saindo da aldeia para a escola, da escola para as universidades. Partirei da escola e da universidade para, daí, retornar às aldeias me perguntando como são trilhados os caminhos de volta. Trata-se de entender, a partir de alguns exemplos, quais práticas e saberes acadêmicos são apropriados e transformados por alunos indígenas e tentar entender o que volta para as escolas existentes nas aldeias. É importante ressaltar que me apoiarei em casos que tenho acompanhado no Amapá e norte do Pará, e não terei como estabelecer comparações — importantes de serem feitas em algum momento — com as experiências em curso tanto aqui, em Mato Grosso do Sul, que são pioneiras e invejáveis, como também na Universidade Federal do Amazonas (Ufam), em Manaus.

Para iniciar, mencionarei alguns posicionamentos a respeito da escola e dos processos de formação indígena. Minha apresentação seguirá em três partes. Na primeira, abordo a escola como um caminho para a universidade e cito alguns resultados dessa conquista, como a possibilidade de consolidação de uma “Antropologia indígena”. Na segunda parte, que percorre o caminho de volta da universidade para a escola, questiono o destino dos saberes indígenas tal como sistematizados por acadêmicos indígenas: o que volta, quando volta e se volta. Abordarei aspectos da obsessão pelos registros e seus efeitos na fixação dos saberes. Meu campo de reflexão será o Amapá, com a Licenciatura Intercultural

que forma alunos indígenas dos povos do Oiapoque, Tiriyo, Kaxuyana, Wayana, Aparai e Wajãpi. Na terceira parte, retomo a discussão do que se perde de vista nessas formações, mas que não necessariamente se perde na prática cotidiana: os modos de aprender, os modos de saber. Explicito que meu campo de reflexão será a formação de professores e pesquisadores Wajãpi e suas recentes trajetórias.

Para concluir, proponho defender que estamos diante de contextos de formação e aprendizagem irreconciliáveis. Aprender em casa, com os adultos e os conhecedores, não será nunca substituído pelo aprendizado nos cadernos e livros, por mais bem organizados que sejam. Todos sabemos disso. Mas o que fazemos para valorizar essa outra faceta — a mais importante — dos saberes e das práticas indígenas?

POSIÇÕES ACERCA DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO INDÍGENA

Gostaria de começar apontando algumas posições a respeito dos efeitos e desafios que se colocam em relação à consolidação de programas de formação indígena, como a de professores indígenas em licenciaturas que passaram a se denominar de “interculturais” ou de outras formas de ingresso no 3º grau, pensando também nas diversificadas experiências de formação indígena que estão ocorrendo no âmbito da administração de organizações representativas, nos programas de gestão ambiental de terras indígenas, como a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI), nas ações de salvaguarda e patrimonialização de saberes e práticas culturais, incentivadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), e muitas outras.

Esperava-se, inicialmente, que esses programas consolidassem a participação efetiva dos índios para possibilitar a valorização dos conhecimentos tradicionais e o reconhecimento das demandas específicas de seus detentores. Hoje, constata-se que a maior parte dessas iniciativas não alcançou o resultado esperado.

As avaliações acumuladas e conhecidas por todos nós a respeito dos efeitos da escolarização permitem ter clareza de que a escola é, ao mesmo tempo, um possível instrumento de empoderamento para a “autonomia”, mas também uma armadilha, um instrumento de domesticação de conhecimentos. As duas coisas acontecem em paralelo. Trata-se de uma contradição inerente à escola: seleciona certos objetos de conhecimento e os transforma para torná-los adequados à forma escolar pela qual serão reproduzidos em veículos escritos. Tal formato é muito raramente contestado, mesmo que se apele para o respeito a supostos “conteúdos” indígenas. A questão central, portanto, é saber o que e como esses saberes são transformados na escola e, depois, nas universidades.

E aqui há uma notável diferença na percepção dessas dificuldades, contrapondo, muitas vezes, os acadêmicos indígenas e alguns antropólogos que, como eu, são críticos da escolarização dos saberes indígenas. Na maior parte dos fóruns, sejam acadêmicos ou espaços institucionais, como reuniões no Ministério da Educação e Cultura (MEC), nas Secretarias de Educação, etc., os alunos indígenas preocupam-se em cobrar políticas públicas complementares às escolas e às universidades: garantir a permanência, garantir moradia, o manejo mais simétrico das horas-aula, proporcionando equilíbrio entre o ensino de conhecimentos “dos brancos” e de conhecimentos “dos índios”. Muito raramente questionam as questões de método, as orientações teóricas, os modos simplórios como os vastos e complexos sistemas de conhecimento indígenas vêm sendo transformados em “fiapos de cultura”, como vem dizendo oportunamente Marta Azevedo em suas intervenções sobre a educação escolar indígena.

Essa preocupação, de fato, é um mote dos antropólogos, que conseguem ficar profundamente angustiados com “os problemas” da escola indígena. Os índios, quanto a eles, cobram mais escolas e, em um número significativo de casos, preferem inclusive que não sejam escolas diferenciadas, afirmando que reivindicam maior acesso às “universalidades”. Lembro da intervenção de Rita Potiguar num seminário na Universidade de São Paulo (USP) em 2013, quando respondia às angústias dos antropólogos: “O problema não é somente

interculturalidade, precisamos formar advogados indígenas, formar médicos indígenas, enfermeiros indígenas!” (GALLOIS, 2014, p. 512).

Essa é uma lição importante: tanto lideranças como acadêmicos indígenas não costumam dramatizar, como nós fazemos, os efeitos da apropriação que a escola faz das culturas indígenas sob forma de “fiapos”. Porém, é importante tentar entender o que revelam as entrelinhas dessa posição. Sabemos que, em muitos lugares — e isso foi documentado inúmeras vezes —, a manifesta indiferença aos efeitos da escola se apoia num tipo de explicação que todos já ouvimos: “agora já perdemos tudo e estamos virando brancos”. Isso também redonda em outras explicações: “é com a arma dos conhecimentos dos brancos que estamos voltando a ser índios” (GALLOIS, 2014, p. 512), pois o efeito mais interessante da reflexão sobre cultura e indianidade pela via da escola é que potencializa a ação política, adensando redes de relações. Ou seja, a escola e a universidade promovem novas possibilidades de enredamento em múltiplos contextos. Por isso, destaco o modo extremamente corajoso como os índios tomam conta das instituições escolares para fazer delas um espaço para o exercício da política indígena, que consiste inclusive em aprender a manejar as políticas dos brancos para daí participar mais ativamente do movimento indígena. Os acadêmicos indígenas saem da universidade mais bem preparados para defender seus direitos à terra e à saúde, garantindo vidas.

Essa adesão à escola e, mais recentemente, à formação universitária, se faz, portanto, em busca dos “dois caminhos”, uma formulação de que gostam os Wajãpi e muitos outros índios. Caminhar pela aquisição de algo como uma “visão dupla”, como formulou Mutua Mehinaku (GALLOIS, 2014). Mas é nessa dualidade, necessariamente ambígua, que reside o problema, o fato inexorável de que os dois caminhos são desiguais, com pesos muito diferentes. Cabe nos perguntar: como alunos indígenas conseguem, concretamente, se posicionar diante desses rumos divergentes? Como eles conseguem circular entre os variados percursos possíveis, entre sistemas de conhecimento tão distintos? Em muitas escolas indígenas do país, aliás, em quase todas, ouvimos

com espanto a seguinte conta: é oferecida uma hora-aula por semana de “cultura ou língua indígena”, enquanto o resto do tempo é alocado ao ensino e aprendizado do que é chamado “conhecimento universal”. Se os antropólogos não indígenas reagem com arrepios a essa formulação, os pesquisadores indígenas costumam relevar e conviver tranquilamente com esse contraste problemático e equivocado. Desejam justamente acessar tecnologias e saberes com vocação universalista em busca de empoderamento.

DAS ESCOLAS ÀS UNIVERSIDADES

Os bons resultados alcançados pela jovem geração indígena que acessou a universidade só foram possíveis graças à luta das valorosas lideranças dos anos 1980, que batalharam incansavelmente pela implantação de escolas nas aldeias, viabilizando assim, gradativamente, o acesso aos estudos de 3º grau. Só que, uma vez funcionando com certa regularidade e apesar das inúmeras insuficiências, essas escolas tão desejadas foram e continuam sendo um caminho para sair das aldeias e não apenas para estudar e voltar. Há uma contradição significativa aí.

Gostaria de citar uma afirmação de Gersem Luciano (Baniwa) muito esclarecedora, e que ele vem reiterando há muitos anos. Segundo ele, na região do Rio Negro:

Os povos indígenas tomaram a decisão histórica de que o ideário de vida não indígena pode ser a referência preferencial para construir os seus futuros e a escola é um dos instrumentos escolhidos para garantir o acesso a esse mundo desejável. Refiro-me à vida moderna, aquela resultante dos benefícios das ciências, das técnicas e das tecnologias disponíveis e acessíveis no mundo de hoje. E a escola é um dos instrumentos escolhidos para garantir o acesso a esse mundo desejável. (LUCIANO, 2012, p. 40).

Nessa busca, a “modernidade” pode se revelar uma ilusão. Uma constatação que, por sua vez, pode ajudar os estudantes indígenas a refletirem sobre seus próprios conhecimentos: serão estes menos “modernos” que os conhecimentos dos não indígenas? Voltarei a esse ponto adiante. Por ora, vale confirmar que a hipótese formulada por Gersem Baniwa é forte. A escola efetivamente faz sair de casa, modifica as práticas de conhecimento, e nós devemos nos perguntar como a escola pode fazer voltar, sobretudo indagar o que volta ou, melhor dizendo, o que a escola consegue fazer voltar para casa.

Em toda parte, as universidades aderiram e divulgaram os primeiros Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de alunos indígenas, depois divulgaram as primeiras dissertações de mestrado, agora divulgam os primeiros doutorados numa certa competição para definir quem foi a primeira. Boas notícias que viraram rotina e, por isso, são imensamente alentadoras. A produção acadêmica indígena cresce e se impõe com capacidade de reverter procedimentos analíticos convencionais, de construir novas abordagens muito animadoras. Já não é apenas um “começo”, pois nos parece que já há matéria suficiente para elaborar avaliações da produção acumulada por autores indígenas (GALLOIS *et al.*, 2016). Tais avaliações nos permitem dizer que o desafio colocado aos pesquisadores indígenas nas universidades continua sendo o de construir uma relação — nova para eles, nova para todos nós — entre seus estudos acadêmicos e os saberes e práticas indígenas vivenciados nas aldeias de onde se originam. Em que medida, quando retornam da universidade e atuam nas suas aldeias, sua formação acadêmica efetivamente viabiliza ações de valorização desses saberes? Não acho que seja fácil vivenciar uma formação na universidade que busque ao mesmo tempo se reconectar com as práticas locais, deixadas para trás ao longo de toda a escolarização da maior parte dos alunos indígenas. É sem dúvida muito difícil, mas é certamente uma tarefa prioritária. Reconectar-se com as próprias tradições via práticas acadêmicas dos não índios é difícil, mas pode ser muito interessante, isso porque os saberes — locais, tradicionais, etc. — não

estão dados, precisam ser buscados, descobertos, circulados de forma adequada e respeitosa para os sujeitos desses conhecimentos.

Quero dizer com isso que as contribuições dos acadêmicos indígenas não se reduzem aos seus efeitos indiretos, ou seja, ao seu empoderamento nas lutas pela terra, sua intervenção nas políticas públicas educacionais e em outras áreas. Suas contribuições serão, sobretudo, significativas no âmbito das reformulações conceituais e metodológicas dos saberes acadêmicos. Aqui, na UFGD, assim como na Ufam e talvez em outras universidades, estão acontecendo experiências significativas nesse sentido. Mas não são exportáveis para todas as instituições acadêmicas, onde se confrontam perspectivas muito distintas a respeito da comparação e do cotejamento entre sistemas de conhecimento. Essa é uma questão sensível para os antropólogos.

Mas qual o lugar da Antropologia na formação dos pesquisadores indígenas? Em artigo recente, produzido a muitas mãos, com Adriana Queiroz Testa, Augusto Ventura e Leonardo Braga (GALLOIS *et al.*, 2016), enfatizamos que alunos indígenas ingressantes no ensino superior não procuram necessariamente os cursos de Antropologia. E também constatamos que o contato frequente de pesquisadores indígenas com antropólogos — seja nas aldeias ou nas universidades — pode desanimar os que têm o desejo de se tornarem antropólogos. Aliás, ainda bem que não estejam todos virando antropólogos. Diante do reduzido interesse pela Antropologia, sugeríamos, aqui, que os cursos de Antropologia se interessem mais abertamente pelas problematizações de seus métodos e teorias, levantadas por alguns pesquisadores indígenas. Mesmo assim, continuo acreditando que a Antropologia é uma das áreas mais abertas para receber as críticas de autores indígenas.

Mas, obviamente, depende... Há muitas antropologias, muitas maneiras de ensinar e de fazer antropologia. Minha expectativa de abertura vai para aquela Antropologia que se interessa pelos processos de criação e circulação de saberes, pela descrição minuciosa de práticas de conhecimento. Ou seja, uma disciplina acadêmica que não aborde conhecimentos como “conteúdos”, “espe-

cificidades culturais” ou como “aspectos étnicos” — conforme se recomenda em certos manuais de educação escolar indígena —, mas como epistemologias, modelos analíticos, etc. E é nesse sentido que a crescente apropriação, por parte de sujeitos indígenas, das ferramentas de reflexão e produção de conhecimento acadêmico-científico, especialmente da Antropologia, mas não só, é alentadora.

Aqui, já introduzindo a segunda parte desta apresentação, cumpre nos perguntarmos se, em todas as universidades, os programas de formação em Ciências Humanas (Antropologia, Sociologia, História, etc.) oferecem aos alunos, sejam não indígenas ou indígenas, experiências que permitam este tipo de exercício, o de comparar conhecimentos não pela via dos conteúdos dos saberes, mas dos seus contextos de produção e de circulação.

Gostaria de propor que, ao entrar na universidade, os pesquisadores indígenas, em vez de logo tentar operar uma articulação entre os conhecimentos deles e os nossos a partir de seus conteúdos, possam adotar outra postura, que consistiria em recusar, de início, fazer qualquer articulação para, primeiro, pensar, comparar, de forma cuidadosa. Considero que a comparação sistemática seja a condição indispensável para que acadêmicos e pesquisadores indígenas possam produzir transformações nos modos de abordar os saberes e práticas indígenas, contrapostas aos saberes escolares e acadêmicos.

O que nós, antropólogos, esperamos dessa contribuição indígena é que levem a sério as diferenças entre práticas de conhecimento, que assumam que seus saberes não são nem disciplinares nem disciplinados e que, com isso, eles possam disseminar questões novas a respeito dos efeitos da domesticação dos saberes, a respeito das fronteiras entre disciplinas. Que possam questionar o modo como se pratica a chamada “interculturalidade”, etc. E mais, o que gostaríamos de suas reflexões e produções acadêmicas é que eles lancem dúvidas sobre a possibilidade de valorizar os saberes indígenas *na* escola, que lancem dúvidas sobre os procedimentos exclusivistas das práticas biomédicas, que não contribuam apenas para consolidar o modelo analítico do “aquecimento global”, mas que possam questionar os programas de conservação ambiental —

sempre pautados pelas temáticas privilegiadas pelas grandes Organizações Não Governamentais (ONGs) mundiais —, mostrando que raramente se voltam para pautas próprias dos grupos indígenas.

Podemos esperar que pesquisadores indígenas encontrem a devida motivação — dependendo dos programas de formação em que estão inseridos — para continuar percebendo que suas práticas de conhecimento são distintas e podem ser contrapostas às das ciências em vez de serem apenas apropriadas por estas? Poderão esses pesquisadores indígenas se apropriarem das ciências para transformá-las a partir de seus próprios modelos de conhecimento?

DAS UNIVERSIDADES ÀS ALDEIAS: O QUE VOLTA? O QUE SE TRANSFORMA?

Espero que já tenham entendido que meu desânimo com as escolas indígenas que conheço — na Amazônia e no Amapá em particular — me levará a dizer que o que volta é pouco, além de muito pouco interessante. Não se trata de julgar, mas de perceber como são transformados os saberes indígenas que passam pelo liquidificador de universidades mal preparadas a operar a comparação sistemática entre modos de perceber, aprender e saber. Quando não se dá espaço, na formação dos índios, às metodologias capazes de comparar sistemas de conhecimento, o que volta são apenas elementos culturais soltos, em forma de fiapos, ou saberes domesticados pelos esquemas convencionais das “ciências”. E é normal que aconteça isso. Afinal, como mostram Gomes e Miranda (2014, p. 474), é difícil prescindir da poderosa gramática da escola: “é como se ofertássemos uma língua para que as comunidades indígenas pudessem falar a sua, mas com a gramática da outra”. As autoras, analisando as experiências dos Xakriabá e Pataxó em Minas Gerais, recomendam desgramaticalizar o pacote escolar. Esquemas escolares e universitários são esquemas fortes, poderosos, em seus aspectos formais. Como não há formas sem conteúdos, e vice-versa,

chegamos de volta ao problema inicial: como valorizar conhecimentos indígenas que, lembro e insisto, não são disciplinares nem disciplinados.

Costumo dizer que, em vez de procurar articular conteúdos em caixas que chamamos de disciplinas, devemos procurar os modos como lá, nas aldeias, os saberes são transformados no ato de sua enunciação, como são enredados nas tramas da vida das pessoas, ou seja, como são rebeldes ao confinamento em caixinhas. E, além disso, devemos lembrar de um nexos essencial no estudo de saberes, sejam eles indígenas ou não: de que sujeitos produzem saberes, e saberes produzem sujeitos. Assim, os sujeitos indígenas produzidos por saberes escolares serão moldados pelos procedimentos desse contexto e pelos saberes encaixados no formato disciplinar. Já sujeitos que são formados nas redes de circulação, digamos, “tradicionais” serão outros, totalmente distintos.

É tudo meio óbvio, mas é, sobretudo, muito preocupante, como veremos pelos exemplos de ocorrências na educação indígena praticada no Amapá. Lá, como em muitos outros lugares, a escola permite que se angariem certificados, que, por sua vez, permitem obter diplomas que conduzem a certos empregos, viabilizando consumir mais e redundando em mais deslocamentos para as cidades. Numa região que não sofre com problemas fundiários, onde todas as terras indígenas estão demarcadas, adensam-se bairros indígenas na cidade de Macapá, onde jovens vão buscar titulação para terem acesso aos salários que viabilizam o desejado consumo, motivação principal dessa busca de certificados e diplomas. Vejamos: como um agente de saúde Wajãpi, que deseja se tornar auxiliar de enfermagem e vai estudar na cidade, fazendo estágio num hospital bem equipado, pode voltar para a aldeia e atender seus familiares se sua aldeia está situada a cinco dias a pé do posto, que fica a mais de 300 km daquele hospital, sem rádio e sem acesso ao médico para lhe dizer o que fazer? O agente indígena priorizou a busca de um certificado, que o Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) recomenda para contratações, mas não buscou necessariamente a melhoria das condições de saúde de sua aldeia. Lá, ele saberá, como lhe dirão seus parentes, que ele “não sabe nada”. Enquanto isso, felizmente, lá

nas aldeias distantes, ainda há alguns velhos oferecendo remédios caseiros para curar mal-estares comuns.

Outro exemplo. A escola dita intercultural, bem como a universidade que oferece licenciaturas indígenas, lá no Amapá, como em tantos lugares, é um espaço que, de certa forma, obriga os alunos indígenas a exporem suas “especificidades culturais” mesmo que esses alunos estejam buscando outra coisa, que vai além de uma reflexão sobre sua própria cultura. Como bem notou Cunha (2009, p. 17), a apropriação da noção de cultura pelos povos colonizados os obrigou a demonstrar performaticamente a sua cultura. A questão central é, então, saber como as duas lógicas — da cultura e da cultura com aspas — poderão conviver, ou seja, “como se dá a coexistência entre performar e viver a cultura”.

Isso nos serve para a reflexão sobre os efeitos da vivência nas cidades, onde alunos indígenas frequentam instituições de apoio, eventos promovidos por governos, etc., e de onde voltam tendo aprendido novos modos de falar de si, de sua “cultura”, que não são compatíveis com os modos como suas comunidades vivem e expressam essa cultura. Quando essa transformação se acopla com formações escolares, o produto se torna ainda mais distante das práticas locais. Penso num trabalho da disciplina “Artes” que um professor wajápi teve de produzir durante sua licenciatura. Pediram para ele falar dos bancos talhados em madeira e solicitaram que os descrevesse como “objetos de arte”. Deram para ele o famoso manual de “artesanato indígena”, organizado por Berta Ribeiro, que usa um vocabulário padronizado para catalogar acervos museológicos. O rapaz produziu um trabalho no qual usava todas as palavras aprendidas no livro: “banco monóxilo, com abas paralelas, talhado em cedro, etc.”. Essas eram as palavras novas que ele queria aprender a utilizar. Em sua descrição, não explicou quem senta ou não senta no banco, não disse que um banco é assento de espíritos e por isso deve ser colocado de pé durante a noite para evitar visitas inoportunas. Não disse o porquê tem forma de pássaro com duas cabeças. Ficou preso à ideia nova para ele, que era a de uma “obra de arte”.

E assim passou a ensinar “nossa arte” aos seus alunos na escola da aldeia. Não existe uma palavra para tal conceito na língua wajápi, então ele usa o termo em português. Saberes indígenas na escola?

Outro professor, na mesma turma da licenciatura, foi incentivado a fazer um trabalho sobre a “arte gráfica dos Wajápi” usando o vocabulário da geometria. E desde então, quando descreve os padrões *kusiwarã*, não usa mais a terminologia milenar e tão difundida na Amazônia: asas de borboleta, espinhas de peixe, pernas de rã, pintas de onça, etc. Ele descreve: triângulo, linhas paralelas, linhas cruzadas, losango, círculos, etc. É o que volta da universidade para a escola da aldeia. Um belo exemplo de domesticação pelo viés do que se ensina como “modelo universal”: com esses termos da geometria escolar, pode-se descrever qualquer objeto ou expressão cultural. Uma forma em que tudo cabe. Mas perna de rã ou espinha de peixe são modos de descrever que devem ser elevados a um modelo para competir com aquele. Só que não há o menor interesse, na maior parte das licenciaturas ditas interculturais, em efetuar essa elevação dos modelos indígenas nem por parte dos professores nem dos alunos indígenas.

Outro exemplo muito recorrente: o dos calendários ditos “ecológicos”, que consistem em uma seleção de alguns poucos marcadores de estação — floração do açaí, tempo de macaco gordo, tempo de matar tucano, tempo de águas altas, tempo da rã *murruwa* cantar, tempo de cigarra cantar, etc. — transpostos para um calendário de doze meses, suscetível de ser utilizado na escola como um “calendário indígena”. Como selecionar poucos marcadores de um sistema complexo, geralmente com mais de quarenta denominações, que são tudo menos uma referência aos doze meses do ano? Essas representações apenas inserem fiapos de cultura no nosso calendário. Não trazem os saberes indígenas para a escola, o que, para acontecer, seria necessário, antes, questionar o modelo do calendário adotado como padrão e verificar quais regimes de temporalidade estão sendo usados para construir a sequência, além de indagar os modos como os períodos são, ou não, quantificados.

O último exemplo diz respeito à categorização de entes e entidades existentes no mundo. Com certeza, levar em conta os saberes indígenas sobre tais categorias resultaria em materiais didáticos muito interessantes. Mas não acontece. O que se encontra, recorrentemente, é o par de categorias “seres vivos” e “seres inanimados”. Com elas são produzidos muitos materiais de ciências para as primeiras etapas do ensino fundamental. Já tive a oportunidade de ver professores wajãpi tentarem explicar aos supervisores da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED-AP) que essas palavras não são adequadas porque, para os Wajãpi, não existe algo que seja “inanimado”. Explicavam que, para eles, as pedras têm vida, porque elas têm dono, elas crescem, etc. Mas não adiantou. Um ano depois, vi um professor indígena tentar achar palavras na língua indígena para dar conta das noções de “vida” e de “inanimado”, uma oposição com pretensão universalista que agora foi inserida na língua indígena. O que explicarão às crianças com essas palavras? Insisto que esse tipo de imposição é muito frequente, como se pode verificar pelos numerosos livros de ciências publicados pelo MEC com foco na oposição entre animado e inanimado, natureza e cultura, e outras dicotomias típicas do grande divisor.

Esses foram alguns exemplos observados na formação de professores indígenas em universidades públicas ou particulares no Amapá, que passam a ensinar nas escolas de suas aldeias. Ainda bem que esses professores indígenas no Amapá dão muito poucas aulas. Mas isso é outro, e grande, problema. Se me alonguei nesses exemplos foi porque gostaria de sugerir aos acadêmicos indígenas uma ação urgente: a de contestar sistematicamente o uso escolar desses esquemas ditos universais para que, assim, possam paralelamente colaborar com os professores das aldeias a fim de produzir modelos analíticos a partir das teorias indígenas. Essas teorias, que todos sabemos são muito complexas, precisam ser descritas minuciosamente e, portanto, contrapostas às teorias escolares convencionais. Não basta trabalhar com o que se costuma chamar de “conteúdos indígenas” para colocá-los nas formas já prontas da ciência escolar

ocidental. Temos de propor novas formas, novas conexões. Por isso, antes de “articular” conhecimentos, é indispensável contrapô-los.

O QUE SE PERDE NAS FORMAÇÕES ACADÊMICAS

Tratarei, nesta terceira e última parte de minha apresentação, do que se perde de vista nas formações acadêmicas convencionais oferecidas aos índios: o valor atribuído à continuidade dos saberes pelo viés de linhas precisas de transmissão. Mesmo se, na maior parte das modalidades de formação de pesquisadores indígenas no Brasil, os protocolos recomendam a participação dos “verdadeiros conhecedores”, temos aí um dos raros casos de consenso nos engajamentos adotados por instituições acadêmicas ou indigenistas das mais diversas. Mas como tais conhecedores são efetivamente engajados nesses novos espaços de transmissão?

Não terei espaço aqui para descrever a multiplicidade de experiências em curso, que atestam o valor atribuído à continuidade dos saberes pelo viés de linhas de transmissão, que podem ser linhas precisas de descendência ou formas mais difusas de marcação da “ancestralidade”, um termo vigorosamente adotado por acadêmicos indígenas. Tais características do modo de reprodução dos conhecimentos indígenas revelam a importância da transmissão entre mestre e aprendiz, desdobrando-se em múltiplas redes de relações que podem ser com duplos invisíveis — os *xapiri* dos Yanomami ou os *ka'a jarã* dos Wajãpi —, os pajés ou não pajés, indígenas ou não indígenas, formadores acadêmicos ou figuras políticas. É muito interessante perscrutar como todos esses agentes estão enredados pela via dos saberes. Saberes enredados em tramas de agentes dos mais diversos.

O valor desses enredamentos explica um pouco porque os estudantes indígenas optam preferencialmente por estudar as manifestações culturais de seus respectivos povos a partir de relações com conhecedores de suas próprias

comunidades, de suas famílias, de seus ascendentes mais diretos. São modos de consolidar a ancestralidade. Mesmo se, nas universidades, não estamos diante de processos de formação e transmissão xamânica, reencontramos, nesse contexto, alguns componentes duradouros: as relações entre mestre e aprendiz, que implicam em transformações dos corpos. E corpos de alunos, tanto nas universidades como nas escolas, transformam-se necessariamente. Nos enunciados da ancestralidade, o processo de excorporação dos saberes é sempre seguido do processo de reincorporação, que singulariza as pessoas. Isso tudo é, no meu entender, uma coincidência notável.

Mas por que, de ponta a ponta do Brasil indígena, os conhecedores mais velhos continuam se queixando dos jovens? Sabemos que, nas aldeias, os verdadeiros conhecedores reiteram que os jovens não querem mais aprender, que se preocupam apenas em escrever, que não conseguem aprender ouvindo, não querem se submeter às dietas e cuidados necessários à formação de pajés. Essa é uma temática sensível na maior parte das etnografias recentes produzidas por etnólogos não indígenas. Entretanto, se os pajés indígenas nos falam claramente de perdas — os conhecimentos vão se perder porque os jovens não os aprendem —, os antropólogos não indígenas preferem evitar essa formulação — perda —, que só é legítima se enunciada pelos verdadeiros conhecedores. Por isso, os etnólogos optam por falar em transformações e, sobretudo, em proliferação de novos personagens.

Alguns exemplos. Como explica Majoi Gongora (2016), entre os Ye'kwana, em Roraima, surgiram personagens novos ao lado dos raros e velhos *aichudi edhaaja* (os efetivos cantadores). Há um número crescente de “novos cantadores” que são os que “não contém mais em seus corpos a inteligência dos cantos” (GONGORA, 2017, p. 294, grifo do autor), como dizem os mais velhos. Para esses mais novos, os cantos foram excorporados e registrados de forma precária em cadernos de canto.

Já Marcela Souza (2014, p. 199), quando nos fala dos Kisêdjê do alto Xingu, propõe uma diferenciação que pode ser aplicada a muitos outros casos:

“o pesquisador indígena é visto como sendo essencialmente um não conhecedor, e ao mesmo tempo como a encarnação potencial de um ‘conhecimento geral’ a ser construído através de transações com os brancos”.

Vejam rapidamente o que se perde, do ponto de vista desses conhecedores indígenas. Eles emitem dúvidas sobre a capacidade dos jovens de gerir conhecimentos para os quais é indispensável estabelecer e manter estreitas conexões com os mestres desses saberes específicos. E essas conexões se manifestam por meio de transformações nos corpos. Então: o que os corpos dos jovens evidenciam? Conexões estreitas com mestres dos saberes dos brancos. Por isso, em alguns lugares na Amazônia, mestres de cantos ou festas ou famosos pajés preferem não transmitir seus saberes aos jovens que exibem corpos de brancos. Temem o mal uso desses saberes. O que esses mais velhos me contaram são imagens terrificantes de saberes que poderiam ficar circulando de modo autônomo em corpos incapazes de controlar seus efeitos. É nesse sentido que afirmam que esses saberes podem ou irão se perder.

Os mestres do conhecimento tradicional são atores privilegiados dos processos de patrimonialização cultural, como sabemos, e são, inclusive, considerados indispensáveis ao sucesso desse tipo de empreendimento cultural. Contextos em que muitos jovens indígenas afirmam que só esses velhos “conhecem realmente”, que são os únicos capazes de concretizar mediações com outros sujeitos de conhecimento, em outros mundos ou no mundo invisível, como dizem os jovens Wajãpi. São eles que sabem materializar transferências de saberes para efetivar uma cura, para trazer cantos, para trazer nomes. Mesmo assim, quando se passa aos contextos e processos institucionais, são quase sempre deixados no fundo da cena.

Continuo mais um pouco, numa rápida caracterização desses modos tradicionais de circulação de saberes. São contextos que permitem ou mesmo exigem que se use o termo de “especialista” tanto para os pajés como para os chefes rituais. Não só porque são formados por meio de procedimentos específicos, mas porque por meio desses procedimentos eles adquirem saberes que

lhês são particulares, específicos. Eles aprenderam a percorrer certos caminhos abertos pelos seus mestres, sejam eles pajés humanos ou não humanos. Eles tiveram seus corpos transformados pela experiência de outros modos de existência, aprendidos junto aos mestres da floresta, das serras, etc. Eles têm a capacidade de acessar certos mundos. O xamanismo amazônico não pressupõe a capacidade genérica de passar de um mundo a um outro porque não existe, em absoluto, um mundo visível e outro invisível. O que é visível e acessível para um pajé não o será para outro. E a especialização da qual estou falando é produzida pelo aprendizado de percursos em certos circuitos e não em outros, em certas perspectivas, mas não em todas.

E, nesse sentido, destaco um paralelo interessante nos modos de saber privilegiados pelos ameríndios, já que se trata — tanto para os velhos conhecedores como para os jovens mediadores ou acadêmicos — de identificar vias de comunicação que permitam a aquisição de novos saberes, de experimentos pessoais de certos circuitos, onde se fazem circular objetos-saberes. Trata-se, enfim, de se “formar” como uma pessoa singular, diferenciada, porque produzida por determinados enredamentos especiais.

Um dos casos mais significativos foi descrito por Alice Haibara de Oliveira (2016), quando ela aborda os percursos de jovens pajés huni kuin que construíram uma ampla rede de contatos com praticantes não indígenas de rituais neoxamânicos. Consolidaram viagens anuais que os levam à Índia, à Rússia e a países da Europa, voltando também regularmente para São Paulo, onde dirigem sessões de *miração de ayahuasca* ou *nixi pae*. Esses jovens foram quase todos aprendizes de velhos pajés, com os quais, em meio a esses trajetos, prosseguem sua formação, já que esses pajés renomados participam algumas vezes das atividades nas cidades. Mas o que é exemplar é a articulação entre as duas modalidades de viagem xamânica que eles empreendem. Uma descrita como realizada “em *juxin*” ou “na medicina”, ou seja, no contexto das *mirações de ayahuasca* e sob a direção dos pajés em suas aldeias. A outra denominada como viagens ou deslocamentos “em corpo”, percorrendo grandes distâncias

pelo mundo afora para ajudar não indígenas a empreender, por sua vez, viagens xamânicas. Esses dois modos de circular representam hoje a única forma de se formar pajés com prestígio. E afirmam, esses jovens pajés, que, algumas vezes, quando viajam “na medicina”, eles veem o que se apresentará a eles mais tarde, durante as viagens que fazem “em corpo”. Para esses jovens huni kuin, não se pode mais ficar confinado nas aldeias, é preciso conhecer diferentes mundos para desenvolver a capacidade xamânica. Mesmo reconhecendo as diferenças entre esses modos de circulação — no mundo dos pajés e no mundo das cidades —, temos um elemento interessante para pensar a continuidade dos processos valorizados pelos conhecedores mais velhos: a consolidação de corpos capazes de penetrar em outros mundos e de obter objetos-saberes que se possam fazer circular tanto em casa como longe.

Portanto, é imprescindível considerarmos todas as novas possibilidades de circulação e as redes mais amplas de possíveis colaboradores que os jovens indígenas querem conhecer, sejam elas redes neoxamânicas, redes acadêmicas, percursos universitários, formações evangélicas de pastores indígenas, capacitações administrativas de líderes de associações, etc. Enredar-se nessas trajetórias permitirá aos jovens indígenas que se formem como especialistas partindo dos seus saberes para controlar as políticas dos brancos.

E o que entendem os velhos kisêdjê acima mencionados é o que queriam também os velhos chefes wajápi: que os jovens se tornem especialistas nos saberes dos brancos. Uma multiplicidade de caminhos se abre para essa formação junto aos não índios em percursos que exigem cada um seu próprio léxico e um novo regime de saberes. Nessas trajetórias, sempre encontramos a valorização da relação entre mestre e aprendiz (GALLOIS *et al.*, 2016). Uma relação que me parece essencial para compreendermos a configuração de todas essas múltiplas redes, das aldeias às cidades, voltando de lá para as aldeias. Enfim, distintos modos de saber geram sujeitos com saberes personificados, particularizados, corporificados. É isso que, no pensamento e na prática indígena, podemos chamar de “específico”. Ora, é todo o contrário que se opera pela via da escola,

na qual uma certa ideologia educacional impede que se diferenciem pessoas no processo de aquisição de saber, pois o que se pretende é tornar as pessoas igualmente preparadas a acessar os chamados “saberes universais”. Como sabemos, tais saberes só podem se pretender “universais” na medida em que são fixados e circulados através da escrita.

FAZER PASSAR OS SABERES PELA ESCRITA

É animador, portanto, esperar que autores indígenas se apropriem da escrita para contrapor à tal pretensão outros objetos de conhecimento e outros modos de conhecer. Porém, muitas vezes, o resultado textual das experiências de enredamento na aquisição de saberes, nos escritos de autores indígenas, costuma ser muito diferente do que se pode observar na vivência dos aprendizados. Quero dizer que, quase sempre, o relato escrito dessas experiências é sempre pobre e limitado, centrado nos objetos de saber e não nos modos de perceber e de aprender.

Aqui me reportarei novamente às experiências dos jovens pesquisadores wajãpi que tiveram a oportunidade de acompanhar conhecedores mais idosos em várias viagens e puderam perceber a presença dos donos dos rios, das serras, identificar as marcas de sua presença no lugar da festa primordial, etc. (GALLOIS; CABRAL, 2014a; 2014b). Nessas viagens, enquanto se deixaram enredar pelos saberes dos velhos, tiveram experiências ontológicas impressionantes: ouviram os barulhos abafados de uma aldeia afundada num remanso do rio Oiapoque, se preocuparam com o estrago causado pelos garimpos próximos, que farão com que não se escute mais o canto das mulheres, os gritos das crianças daquela aldeia encantada no fundo do rio. Em outra viagem, orientados pelos mais velhos, viram, na lagoa do topo de uma serra, um beiju pular das águas, confirmando que se tratava de moradia de cobra-grande, pois só nesses lugares o peixe pacu pula tomando a forma de um beiju.

No entanto, quando se colocaram a tarefa de registrar por escrito todas essas experiências, a riqueza das percepções e das conexões vivenciadas nas visitas foram perdidas. Há muitas explicações para tal empobrecimento, mas a que me parece determinante é o próprio destino dos escritos: os jovens querem fazer passar seus objetos-saberes nas redes tecidas pelos brancos. Em seu interesse de fazer circular os registros escritos sendo sempre enunciados da mesma forma, explicam que se trata de “aprender com os velhos, para explicar bem para os não índios”. Essa motivação domina nos diferentes e volumosos escritos dos pesquisadores wajãpi, especialmente os que integram um recente dossiê de pesquisa colaborativa destinado ao Iphan (GALLOIS *et al.*, 2014a). Neste, mesmo quando escrevem em sua própria língua, constroem respostas às perguntas que lhes fazem tantas vezes seus interlocutores não indígenas. Perguntas que são quase sempre centradas na “origem” das manifestações culturais, por exemplo: “qual é a origem da festa da onça?”, “qual é a origem dos padrões gráficos kusiwa?”, “qual o significado e a origem de seus nomes”, etc. No dossiê citado, produziram um imenso relatório coletivo sobre as viagens de conhecimento com os velhos, com mais de trezentas páginas, para explicar a origem dos saberes tradicionais, das festas, dos animais, das plantas, das montanhas. A estrutura linear que eles adotaram para descrever esses saberes me parece claramente evidenciar o resultado de buscas individuais muito ativas para acessar as práticas e os enunciados universalizantes difundidos tanto da escola como em todos os contextos em que se relacionam com as instituições de assistência, as igrejas evangélicas. Promovem a busca de explicações nas quais os autores wajãpi atestam que, como todo mundo, eles têm “religião”, “governo”, “história”. O que se perde nisso tudo, nessa história transcrita num tom linear é justamente a capacidade de contestar a universalidade dessas caixas: religião, cultura, governo. São categorias aprendidas e que são valorizadas pelos jovens porque formam um léxico que lhes permite acessar novos percursos, experimentar outros aprendizados no mundo que os brancos dizem ser comum a toda a humanidade. E assim aprendem a se conectar com os perigos que

afetam essa “humanidade universal”, como se diz entre os Wajãpi. Por isso eles gostam tanto de aprender a expressar elementos de seus conhecimentos nos termos utilizados pelos não índios, como falar a respeito da biodiversidade em que homens e animais aparecem separados ou falar das mudanças climáticas, etc. Com esse léxico, especialmente quando transposto para a língua wajãpi, perde-se a possibilidade de expressar outros modos de pensar e outros objetos de conhecimento.

Este relato teve por objetivo explicitar o contexto no qual os professores e pesquisadores wajãpi, que começaram a ser formados na década de 1990 por antropólogos e por educadores vinculados às ONGs com procedimentos voltados à implantação de uma “escola indígena diferenciada”, optaram, hoje, por seguir por um ensino médio convencional, por cursar escolas e universidades nas cidades para obter certificados equivalentes aos dos não índios. Atualmente, a maior parte desses professores, ou desses agentes de saúde, pesquisadores, líderes de associações, pastores wajãpi, aprendeu a colocar em dúvida os saberes dos antigos. Optam muitas vezes por negar sua veracidade toda vez que as explicações atribuídas à tradição e aos antigos não correspondem às formulações que lhes são fornecidas pelo ensino médio, pela universidade, pelos cultos. Eles seguem assiduamente seus novos mestres, experimentando não apenas novos saberes, mas, sobretudo, novos modos de se enredar.

Por que se interessam em escrever a respeito desses saberes tradicionais? Nos livros e relatórios produzidos por eles, os saberes objetos da tradição, tal como conhecida pelos mais velhos, são arrancados das redes de aprendizado que os jovens não querem ou não podem mais percorrer. Por isso, estão preocupados em transcrever, resumir, generalizar esses saberes para torná-los disponíveis — como afirmam — às próximas gerações. Tendo isso tudo registrado, eles poderão se reconectar, no futuro, se quiserem.

Na verdade, aprenderam a fazer o que fazemos há séculos com a escrita: registrar para guardar, o que significa registrar para poder esquecer. Por este motivo, para concluir, defendo que estamos diante de contextos de formação

e aprendizagem irreconciliáveis. Aprender em casa, junto aos conhecedores da própria comunidade, não será nunca substituído pelo aprendizado nos cadernos e livros, por mais bem organizados que sejam. Todos sabemos disso. Mas o que fazemos para valorizar a outra faceta da transmissão de saberes e práticas indígenas, aquela, sem dúvida a mais importante, que só pode se realizar por meio do corpo e de ricas modalidades de expressão oral? Vamos admitir que, tanto quanto os contextos de aprendizagem que chamamos de tradicionais, esses saberes vão desaparecer com seus conhecedores irremediavelmente? O que podemos fazer agora?

Minha proposta, a que procurei defender nesta apresentação, segue a mesma: contrapor, confrontar os saberes orais e os saberes escolares em vez de se precipitar em “articular” esses conhecimentos, o que é apenas um outro modo de domesticar.

REFERÊNCIAS

CUNHA, M. C. **Cultura com aspás**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CUNHA, M. C.; CESARINO, P. (ed.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2014.

GALLOIS, D. De quelques points de vue sur la formation de chercheurs amérindiens au Brésil. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos**, [s. l.], 2017.

GALLOIS, D. A escola como problema. In: CUNHA, M. C.; CESARINO, P. (ed.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2014. p. 509-517.

GALLOIS, D.; CABRAL, M. P. Saberes wajãpi sobre a formação da terra e da humanidade: desafios de uma pesquisa colaborativa. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 29., 2014, Natal. **Caderno de resumos** [...]. Brasília: Kiron, 2014a. p. 24-25. Comunicação no Simpósio Especial Antropologia e Arqueologia: diálogos, convergências e possibilidades. Disponível em: <https://www.trama.ufscar.br/wp-content/uploads/2014/07/29a-reuniao-brasileira-de-antropologia.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

GALLOIS, D.; CABRAL, M. P. **Relatório do Projeto Jane Ypy**: documentação dos saberes wajãpi sobre a formação da terra e da humanidade. São Paulo: IPHAN; Iepé, 2014b. Convênio n. 774915/2012 – IPHAN/Iepé.

GALLOIS, D. *et al.* Ethnologie brésilienne. Les voies d'une anthropologie indigène. **Brésil(s). Sciences humaines et sociales**, [s. l.], n. 9, 2016.

GOMES, A. M. R.; MIRANDA, S. A. de. A formação de professores indígenas na UFMG e os dilemas das “culturas” entre os Xakriabá e os Pataxó. In: CUNHA, M. C.; CESARINO, P. (ed.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2014. p. 455-484.

GONGORA, M. **Ääma ashichaato**: replicações, transformações, pessoas e cantos entre os Ye'Kwana do Rio Auaris. 2016. 494 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

LUCIANO, G. J. dos S. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real**: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011. 370 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

OLIVEIRA, A. H. **“Já me transformei”**: modos de circulação e transformação de pessoas e saberes entre os Huni Kuin (Kaxinawá). 2016. 316 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOUZA, M. S. C. Conhecimento indígena e seus conhecedores: uma ciência duas vezes concreta. In: CUNHA, M. C.; CESARINO, P. (ed.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2014. p. 195-218.

Sentir o sabor do tempo: formas de saberes indígenas

Eliel Benites¹⁰

Bom dia a todos, bom dia a todas!

Obrigado pela oportunidade de estar aqui. Obrigado também por rever todos vocês, os companheiros e os conhecidos. A gente percebe que, hoje em dia, a pauta sobre a questão indígena é bastante encantadora, na qual as pessoas estão sempre envolvidas. No passado, era diferente, os espaços de discussão eram muito poucos e também os assuntos não eram tão amadurecidos como hoje, quando contamos com muitos especialistas, muitos acadêmicos e, até mesmo, com a existência de faculdades indígenas. Há muitas especializações, pós-graduações que atuam na temática indígena e, por isso, é um contexto bastante diferente.

Hoje, falar sobre esta temática é complexo — ainda bem que sou indígena e falo como indígena — porque muitas teorias são discutidas em relação à escola indígena, à questão do território, ao jeito de ser indígena. Na minha trajetória, desde a década de 1970 até hoje, muitas coisas mudaram, muitas coisas amadureceram e a minha fala, aqui, é uma contribuição para nosso debate.

A minha pequena contribuição será falar como nós, Guarani, vemos o contexto que estamos vivenciando. Vou falar com mais segurança neste sentido e também olhar um pouco esta temática a partir da minha experiência de atuação na educação escolar indígena como professor indígena kaiowá.

¹⁰ Kaiowá, professor na Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados (FAIND/UFGD). Possui mestrado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e doutorado em Geografia pela UFGD.



É importante destacar que sou um professor indígena que vivenciou a escola e cujo objetivo era integrar minha comunidade à sociedade maior. Essa era a proposta anterior de educação escolar, transformar os povos indígenas em não indígenas. Mas também vivenciei, ao mesmo tempo, os movimentos políticos guarani e kaiowá e, principalmente, desde 1997, o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá (MPGK). Assim, acompanhei o processo de amadurecimento sobre os fundamentos da educação escolar indígena, inclusive a experiência de Caarapó, município onde está localizada a Reserva Indígena Te'ýikue, onde vivo. Tudo isso me trouxe até aqui, hoje, à universidade, como professor indígena, junto com os pesquisadores não indígenas, e me fez entender este universo, a questão da educação escolar indígena.

Sempre tenho o costume de falar sobre o contexto em que vivo, onde nasci e sobre o lugar onde vivo, tudo isso para poder legitimar o meu discurso. Assim fico mais tranquilo porque, para falar sobre os movimentos, sobre saberes indígenas, é interessante dizer o local de onde falo. O meu discurso parte da visão de acadêmico indígena e, desse modo, posso agradar aos especialistas não indígenas, mas posso não agradar aos mais velhos, os *ñanderu* (rezadores). Situo a pauta na visão de professor indígena porque esta visão é moldada pelo contexto colocado anteriormente, que é o contexto da escola, da academia, dos movimentos sociais indígenas, os quais contribuíram para que a gente percebesse a nossa realidade. Então, vou analisar sob essa ótica. E tudo isso talvez seja um pouco diferente da visão tradicional dos *ñanderu* e *ñandesy*.

Nesse contexto está a minha fala, a minha análise. Quero dizer que a nossa vida, como Guarani e Kaiowá, é fruto do contexto em que vivemos. Um dos elementos desse contexto é a presença da escola, que faz com que a gente obtenha um tipo de sentimento de desvalorização de si mesmo, de não gostar de si mesmo, uma coisa muito ruim. Esse processo foi e é muito doloroso para nós. Agora, essa mesma escola nos diz que temos que valorizar o nosso jeito de ser. Esse processo faz com que nós, indígenas mais jovens, sejamos um pouco inseguros. Mas, ao contrário disso, a gente percebe que, nas aldeias, nos

movimentos sociais indígenas, os mais velhos são bastante seguros e, para eles, muitas coisas são mais claras, eles veem o mundo com mais certeza, de modo diferente das novas gerações. Eu coloco esse termo — novas gerações — porque são jovens produzidos nas reservas e, recentemente, nas retomadas, nos movimentos, nas lutas e nos embates políticos em nosso estado. As reservas, em nosso estado (Mato Grosso do Sul), tinham esse propósito, o de confinamento, diferente da região dos Waiápi.

Em Mato Grosso do Sul, temos as áreas legalizadas, denominadas Reservas, com extensão de até 3.600 hectares, criadas pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) entre 1915 e 1928. Atualmente, elas são áreas superpopulosas, por exemplo, Dourados, Caarapó e Amambai. As reservas tinham o objetivo de retirar os Kaiowá e Guarani de seus territórios ancestrais e fazer a integração dos povos indígenas à “comunhão nacional” (Estatuto do Índio). Nelas, as instituições governamentais e não governamentais atuaram — e continuam atuando — de forma assídua, como as ONGS, as escolas, as instituições de saúde, etc., que tanto contribuíram, ao longo do tempo, para a tentativa de que os Guarani e Kaiowá deixassem de ser indígenas.

A partir da década de 1970, como Marta Azevedo colocou em sua fala, houve o movimento de retomada, a saída das reservas e o retorno aos territórios ancestrais, que, em sua maioria, foram ocupados por fazendas. O resultado de todo esse contexto em relação à nossa região é a questão do embate político, que gerou e gera violência, discriminação e assassinato de muitas lideranças indígenas. Essa situação ainda é muito presente. Então, esse é o contexto que temos que levar em consideração para poder discutir a educação escolar indígena e para entender esse sujeito e o seu jeito de ser guarani kaiowá.

A escola está nesse contexto, e o processo da perda do território é interessante destacar para entendermos a dimensão de toda essa complexidade. Nas décadas anteriores, a presença não indígena era mais distante. Hoje, ao contrário, está muito presente e está impregnado em nós, como na língua que a gente fala, que é dos “brancos”: falamos no mesmo ritmo, do mesmo

modo. Então, a gente percebe que há uma mudança e fica mais, muito mais difícil fortalecer, vivenciar o sistema, o jeito de pensar guarani e kaiowá porque estamos muito acostumados com o jeito de ser não indígena. A gente é produzido nesse universo e também estamos nos formando constantemente para isso.

Nesse contexto, a presença não indígena da escola, da política, da perda do território, da discriminação é vista como normal pelas novas gerações. Torna-se normal todo esse processo que aconteceu aqui historicamente e é legitimado, inclusive, no espaço da educação escolar. Então, para pensar o saber guarani e kaiowá, é importante levar em consideração essa realidade. Assim, o que é saber? O conhecimento nós chamamos de *arandu*. *Ára* é dia, tempo, espaço, céu, cosmologia, é o universo que está aí; e *ndu* é ouvir ou *obendu*. Assim, mais do que ouvir, é sentir também, ou seja, é obter outras sensibilidades, uma sensibilidade aguçada para poder ter o conhecimento. Não é só da parte do pensar, não é só da parte do cérebro, parte da análise, mas outros sentidos que também são parte desse processo de conhecimento. Na verdade, *Arandu* é ouvir o tempo, vivenciar o tempo, sentir o sabor desse tempo. Hoje, a gente vê que, na academia, por exemplo, o passado é cronometrado, o passado muitas vezes é representado em números, em fases, em épocas, mas, para nós e para os mais velhos, principalmente, o passado tem outros sentidos, tem sabor, tem cheiro, o passado é fruto de uma vivência. Como a gente sente isso? Sentimos por meio dos cantos, do sabor da alimentação, das plantas medicinais, da *chícha*, do *guachire*. Então, o passado não é o passado, o passado, na verdade, são os elementos que fazem sentido para nós como Guarani e Kaiowá.

Então, quem tem *Arandu*? Na verdade, quem obtém mais o *Arandu* são os mais velhos, pois eles sentiram mais o sabor, vivenciaram mais o tempo, viveram mais tempo nesse universo tradicional, eles ouviram mais o tempo. Então, assim é o conhecimento para nós. Trago essas discussões a partir de conversar muito com os mais velhos nas aldeias e por estar, hoje também, como professor no curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, na Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados.

Nesse processo de ouvir o tempo, você percebe o tempo (*rebendu ára*), você vai produzindo o *teko* (jeito de ser). A gente fala *teko* como jeito de ser, mas traduzimos também como “identidade” — essa palavra está na moda hoje em dia. Hoje tem vários *teko*: tem o *teko* das reservas, das retomadas, o *teko* dos mais jovens, o *teko* das novas gerações, tem o *teko* de várias pessoas e de vários estilos de vida e o *teko* dos mais velhos.

Mas tem o *teko* que os *ñanderu* afirmam como o cerne, o *teko* principal, a espinha dorsal do *teko*, que sustenta tudo, o qual denominamos de *teko tee*, *ñandereko tee*: o jeito de ser verdadeiro kaiowá e guarani. Esse verdadeiro jeito de ser se constitui quando você vivencia o *arandu* que é esse mundo, o conhecimento, a forma particular de perceber o mundo.

Então, viver no *teko tee* será possível quando tiver espaço, quando tiver o tipo de bioma, o tipo de *ka'aguy* (mato, floresta), de *ysyry* (rio) e de *tembi'u* (alimentação tradicional). Quando a gente tem esses elementos, eles dão sentido para o *teko* verdadeiro. Se não tiver esses elementos, surge, então, outro tipo de *teko*, o *teko* dos “brancos” no meu jeito de ser.

Sempre falo isto: tento analisar a minha realidade com o olhar dos Guarani e Kaiowá, mas com instrumentos acadêmicos também. Então, se eu falar desse jeito, talvez não agrade aos mais velhos, mas é o meu jeito de perceber o meu *teko*: a partir das vivências da minha formação acadêmica específica e do universo acadêmico, que definiu o meu *arandu*.

Aquele que vivenciou mais o tempo é o que tem mais sabedoria e o chamamos de *aranduve*. Essas pessoas são consideradas como sábios e também como condutores do *teko*, ou seja, são aquelas pessoas que têm a responsabilidade de direcionar as diversidades do *teko* existente na aldeia. O *teko* é como uma planta trepadeira, pois ele pode ser conduzido, pode ser moldado a cada momento, a cada geração, em cada contexto social e em cada território. A cada possibilidade de vida, o *teko* pode ser moldado: é como uma planta que se adapta a um determinado bioma, é uma resposta que damos a uma determinada situação e também é a forma de nós, Guarani e Kaiowá,

permanecermos diante das diferentes realidades impostas no processo da relação com os não indígenas.

O *teko* também tem uma gradação: o *teko tee* e o *teko rory*. Estes são alguns exemplos de fases que podemos ter na vida durante a busca constante do *teko* mais importante para nós Guarani e Kaiowá, que é o *teko araguyje*, o jeito mais sagrado de ser. A nossa vivência, a nossa existência, está sempre na busca da perfeição do nosso jeito de ser. Essa perfeição é a vida dos mais velhos, a vida dos rezadores, a vida dos *ñanderu* — *ñanderu kuéra reko* — por exemplo. A busca é contínua e tem perspectiva própria dentro da nossa cultura. Esse processo constitui a nossa visão sobre o mundo, inclusive a forma de adquirir os saberes, a forma de analisar a nossa realidade, a forma própria de interpretar o mundo. E tudo isso, atualmente, tem menos espaço na nossa realidade.

A demanda por saberes indígenas, hoje, é substituída, em vários momentos, por saberes não indígenas. A utilização dos saberes dos não indígenas na resolução de nossos problemas é mais intensa, por isso também o *teko* dos “brancos” é mais vivenciado, principalmente pelas novas gerações. Assim, vemos a alternativa das nossas vidas estar lá, no sistema capitalista, do lado de lá, no *teko* dos “brancos”. Essa situação está presente na vida, então vou colocar um exemplo. Para eu me alimentar vou comprar os alimentos da cidade e não preciso mais produzir na aldeia. Essa forma de viver e ver é uma resposta, é uma forma de vivenciar cada momento, cada realidade, adaptando-a constantemente. O *teko araguyje*, o jeito sagrado e perfeito de ser, é o que os mais velhos defendem e o que poderíamos buscar nas nossas práticas cotidianas, no contexto das escolas, da universidade, como uma filosofia, como um horizonte maior, mas também como elemento orientador das nossas militâncias e lutas políticas.

O futuro dos Guarani e Kaiowá é o futuro de todos. Assim fica mais claro o caminho da nossa existência. Ter clareza desses objetivos nos faz entender para onde caminhamos com a escola, por exemplo, com a univer-

sidade, com as constituições, com as políticas públicas. E a gente pergunta uma coisa: como nós vamos direcionar para isso? E temos, então, a questão das metodologias.

Vemos a escola indígena e, talvez, entendemos e compreendemos o objetivo dela, mas ainda não está claro como fazer para construí-la do nosso jeito porque, desde 1997, pelo menos, há a discussão sobre o papel da escola e o questionamento sobre qual é o papel do professor, qual o papel da escola indígena. Eu presencio isso desde a minha formação inicial e, até hoje, estou ainda fazendo esse questionamento na Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu. Então, a gente percebe a clareza disso, a importância e o papel dessas perguntas na comunidade indígena, mas a metodologia, a forma de fazer a escola indígena é complexa.

A presença da escola no contexto guarani e kaiowá é muito intensa, ampla e profunda. Por exemplo, aqui na nossa região, desde o início do século XX, a escola já estava presente, os nossos pais já se alfabetizavam, os nossos avós já frequentavam a escola. Então, ela é muito mais profunda para nós, está na alma e no sangue da gente e ela dizia para deixarmos de ser indígenas. E, quando surge a outra escola, com outras propostas, mas no mesmo prédio anterior, o discurso muda, nos diz agora para valorizarmos a nossa cultura. Isso até fica claro para nós, mas a forma de fazer a nova escola fica muito mais complexa.

Como a escola anterior é tão profunda na gente, realizamos as práticas pedagógicas referenciadas com o modelo e a experiência anteriores, ou seja, temos muito mais experiência da educação escolar anterior, por isso temos dificuldade ainda em construir uma educação escolar de fato guarani e kaiowá. Talvez ainda estejamos no processo de experimentar, e por isso é interessante experimentar permanentemente o processo do diálogo entre os saberes e os diferentes *teko* que estão no contexto da escola. Uma questão fundamental é como trazer os saberes indígenas para a escola? A crítica, hoje, está na discussão: a forma, o como fazer isso. A gente procura trazer o rezador para a

escola para fazer a sua reza, e registrarmos os mitos no caderno; depois lemos para os alunos e já estamos satisfeitos. Quer dizer, estamos nos tornando especialistas em adequar as histórias, os mitos, os saberes, como *arandu ka'aguy* na escola.

Nós reproduzimos os saberes indígenas trazidos pelos mais velhos aos alunos, mas do jeito escolar, com metodologias escolares de ensino-aprendizagem. Aí está a questão: trazemos para a escola os saberes do jeito tradicional, com seus sistemas, mas quando os repassamos ao professor e este para os alunos indígenas, ele os reproduz do jeito escolar. Então, como fazer? A grande questão é essa. E por quê? Porque nós, que somos da nova geração, estamos sempre, a maior parte do tempo, do lado de cá, no mundo não indígena, por isso o sistema não indígena, a sua lógica de pensamento, está tão forte em nós e, dessa forma, analisamos e vemos o nosso próprio saber tradicional, a partir do mundo dos “brancos”. Com esses elementos embutidos em nós, construímos a educação escolar indígena.

Outra questão muito importante, e que quero destacar aqui, é a nossa experiência de vivenciar, sistematicamente, com os pesquisadores não indígenas, na formação específica, nas escolas, a base para construir discursos sobre a educação escolar e os saberes indígenas. Com essas experiências, categorizamos, classificamos e conceituamos o nosso campo de conhecimento e a nossa atuação social e política. Tais elementos não existiam no passado como saberes indígenas, conhecimentos tradicionais, só existia o *arandu — teko tee*. Hoje, quando vivenciamos mais de perto o mundo não indígena, parece que se constituem em nós, gradativamente, dois elementos, os quais compõem o nosso interior e cuja composição dá sentido para nós: o mundo “branco” e o mundo não indígena. Parece que tem dentro de nós dois universos e dois mundos.

Sobre os conhecimentos dos não indígenas no campo da matemática, da biologia, da química e da física, por exemplo, posso dizer, como indígena, que compreendemos bem os seus fundamentos e os seus conceitos? Temos dificul-

dades de realizar a intermediação desses conhecimentos em relação aos saberes tradicionais porque percebemos que são sistemas de saberes diferenciados.

Ao mesmo tempo, há o saber tradicional, o sistema de pensamento e de saber com o qual nascemos. Hoje, esses dois universos fazem parte das nossas vidas e fazem sentido para nós. Penso que o desafio maior é construir elementos ou uma linguagem que possibilite a intermediação desses universos e saberes. É uma dificuldade enorme que estamos enfrentando. Como professor indígena, temos demandas, por exemplo, de traduzir os elementos químicos, os conhecimentos da Física.

Digo isso pois sou da área de Ciências da Natureza na Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, por isso estamos sempre discutindo efetivamente essas questões. Parece que há diferença e, nesse processo, buscamos construir, gradativamente, linguagens necessárias para isso.

Temos dentro de nós dois sistemas de conhecimentos e seria muito interessante olharmos o mundo a partir dos dois. O que acontece é que analisamos o mundo, inclusive os saberes tradicionais, com ferramentas dos conhecimentos não indígenas.

Outro desafio é obter habilidades para compreender os diferentes sistemas de conhecimentos que compõem a nossa realidade, e a falta disso torna o nosso ser muito dividido e polarizado. A escola, nesse sentido, tem dificuldade de trabalhar e, muitas vezes, fortalece essa divisão. Algumas vezes, entendemos isso como uma estratégia de resistência. E, de qualquer forma, os saberes tradicionais e o *teko* dos Guarani e Kaiowá resistem a diferentes ondas de pressão.

Essas são algumas das nossas dificuldades e o desafio, então, é a busca por constituir novas linguagens que deem sentido a tudo isso e quebrem essa característica de analisar a nossa realidade a partir da polarização constante entre, por exemplo, saberes indígenas, conhecimentos ocidentais, tradicionais, científicos e muitos outros conceitos. Então, a partir da polarização das realidades, construímos o tipo de discurso e definimos, com esse discurso, a nossa

realidade. Assim, construímos e reconstruímos constantemente a realidade da aldeia. Olhamos a aldeia conforme o tipo de olhares construídos em nós.

A escola de hoje é um espaço de experimentar, um espaço onde devemos construir e vivenciar constantemente os experimentos. Nesse processo, construímos novos caminhos e, com isso, caracterizamos a escola indígena, onde a construção continua como esteio do currículo. Tudo isso é fundamental para superar o resultado da educação escolar anterior, que teve um currículo integracionista e resultou na produção de uma identidade guarani e kaiowá.

A resistência está na manutenção dos saberes indígenas, e temos que considerar muito que o saber indígena faz com que a gente seja Guarani e Kaiowá até hoje. A *ñane ñe'ẽ* (a nossa língua) só é possível quando se tem o sistema guarani e kaiowá de pensar, de olhar e, então, esse sistema obtém uma grande força, uma grande resistência. Diante disso, questiono: quais serão as vantagens de traduzir, na totalidade, o saber guarani e kaiowá? Obterá ainda as forças da resistência? Porque está bastante claro que a nova geração se produz no contexto das resistências e também no contexto das mudanças. Além disso, parece que os mais velhos estão deixando as responsabilidades para os professores indígenas continuarem esses saberes. Mas será que vai ter continuidade do jeito que estamos indo?

Essa é uma grande preocupação que se coloca e também um grande questionamento porque, muitas vezes, a gente faz de conta que está fazendo diferente no discurso, mas a prática é outra. Na verdade, a construção da educação escolar indígena não é fácil, somos acostumados a fazer o mais fácil e o mais prático: o tempo, o currículo, a forma de trabalhar, a forma de estabelecer horário e gestão, etc. Procuramos sempre realizar o mais fácil, porque é a forma que agrada a todos, agrada a Secretaria de Educação, agrada a política pública, agrada a todos. Então, é um processo que precisamos analisar bastante e avançar. E este espaço — o Seminário de Etnologia — é interessante por ser um espaço de discussão. Sobre essa pauta, estamos sempre discutindo os desa-

fios que se colocam e, cada vez mais, quando a gente entende, necessita cada vez mais entender, mas parece que nunca acaba essa falta de compreensão, estamos sempre vivendo como não indígena, analisando a nossa realidade constantemente. Essa é a reflexão que preparei, minha fala e minhas ponderações. Obrigado pela atenção de todos e todas.

Saberes e Práticas na Produção e Recuperação do Território

Participaram da mesa redonda **Saberes e Práticas na Produção e Recuperação do Território**: Bartolomeu Meliã (CEPAG-PY), Maria Inês Ladeira (CTI-SP) e Jorge Servin (INECIP-PY). Debatedora: Leila Rocha – Yvy Katu (Aty Guasu). Mediadora: Maria Aparecida Mendes de Oliveira (FAIND/UFGD).

Reterritorializando o futuro

Maria Inês Ladeira¹¹

Inicialmente, agradeço à comissão organizadora pelo convite para participar deste Seminário, aos alunos e professores desta universidade e aos demais pesquisadores que compõem esta mesa redonda, entre eles o professor Bartomeu Melià, que, com sua generosidade e grandeza, vem compartilhando seus conhecimentos com todos nós, que pesquisamos e trabalhamos entre os Guarani. A realização deste Seminário, nesta região de histórica ocupação Guarani, onde há ainda tanto por fazer em relação à garantia dos direitos humanos e territoriais desse povo, é muito significativa e estar aqui é um privilégio. Quero enfatizar que esta é uma rara oportunidade para se debater mais amplamente os dilemas que nós, antropólogos, historiadores e outros profissionais de diversas áreas, enfrentamos junto com as comunidades indígenas durante a realização dos trabalhos para o reconhecimento de seus direitos territoriais, especialmente ao participar dos procedimentos de identificação e delimitação de terras indígenas.

Temos que considerar ainda que, em vista da intensificação da judicialização dos procedimentos demarcatórios, os subsídios antropológicos têm papel cada vez mais relevante nos processos judiciais por considerarem princípios e teorias que embasam os modos de vida dos povos indígenas.

A partir dos últimos anos, com a implementação de cursos universitários, entre os quais os da Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados (FAIND/UFGD), os cursos de licenciatura indígena em vários estados do país e os cursos de formação em diversas áreas acadêmicas,

¹¹ Doutora em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Mestre em Antropologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Possui experiência na área de Etnologia Indígena. É associada ao Centro de Trabalho Indigenista (CTI) desde 1979.



entre os quais Antropologia e Direito, é possível antever a participação de profissionais e pesquisadores indígenas — que hoje são professores e alunos — nos procedimentos de identificação e delimitação de terras indígenas e atuando na esfera jurídica. Por certo, enfrentarão os mesmos e novos dilemas para tentar “encaixar” o pensamento, a história e os conhecimentos de seus povos nos formatos determinados pelas normas legais que regem esses procedimentos: a Constituição federal (CF) de 1988, em seu artigo 231, o Decreto n. 1.775 e a Portaria MJ n. 14, ambos de 1996. Por sua vez, poderão acrescentar, a partir de suas perspectivas e experiências de vida nas aldeias, novos sentidos e concepções sobre os critérios de “terras tradicionalmente ocupadas”.

Esta comunicação se dirige principalmente a esses estudantes e pesquisadores, mediadores de seus povos junto ao governo no âmbito das políticas públicas e do reconhecimento de seus direitos constitucionais.

APRENDENDO A APRENDER

Como se trata de uma mesa redonda cujo debate versa em torno dos saberes e práticas na produção de recuperação do território, e inspirada na mesa sobre os modos indígenas de conhecimentos e de educação escolar indígena, quero dizer que meus primeiros conhecimentos sobre o povo Guarani foram obtidos numa pequena escola de uma aldeia em São Paulo: a aldeia da Barragem, hoje Tenonde Porã, entre os anos de 1978 e 1981. Em anos anteriores, não querendo que suas crianças saíssem da aldeia, solicitaram à Fundação Nacional do Índio (Funai)¹² apoio para eles mesmos construírem uma escola de madeira e a contratação de uma professora. Chamavam de “escola”, mas era o avesso das escolas do “branco” (não indígena), como diziam, pois eles queriam uma escola

¹² Por meio de uma estudante de Ciências Sociais, Maria Bernadette A. Nogueira Franceschini, que realizava um levantamento nas aldeias do estado de São Paulo entre 1976-1977.

conduzida por eles e apropriada a eles — e o avesso do que se tornariam, depois, as escolas indígenas diferenciadas, gerenciadas pelo Estado.

Era um lugar pequeno, de cerca de oito metros quadrados, e eu era apenas uma professora encarregada de alfabetizar em português para atender uma demanda daquela comunidade, ou melhor, dos pais que viviam sendo pressionados pela população regional para que seus filhos fossem para a escola. E, naquele lugar, frequentado por crianças e adultos de todas as idades, se produzia, então, muitas ideias e conhecimentos. A intenção não era ensinar a falar o português, mas introduzir a escrita às crianças maiores e aos adultos que já dominavam um pouco da língua portuguesa para que pudessem se apropriar do alfabeto, melhorar a comunicação com a população do entorno e se orientar melhor nas cidades, como era seu desejo. Nossa comunicação era facilitada por muitos desenhos, os quais representavam suas experiências e narravam seu cotidiano. Na escola, conviviam crianças de diversas idades, até mesmo adultos, mesmo que só para olhar e conversar. E, de fato, foi um processo que, em vários sentidos, foi muito inovador (MARTINEZ, 2016)¹³. Desde então, com essa experiência, que não cabe aqui aprofundar, eu nunca mais fui professora, passei a ser sempre uma “aluna” concentrada em entender um pouco das concepções guarani sobre o mundo.

Abro um parágrafo apenas para acrescentar que, nas aldeias situadas no litoral das regiões Sul e Sudeste, a educação escolar indígena teve início apenas a partir dos anos 2000. Alguns haviam passado por experiências escolares em reservas indígenas situadas no interior dos estados do Sul (PR, SC e RS), onde havia escolas da Funai que eram, então, responsáveis pela educação escolar. Mas, em toda a faixa do litoral, do Rio Grande do Sul ao Espírito Santo, onde

¹³ Como era comum na época, começamos a trabalhar num material seguindo o método Paulo Freire. Em 1977, havia sido elaborada uma cartilha por Maria Elisa Ladeira e Noemi Díaz Martínez, que foi complementada por mim durante as aulas, entre 1978-1980. O acompanhamento era individualizado e coletivo ao mesmo tempo. Todos ensinavam a todos e aprendiam conforme seu ritmo e fase.

praticamente não havia Posto da Funai, não havia escola. Foi com o Núcleo de Educação Indígena (NEI), criado em 1997 e vinculado às Secretarias da Educação estaduais, que se instituiu a criação e edificação de escolas em cada uma das aldeias guarani. E isso passou a acontecer efetivamente depois dos anos 2000, com a adesão de muitas aldeias, mas com a rejeição por parte de outras, pois tratava-se de instituição, ou melhor, “trabalho dos brancos”. Nos dias de hoje, a escola está inserida em praticamente todas as terras indígenas, algumas com mais de uma unidade, seguindo o mesmo sistema em todas as regiões. E esse sistema tem provocado vários debates entre os Guarani em relação ao destino, aos rumos da educação escolar indígena, à formação das crianças, ao papel e ao lugar que essa escola tem hoje no interior das suas aldeias. E essa discussão está fortemente vinculada às questões estruturais e de funcionamento — construções, cargos, empregos, merendas, calendário, currículo, projeto político pedagógico, etc.

Voltei-me ao período de minha experiência como professora para explicar porque aqueles dois anos e meio nos quais concentrei o trabalho em somente quatro aldeias situadas no município de São Paulo (Barragem, Krucutu, Mboi Mirim e Jaraguá) — a falta de recursos me impedia de viajar para outras aldeias — foram fundamentais para que eu pudesse observar a dinâmica social e territorial guarani.

UMA COISA LEVA À OUTRA

Ao acompanhar as crianças em seu trânsito diário pelos diversos núcleos familiares, podia observar como se distribuíam as parentelas e os conjuntos das casas, de que lugares, aldeias, regiões vinham as visitas e os parentes e em quais casas se hospedavam. Assim, durante o período que permaneci naquelas aldeias, pude entender algo sobre a dinâmica socioespacial guarani, abrangendo aldeias no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, de Misiones (Argentina) e do leste do Paraguai. Na época, constatei

que nenhuma das comunidades guarani possuía terras reconhecidas, isto é, os Guarani não detinham nenhum direito sobre as terras que ocupavam no litoral. E, vendo que o processo acelerado de desenvolvimento econômico, turístico e imobiliário, ainda no período da ditadura militar, à custa de invasões, desmatamentos, loteamento de áreas preservadas e da intensificação de construções que se sobrepunham às próprias áreas ocupadas pelos índios sem nenhuma consideração — os Guarani já eram citados como estrangeiros, nômades e aculturados —, busquei me preparar para contribuir com o reconhecimento dos direitos territoriais dos Guarani por meio de estudos que refletissem as situações de pressão territorial que ocorriam nas diversas regiões e para que pudessem viver em um ambiente protegido. A vivência prolongada nas comunidades de São Paulo foi fundamental para conhecer os percursos e os caminhos que os Guarani fazem pelo seu território, entre suas aldeias. Naquele período, eu já havia mais ou menos mapeado como funcionavam e se remodelavam as redes de parentesco que se estendiam pelas várias regiões.

Passo a contar um pouco do trabalho do Centro de Trabalho Indigenista (CTI) no início dos anos 1980. Com os conflitos fundiários se agravando e os projetos de desenvolvimento em curso no litoral sudeste — estradas e rodovias, construções, especulação turística e imobiliária —, as aldeias guarani começaram a se tornar mais visíveis e vulneráveis e foi nesse momento que o CTI começou a elaborar projetos voltados ao reconhecimento dos direitos territoriais dos Guarani, que não possuíam nenhuma terra demarcada. Ocupavam pequenas áreas, das quais muitas vezes saíam ou deixavam temporariamente para evitar conflitos e suas marcas eram apagadas pelos variados processos de urbanização. Desde o início, tentamos formular qual seria o nosso “modo de trabalho” para contribuir para o reconhecimento dos direitos dos Guarani e para a regularização de suas terras situadas em regiões cada vez mais valorizadas. Para tanto, nos focamos em duas frentes de trabalho complementares, que tentarei expor aqui.

O que mais mobilizava os Guarani, em razão do exclusivo domínio e conhecimento, isto é, não dependiam de nossa ciência ou assistência técnica, era a sua agricultura. Porém, em condições tão adversas, precisavam de apoio para plantar seus próprios cultivos e sementes, entre as quais as variedades do *avaxi etei* (milho guarani). Para levarem adiante tal propósito respeitando os ciclos da atividade, era preciso ter a semente no momento certo para plantar, quer dizer, na estação e na fase da lua “certas”, e era necessário ter condições para buscar suas variedades em outras aldeias ou mesmo para obter sementes e mudas em viveiros, ter alimentação para o trabalho de preparação da terra e do plantio. Colaborar para que o plantio fosse feito no tempo “certo”, a fim de garantir boa colheita, era uma forma de incentivar as famílias, a despeito da crítica situação fundiária, a criarem vínculos com o lugar, permanecendo nele ao menos durante todo o período da atividade agrícola, que condizia com quatro ciclos lunares. Diziam que era preciso esperar as “quatro voltas da lua”, traduzidas nos aproximados quatro meses que compreende o tempo de plantar as sementes tradicionais, até a colheita, principalmente do milho, que rege o calendário de trabalho e dos rituais de atribuição dos nomes, *nheemongarai*. Essas seriam as “quatro voltas da lua”.

Em outra frente, buscamos assistência jurídica para as comunidades guarani defenderem seus direitos territoriais na justiça. Naquele tempo, no litoral de toda a região Sudeste, não havia assistência da Funai. Várias famílias que ocupavam aldeias na região haviam fugido de reservas indígenas administradas pelos postos da Funai, onde eram obrigados a trabalhar como “boias-frias” e de acordo com o sistema de produção capitalista de exploração da terra e do trabalho, completamente diferente de sua relação com a terra. Nas aldeias ocupadas na faixa litorânea junto à Serra do Mar, os Guarani se consideravam “livres” e eram avessos à administração ou ingerência do governo. No final dos anos 1970 e começo de 1980, ao verem suas aldeias sendo invadidas de forma mais rápida e agressiva, as lideranças guarani passaram a procurar aliados para defenderem seus direitos na justiça. A defesa de seus direitos mediatizada pelas

ações judiciais, à época, parecia ser uma forma de luta no plano teórico, na qual a argumentação jurídica sobre o direito à terra diferenciava-se da briga pela terra marcada exclusivamente por violências, o que remetia a passagens tristes de sua história. As perícias e os pareceres jurídicos passaram a contar com a contribuição de antropólogos, e os índios puderam perceber que suas formas de pensar e de viver, isto é, suas cosmologias, formas de organização social e relações com as florestas, que comprovavam para eles seus próprios direitos e acesso à terra, estariam, de certa forma, minimamente contemplados. Assim, não se tratava mais apenas de “brigar pela terra” com os não indígenas, mesmo porque, possuindo toda uma história de extermínio e de discriminação e vivendo em pequenos grupos, sabiam que as armas dos confrontos eram desiguais. Já no âmbito jurídico, podiam acompanhar e ver refletidos seus interesses nas defesas feitas por seus representantes legais e fazer aliados.

EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS: OS LIMITES DAS DEMARCAÇÕES

O que passo a relatar trata-se de uma percepção pessoal e despretensiosa, que não se sobrepõe, mas talvez complemente, as impressões manifestadas pelos Guarani com quem trabalhei e que vêm se atualizando diante dos novos contextos dos processos de reconhecimento e regularização de terras indígenas em curso, principalmente fora da Amazônia.

A definição de limites das terras guarani é fruto de decisões nem sempre fáceis de serem tomadas pelos índios e suas comunidades devido a inúmeras razões derivadas dos processos históricos de colonização e, ainda, a seus próprios princípios de conduta fundados na cosmologia e em suas perspectivas de futuro. A imposição de divisas ou fronteiras em espaços onde vários seres convivem segundo seus próprios fluxos, entre plataformas celestes e terrestres, de acordo com a cosmografia guarani, é um dos principais dilemas. Assim, a

ideia de limite somente passou a ser entendida pelos Guarani como uma forma de “proteção” na medida em que a devastação das matas se intensificava, ameaçando, impactando e destruindo os ciclos de reprodução da vida e os trânsitos de várias espécies/seres. De todo modo, as delimitações das terras passaram a ter como condicionantes as ocupações no entorno e suas diversas conformações. Isso implica, além do confinamento das comunidades e da diminuição das espécies nativas, no comprometimento do seu modo de vida — principalmente em virtude das mudanças na alimentação — e de suas categorias ambientais, uma vez que a configuração e os limites de seus espaços passam a ser definidos por critérios determinados por outros interesses, princípios e horizontes. Além disso, definir limites, mesmo numa situação mais favorável, onde há áreas com mata e terra para os cultivos próprios, é uma experiência marcada no tempo, ou melhor, que marca um tempo de futuro. E é preciso ouvir os antigos, as divindades, encontrar seus sinais, sonhar e imaginar seus lugares no futuro. Os anciões visionários sonham o futuro dos lugares, sempre aludindo à presença de crianças, visualizando os espaços onde devem criar o ambiente do *tekoa*. E ainda é preciso escutar os seres que habitam as matas e as plantas cultivadas e aconselham-se com parentes de outras aldeias, não só para garantir as áreas atuais de uso tradicional, como para conservá-las e proteger suas espécies para o futuro, para sempre, isto é, permanentemente. Por isso a razão de reuniões, rituais e longas caminhadas nas matas e nas áreas de cultivos.

De um modo geral, é em contextos bem desfavoráveis, em vários aspectos, que os antropólogos se dedicam ao trabalho de descrever os processos de territorialização em espaços que já são previamente limitados pelas formas de ocupação da sociedade não indígena e seus projetos econômicos irreversíveis, como já foi dito. O mais apropriado seria considerar as formas de ocupação indígena numa terra onde pudessem territorializar seus espaços, reconstituindo seus ambientes — para os Guarani, o *tekoha* ou *tekoa* — segundo suas próprias formas e critérios. E tanto em MS como nos estados do Sul e do Sudeste, em decorrência dos processos incessantes de colonização, da expulsão e do geno-

cídio, da pretensa integração forçada dos povos indígenas, da urbanização acelerada e dos grandes empreendimentos econômicos, temos que desenvolver estudos e pesquisas para justificar direitos indígenas sobre terras que são, sem dúvida, imprescindíveis para a “reprodução física e cultural do grupo” e que precisam ser urgentemente demarcadas, mas que, isoladamente, não seriam suficientes para garantir a sustentabilidade da sociedade guarani. Daí a importância de manter a conformação do território por meio da circulação de pessoas e bens entre as diversas aldeias.

A legislação brasileira que rege os procedimentos para demarcação de terras indígenas — ameaçada de sofrer alterações ou transformações por parte do atual Congresso — define também a composição do Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação (RCID)¹⁴. Entretanto, a dificuldade está em ter que adequar ou submeter os conhecimentos, conceitos e categorias ambientais indígenas aos critérios e classificações oficiais, que lhes são alheias. E, no trabalho conjunto com os índios, eles explicitam claramente a contradição inerente, uma vez que, sendo seus “usos, costumes, tradições e direitos originários” reconhecidos pelas convenções internacionais e pela própria Constituição federal (CF) do país — instituída pelos não indígenas —, por que os critérios de identificação e delimitação de limites têm que ser os do governo e dos “brancos” e não os definidos por eles próprios em cada caso? Em uma assembleia da Comissão Guarani *Yvyrupa* (CGY) (informação verbal)¹⁵, um *xamôĩ* se manifestou:

Por que vem aqui (alguém do governo, ou um fazendeiro) dizer que a gente tem que encontrar o osso enterrado dos nossos parentes antigos

14 A Portaria 14, do Ministério da Justiça, estabelece as regras sobre a elaboração do Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação de Terras Indígenas, às quais se refere o parágrafo 6º, Artigo 2º, do Decreto n. 1.775, de 8 de janeiro de 1996, e resolve que este deve abranger os conteúdos indicados devidamente e distribuídos em sete partes: I – Dados Gerais; II – Habitação permanente; III – Atividades Produtivas; IV – Meio Ambiente; V – Reprodução Física e Cultural; VI – Levantamento Fundiário; VII – Conclusão e delimitação.

15 Registro de informação feita em caderno de campo da autora em 24 de junho de 2007.

para provar que a terra é nossa? Por que nós temos que encontrar, mostrar o osso? Não precisa, então, encontrar o osso do “branco”, já que eles estão dizendo que a terra é deles? Se essa terra aqui é deles, cadê os ossos deles? E por que não acreditam quando nós estamos dizendo, mostrando qual é a nossa terra? Somos nós que sabemos.

Seus critérios sobre a permanência no lugar podem ser revelados em sonhos, estão nas plantas deixadas por *Nhanderu Mirim*, que são marcas da presença dos antepassados que se divinizaram, que “pisaram” antes nesses lugares, nas histórias e memórias dos parentes, na existência de espécies nativas das quais necessitam e usam de modo bem diferente dos não índios, nas nascentes, nos cursos d’água e nos montes. Esses são critérios que indicam e marcam seus lugares e definem suas terras ou aquelas às quais pertencem. E julgam que caberia a eles escolher, dentro das ínfimas porções de terra e mata que sobraram, quais os *contornos* de seu *tekoa*. A ideia de contorno prevalece à ideia de limite. E o que, por vezes, se entende e se trata como se fosse uma transgressão dos Guarani — a transposição de limites que foram impostos *para* eles e não definidos *por* eles e suas divindades — significa seguir as próprias normas a serem cumpridas, ditadas por outros princípios — cosmológicos, divinos, sociais —, bem mais difíceis de transgredir.

Resumindo, adequar os princípios, as categorias e as concepções indígenas às normas e metodologias estabelecidas por decretos e portarias não é tarefa simples se o que se pretende é contemplar a visão dos índios nas definições dos limites de suas terras. Ainda assim, é preciso ressaltar o aspecto positivo do Decreto 1.775 em seu § 3º: “o grupo indígena envolvido, representado segundo suas formas próprias, participará do procedimento em todas as suas fases”. Com isso, os índios tornam-se o eixo ativo na definição dos limites da terra indígena (BRASIL, 1988)¹⁶.

16 Outras normas legais regeram os procedimentos de identificação e delimitação de terras indígenas antes da CF de 1988 e do Decreto 1.775 de 1996. Os estudos em curso, não aprovados pela Funai até essa data, precisaram ser adequados às novas diretrizes.

SOBRE OS ESTUDOS ANTROPOLÓGICOS

De acordo com a tradição jurídica brasileira, a demarcação de terras indígenas é um procedimento administrativo de competência do Executivo. Conforme já explicitava a CF de 1967, terras indígenas são bens da União. E, no texto constitucional de 1988, está nítido que compete à União “demarcar, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988). Não se pretende entrar no mérito do caminho traçado por esses dispositivos que resultaram na Portaria n. 14 de 1996, apensa ao Decreto n. 1.775, mas apenas apontar questões que permeiam o trabalho do antropólogo, de “qualificação reconhecida”, que é designado para coordenar o grupo técnico especializado nas áreas ambiental, cartográfica, fundiária, entre outras, e constituído pela Funai.

O Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação não é uma tese acadêmica. Para sua elaboração, não há concessão para um tempo longo de pesquisa. É um trabalho quase sempre a ser feito de urgência e, portanto, pressupõe que o antropólogo já tenha desenvolvido pesquisas acadêmicas e possua conhecimentos suficientes sobre o povo indígena que habita a terra a ser demarcada. Nos estudos de identificação, é preciso discorrer sobre classificação e filiação linguística, aspectos demográficos, histórico da ocupação, práticas tradicionais e quais atividades econômicas são desenvolvidas, condições ambientais da terra, enfim, o que justifica aquela superfície para sustentar os usos, os costumes e as tradições, isto é, a “reprodução física e cultural” do grupo. Baseando-me na minha experiência, teço breves comentários sobre os tópicos desse roteiro.

Sobre a classificação dos Guarani, povo que ocupava um vasto território desde antes da conquista da América do Sul, e que distribui suas aldeias em toda essa amplidão que corresponde ao seu território tradicional, a classificação em subgrupos atualmente utilizada atende apenas a um formalismo e, em virtude dos processos históricos pelos quais passaram os povos indígenas ao longo dos séculos, seria inviável estabelecer uma correspondência fiel com as designações registradas à época pelos primeiros viajantes e colonizadores.

Porém, esse é um tópico que foi sendo reiterada e equivocadamente usado nas contestações dos procedimentos demarcatórios para destituir os Guarani de direitos territoriais. Os contestadores alegam que sem a autoidentificação com as designações que constam na historiografia, não há comprovação de que os Guarani sejam habitantes “originais”: teriam chegado recentemente de outros lugares, portanto, seriam estrangeiros e invasores. Além da inviabilidade de se precisar as correspondências entre os etnônimos atuais e as nomenclaturas da época devido, entre outros fatores, às lacunas da historiografia e à interação entre os subgrupos, como já afirmava John Monteiro (1992), as terminologias de diferenciação e de identificação, ou seja, as designações dos próprios índios, no passado e no presente, não são estanques nem totalmente conhecidas e reconhecidas.

Em relação aos “dados históricos” sobre os povos indígenas no Sul e Sudeste do Brasil, há registros, mas esparsos, isto é, descontínuos, sobre a presença indígena e as formas de opressão e de apropriação de suas terras pela colonização. A ausência de registros escritos sistemáticos é outro motivo reiterado nas contestações às demarcações como “prova” da descontinuidade da presença indígena ou mesmo da sua inexistência. Um dos recursos para preencher essas lacunas é somar ao repertório historiográfico registros de memória oral. Para isso há que considerar o relativo alcance temporal dos fatos narrados pelo entrevistado, em geral anciões cujos avós e pais já faleceram há muito. Ademais, por se tratar de histórias de vida, é necessário ter a confiança efetiva da comunidade, condições de uma boa tradução e a aferição com outros relatos.

Sobre a composição social da população local e aspectos relacionados à demografia, a elaboração de genealogias é, a meu ver, a ferramenta que melhor permite conhecer como se organizam, no espaço, as parentelas e como se distribuem os núcleos residenciais, as histórias pessoais e familiares, por que e em que medida ocorrem variações nos quadros da população, como está politicamente organizada tal aldeia, comparando-a em relação a outras, e como esse dinamismo social influi na dinâmica territorial.

De modo geral, no interior das terras indígenas, há intensa mobilidade, como se observa claramente naquelas cujas superfícies permitem a espacialização das aldeias com distâncias adequadas, propiciando sustentabilidade social e ambiental. Quando se trata de povos cujos territórios foram estilhaçados e repartidos, como é o caso dos Guarani, a questão que se coloca é que, em apenas uma só terra — as terras que lhes estão disponibilizadas são pequenos fragmentos de seu território tradicional — é impossível exercer plenamente suas dinâmicas socioambientais e territoriais. Como se observa nas genealogias, os núcleos residenciais se entremeiam em uma rede de consanguinidade e afinidade, em constante tessitura, que se estende por aldeias das várias regiões do território guarani, atraindo e cedendo pessoas, fazendo ou desfazendo parentes. É o que acontece em todas as regiões, nos espaços territoriais ocupados pelos Kayowá e Guarani, Avá Guarani e Mbya no Brasil, no Paraguai e na Argentina. Nesse sentido, ao se observar a composição das aldeias e os circuitos entre famílias, verifica-se que, nas diversas regiões do território guarani, essas composições transcendem o espaço delimitado de uma única terra. Quando mapeamos as moradias, quando levantamos quantas pessoas moram em cada núcleo residencial, como estes estão distribuídos e qual a população da aldeia, sabemos que, antes da finalização dos procedimentos, poderão ter ocorrido mudanças social e politicamente significativas e que inferem mudanças também em outras terras indígenas. Portanto, ao abordar o tópico da “habitação permanente”, ao analisarmos como as famílias fazem uso dos espaços coletivos, como distribuem as áreas de roças, a partir da composição social e da história do grupo local, temos em mente que estamos indicando a habitação permanente dentro de uma concepção de futuro fundada nos usos, costumes e tradições.

Em outras palavras, ao abordar a “habitação permanente” em uma terra indígena (TI) Guarani num determinado período, descrevendo a localização das aldeias, a disposição e a organização dos espaços de cultivo e moradia, as trilhas de coleta e de acesso às águas e o contínuo processo de constituição e dissolução de núcleos residenciais, é preciso considerar que os sucessivos orde-

namentos contemplados nessas dinâmicas de ocupação procedem de arranjos sociais e políticos que ultrapassam os limites, em sentido amplo, de uma só terra indígena. A sustentabilidade social guarani está imbricada em uma noção de territorialidade que remete ao conceito de *yvyrupa*, o qual pressupõe a garantia de existência de cada uma de suas aldeias. É esse território, fragmentado e revestido pelas diversas formas de colonização e suas diversas vocações, que, ao sustentar aldeias dispersas em toda sua extensão, possibilita a reprodução física e cultural do povo guarani. Nesse sentido, os Guarani privilegiam a conservação de um espaço suporte (*yvyrupa*), onde a reprodução de aldeias (*tekoa*) é, por sua vez, a condição de sua permanência.

Entendemos que a “reprodução física e cultural” das sociedades indígenas só acontece de forma integrada, isto é, contemplando o conjunto das suas expressões, das suas formas de circulação dos saberes, da renovação cíclica das espécies. Para os Guarani, a conservação de seu território de ocupação tradicional em sua totalidade é imprescindível, pois é nele que centenas de aldeias operam como esse suporte da sociedade, dinamizando as relações. De todo modo, a cosmologia guarani, embora baseada na indivisibilidade da plataforma terrestre, traduzida correntemente no conceito de *yvyrupa*, incorporou as condições atuais de um território conformado por terras que não são contíguas, mas todas imprescindíveis, pois cada uma delas está conectada com a sua história e identidade.

Ao abordar a “reprodução física e cultural do grupo indígena”, além de aspectos cosmológicos e ritualísticos do grupo que justifiquem áreas específicas para esses fins, é preciso apresentar os “dados sobre as taxas de natalidade e mortalidade” e “projeção relativa ao crescimento populacional”. Mas o que elucidariam essas taxas no seio de apenas uma terra indígena tendo em vista a circulação de pessoas entre as várias aldeias que transcendem os limites de apenas uma terra indígena? As oscilações não se relacionarão apenas aos índices de natalidade e mortalidade, mas sim à chegada e à partida de pessoas e famílias, cujas histórias de vida — nascimento, crescimento e morte — vinculam várias

aldeias e terras indígenas. Essas variações populacionais são interessantes se buscamos elucidar aspectos da dinâmica territorial. De toda forma, se analisados não apenas localmente e sim regionalmente, os levantamentos demográficos podem contribuir para a compreensão da história da ocupação indígena nas diversas regiões que compõem seu território de acordo com os vários contextos políticos e econômicos.

Nesse sentido, para compreender como a comunidade indígena está social e politicamente organizada e esboçar projeções demográficas, é ainda no processo de elaboração das genealogias que se revelam as histórias de vida e a composição das parentelas e núcleos familiares e a viabilidade, ou não, de futuros casamentos no interior da mesma terra indígena. Sobre essas composições se sobrepõem histórias de vidas partilhadas que sustentam ou retiram o domínio “político” dos grupos locais. Em relação a esse aspecto, é importante que os procedimentos de identificação e delimitação das terras guarani, ao menos numa determinada região, ocorram concomitantemente para que se possa entender essas dinâmicas, uma vez que os Guarani estão vivendo esse território, através do *caminhar*, dos percursos entre as aldeias, e tão viva é essa prática, como falou o professor Melià.

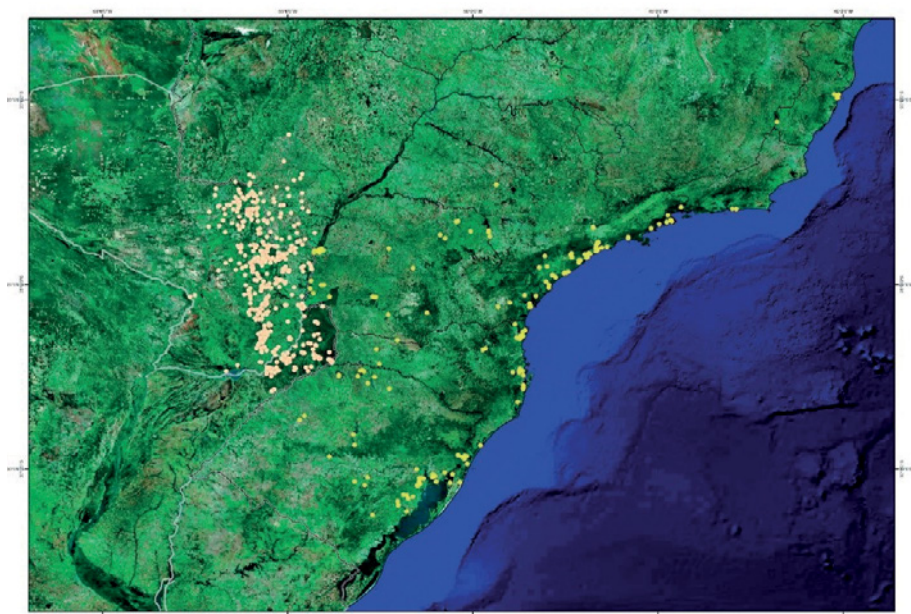
Para os povos indígenas em geral, as chamadas “atividades produtivas”, estão associadas — e não segmentadas segundo nosso sistema —, integrando-se e complementando-se nos diversos ciclos dos processos de reprodução das espécies e da vida e na circulação de conhecimentos, valores, histórias e práticas transversais e propulsores de intervenções criativas.

YVYRUPA E AS CARTOGRAFIAS

Se olharmos os mapas de terras indígenas no Brasil, disponibilizados nos sites da Funai, ISA e outros, veremos que, no Sul, no Sudeste e em Mato Grosso do Sul, as terras Guarani mal aparecem. Suas superfícies são tão pequenas que

não são visíveis nas escalas possíveis das representações cartográficas impressas que reúnem o conjunto das terras indígenas do Brasil. E são nelas que incidem o maior número de conflitos judiciais e no campo e os maiores entraves administrativos e burocráticos para sua regularização. Já nos mapas que reúnem a localização e informações exclusivamente sobre o conjunto das terras Guarani¹⁷, pode-se observar a abrangência da ocupação de todos os grupos na atualidade.

Mapa 1 – Conjunto das terras guarani.



Fonte: SALLES *et al.*, 2015.

Há que se considerar que as fronteiras nacionais que se sobrepuseram ao território de ocupação guarani foram modificadas ao longo dos séculos de colonização, como pode ser visto em vários mapas históricos, exemplificados na cartografia de 1733 a seguir.

17 Ver *Mapa Guarani Digital* (CENTRO DE TRABALHO INDIGENISTA, 2020) e *Mapa Guarani Continental* (EQUIPE MAPA GUARANI CONTINENTAL, 2016).

Mapa 2 – Ilhas Malvinas (Islas de Sebald de Weert).



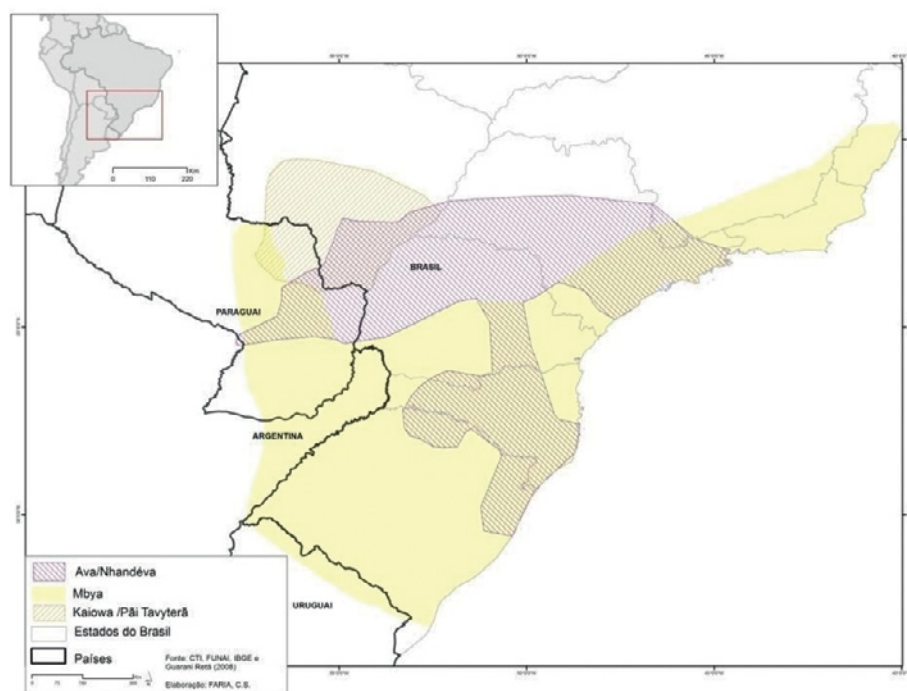
Fonte: HOMANN, 1733.

Observa-se que o Paraguai possuía uma extensão que compreendia grande parte do que formaria os estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo. Uma pequena extensão a leste constituía o território brasileiro nas atuais regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste. As divisões administrativas tinham, então, outras conformações. E os territórios indígenas foram sendo repartidos em função dessas divisões nacionais e político-administrativas.

Em diversos mapas históricos da América do Sul está representada a espacialização das nações indígenas antes da consolidação das fronteiras coloniais. E os povoados guarani destacam-se em toda a região da bacia do Rio da Prata até o mar (Oceano Atlântico), percorrida pelos conquistadores europeus.

No Brasil, no Paraguai e na Argentina, vemos que os Guarani mantêm a configuração de seu território tanto “na beira do oceano” (*yvy apy*) como no “meio do mundo” (*yvy mbyte*) por meio de aldeias e trajetos. Na figura apresentada a seguir, podemos ter uma noção esquemática da espacialização dos grupos guarani segundo a classificação convencional na literatura e observar como sua história e suas dinâmicas sociais e de uso de espaço nessa ampla extensão territorial estão imbricadas.

Mapa 3 – Espacialização dos grupos guarani segundo a classificação convencional da literatura.



Fonte: SOUZA FILHO, 2016.

REFLEXÕES SUSCITADAS DURANTE A PRÁTICA COMPARTILHADA DE IDENTIFICAÇÃO E DELIMITAÇÃO

Durante pesquisas e experiências em campo para a elaboração de estudos de identificação e delimitação, ficou clara a necessidade de buscar convergências de expectativas e interesses em relação à função e às metas do trabalho tanto por parte da equipe técnica como da comunidade indígena e seus colaboradores. Nesse exercício, diferentes perspectivas e concepções vieram à tona suscitando reflexões e questões, das quais selecionei algumas para tecer breves comentários.

Traduções

Durante o tempo de trabalho e pesquisa, conversando com os Guarani, a preocupação era procurar entender, não traduzir, suas categorias e conceitos, pois, como pude observar nas conversas ou discussões correntes, eles também não traduzem certas terminologias usuais na língua oficial. Em reuniões, adotam a terminologia ambiental do nosso repertório vocabular, como projeto, sustentabilidade, atividade agroflorestal, manejo, zoneamento, gestão ambiental, etc., sem traduzir, sem buscar uma correspondência imediata no seu próprio vocabulário. Analogias e discussões sobre os conceitos que subjazem às palavras são feitas sim, mas em longas conversas ou em reuniões com a presença dos *xamõi* e *jaryi*. Assim, palavras e categorias referentes à conservação do “meio ambiente” e do “território” eles preferem incorporar, como tal, ao seu repertório de diálogo, uma vez que, diante da atualização frequente de vocabulários, o emprego desses termos segue a tendência dominante, sem afetar suas próprias concepções, sistemas e categorias. De forma contrária, os não indígenas estão sempre buscando uma tradução literal, exata, dos conceitos e categorias indígenas. Todavia, é possível a explicação, a discussão sobre a semântica das palavras como, por

exemplo, o Eliel expôs¹⁸ em sua apresentação, *teko* é palavra polissêmica e o conceito de *teko* é um conceito elástico, embora tenha uma raiz e signifique um ideal a seguir sob uma orientação coletiva, também pode ter uso e sentido personalizados (*xereko*, *ndereko*).

Temporalidades

Outro ponto que eu gostaria de tocar, e que me intriga bastante, diz respeito ao papel dos *xamõi* na consolidação dos estudos de identificação. Quando se fala em demarcar uma terra de “ocupação tradicional”, os próprios colaboradores indígenas nos levam aos mais velhos, aos *xamõi*, para que eles possam contar como era o lugar antigamente, como caçavam, plantavam, etc.¹⁹ E, então, os velhos, que são chamados para mostrar, explicar como viviam, à luz dos conhecimentos antigos, contam como era antigamente, pois *antes* eles podiam exercer tais atividades porque tinha mais matas, animais de caça e os rios tinham mais peixes. E contam, com muita saudade, de um tempo com mais fartura, nem sempre vivenciado por eles, mas, por sua vez, contado pelos seus *xamõi*. Memórias de um passado antigo no qual se perpetuam, tradicionalmente repassadas, incorporando experiências recentes, a depender do ambiente de suas aldeias, e contrariando as lembranças relatadas em suas próprias histórias de vida, repletas de infortúnios. E isso leva a pensar: será que estão demarcando terra com base no passado ou por causa do passado? Qual é o futuro que os povos indígenas pensam em relação aos usos da terra? Às vezes, parece que fazemos estudos voltados ao passado. A ideia, dizem, é que,

18 Mesa redonda Territórios e Territorialidades Indígenas. Coordenadoras: Rosa Sebastiana Colman (FAIND/UFGD) e Juliana Grasieli Bueno Motta (FCH/UFGD). Debatedoras: Graziella Reis de Sant’Ana (FCH/UFGD) e Eliel Benites (FAIND/UFGD).

19 De acordo com a Portaria n. 14, Parte 3 do Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação (RCID) — “atividades produtivas” —, é preciso descrever as características da economia desenvolvida pelo grupo e as “alterações eventualmente ocorridas na economia tradicional a partir do contato com a sociedade envolvente [...]” (BRASIL, 1996b).

com a demarcação poderão voltar a exercer, em melhores condições, práticas tradicionais. Na verdade, esperam que, com a demarcação, possam recuperar áreas degradadas para plantar seus cultivos e ampliar áreas de mata para abrigar os animais. Os argumentos da ocupação tradicional vêm dos depoimentos dos mais velhos, que contam sobre experiências, saberes e fazeres tendo como parâmetro o *teko* que os remete a um passado de maior convivência com a terra e respeito aos princípios sociais. O que os Kaiowa e Guaraní projetam para seu futuro na terra quando esses velhos não mais existirem?

Passado tanto tempo sem terras demarcadas, que, insistentemente, ocupam ao seu modo, será que essa firmeza visa redesenhar um ideal dos mais antigos que desejam isso ou é também um projeto dos mais jovens que lutam para regularizar suas terras? Em suas experiências nas várias fases de vida, os mais velhos de hoje falam que, quando moços, em certos momentos se distanciaram das práticas tradicionais, o que fez parte de sua formação, e, ao amadurecerem, voltaram-se a elas, fazendo eco na memória coletiva que valoriza a existência da vida junto às matas. Nesse sentido, parece que as noções de passado e futuro entre os Guaraní seguem a noção do tempo cíclico ainda que renovado sob outras formas.

Bom, de todo modo, toda uma discussão sobre o conceito de ocupação tradicional se destaca nos litígios envolvendo direitos indígenas e não indígenas pela terra. No texto constitucional de 1988, “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” (BRASIL, 1988). Assim, o reconhecimento da organização social, dos costumes, das línguas, crenças e tradições implica em formas tradicionais de ocupação territorial que, no caso guarani, são abordadas em diversos estudos sobre territorialidade e mobilidade desde os relatos de viajantes e até nos mapas, contemplando a configuração do território antigo e atual. Sem entrar no mérito da discussão e do entendimento de que o tradicional não está condicionado ao “tempo” de ocupação, mas ao

“modo” de ocupação²⁰, e do próprio sentido de “ocupação” para os índios²¹, é necessário reconhecer os próprios critérios indígenas de identificação de suas terras tradicionais, como já comentado anteriormente. E é isso que os novos estudos de identificação e delimitação de terras indígenas têm procurado demonstrar ao buscar integrar critérios indígenas na definição de terras tradicionalmente ocupadas conforme a CF de 1988²².

Paisagens

Durante as conversas e entrevistas com os interlocutores guarani, referências e percepções sobre o ambiente vieram à tona. As indagações que eu trazia estavam, de certo modo, impregnadas pelas reflexões sobre os conceitos de território, ambiente e paisagem, formulados por estudiosos desses temas.

Neste momento, me detenho brevemente sobre a paisagem. A noção de paisagem tem sua origem na sociedade europeia, aproximadamente no século XV, não existindo em todas as épocas e em todos os meios humanos. Não é, portanto, uma entidade universal²³. A paisagem, tal como nos referenciamos, é composta de diversos elementos e está em constante processo de modificação e adaptação de acordo com as intervenções humanas. Paisagem é um termo polissêmico, sendo de interesse de várias ciências: Filosofia, Literatura, Pintura, Geografia. Na Geografia, é um conceito frequentemente utilizado nas descri-

20 José Afonso da Silva (1993) propôs esse entendimento que vem sendo compartilhado por outros juristas.

21 Dalmo de Abreu Dallari (1994) questionou a correspondência entre o sentido do “tempo” e de “ocupação” entre indígenas e não indígenas.

22 “§1.º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

23 *Paysage* deriva de *pays*, termo francês que se refere às regiões ocupadas por populações humanas. O termo “paisagem” não existe na maior parte das línguas. Na língua francesa aparece a partir do século XVI.

ções dos ambientes. Porém, as sociedades humanas têm modos próprios de se relacionarem com o ambiente que não se resumem ao conceito construído de paisagem pelo ocidente. Para o geógrafo e filósofo Augustin Berque (1996), as sociedades que não possuem o conceito de paisagem possuem um senso estético mais global, compreendido na sua cosmologia — “as razões de ser do mundo” —, vivendo e exercendo sua cosmicidade²⁴.

O desencontro de percepções sobre o ambiente é exemplificado no documentário *A paisagem e o sagrado* (AO SUL..., 2000)²⁵, sobre a inundação da aldeia Guarani Jacutinga e de vários sítios na região de Foz do Iguaçu, PR, para a construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu. Ao ser indagado sobre “como era antigamente a paisagem do lugar”, em meio às imagens das águas, o interlocutor guarani diz: “antigamente, nós plantávamos, nós caçávamos [...]”.

Contudo, poderia ser aventado que há, sim, uma “memória paisagística” vivida pelos antepassados, que projetam, de forma mais global ou plena, lembranças de imagens, sentidos e sensações. Em desenhos e relatos, jovens descrevem com detalhes, a partir da memória dos seus pais e avós, esses lugares e seus significados simbólicos. Em Guaíra, PR, das áreas que foram inundadas em 1982, pelo mesmo projeto da Itaipu, e submersas com as Sete Quedas, os Avá Guarani conservam uma memória que evoca sons, cheiros, imagens, saberes e que é repassada para as novas gerações que sequer conheceram esses lugares, mas que conseguem fielmente imaginá-los e reproduzi-los em desenhos e narrativas. Uma jovem liderança de Guaíra representou, em desenho, o local onde havia uma “caverna” que ficava bem no meio das Sete Quedas, onde se ouvia os sons do *takwa*, do *mbaraka miri* e do *mborai marã e'ỹ* (instrumentos e cantos rituais) ao mesmo tempo e infinitamente. Era desse lugar que saía o caminho para *ywy marã e'ỹ*. Lá os rezadores recebiam as mensagens de *nbanderu*.

24 Para o autor, a Europa deixou de viver sua cosmicidade “quando a modernidade separou a arte, a ciência e a religião” (BERQUE, 1996).

25 *A paisagem e o sagrado* é o primeiro de três episódios que compõem a série *Ao Sul da Paisagem* (2000), dirigido por Paschoal Samora. Ver também Ladeira (2001).

Parece que devido às radicais transformações na porção central de seu mundo (*yvy mbyte*), os Ava-Guarani adquiriram um apurado sentido de paisagem. Uma paisagem intangível e imaginada que acoberta lugares submersos e destruídos refletidos numa memória coletiva que penetrou as novas gerações, repleta de sentidos, aromas, sons e cores, da qual são parte. Os que submergiram com ela e com os locais de acesso à *yvy marã'ẽy* povoam e historicizam essas recordações. Os que dela foram arrancados permanecem na terra com a ideia e o sentimento de renovação. (LADEIRA; FARIA, 2016)²⁶.

Um *xamõi* que vive em Guaíra e morou muito tempo na região de Foz do Iguaçu lembra como ocupavam a região, segundo critérios de ordem ecológica e social:

[...] o que me contaram foi que na época não existiam vilas aqui. A gente fazia as casas aonde a gente queria, aonde tinha mais peixe. Agora os brancos não deixam mais a gente ir. Meu pai me contava que na época não tinha limites, então a gente podia fazer a casa aonde a gente queria [...]. Na época não tinha os brancos para impedir. (CENTRO DE TRABALHO INDIGENISTA; PARKER, 2014)²⁷.

Podemos, talvez, afirmar que o senso estético dos Guarani, assim como o de outras sociedades, envolve todos os sentidos, não projetados em um campo visual delimitado, e proporciona sensações de prazer e de bem-estar relacionadas à sua cosmicidade e fundadas em uma ética na qual a concepção de sadio — real ou virtual — é a referência (LADEIRA, 2008, 2011).

Assim, o conceito de *paisagem*, tal como inicialmente construído no ocidente, não condiz com o sentimento dos povos indígenas sobre o ambiente ao qual pertencem e que procuram reproduzir, no caso dos Kaiowá e Guarani, inspirados nos princípios do *tekoha*, ou *tekoa*. Não há um distanciamento ou

26 O desenho e o relato constam do artigo de Ladeira e Faria (2016).

27 Relatório elaborado por Ian Parker e pelo Centro de Trabalho Indigenista em outubro de 2013 e publicado em abril de 2014.

separação entre as naturezas que conformam esse ambiente heterogêneo e cheio de perigos que implica num ordenamento, ainda que temporal e circunstancial, das normas de uso e convivência. Todavia, essas formas de relacionamento e representações dos lugares e ambientes têm embasado novas perspectivas aos estudos sobre paisagem. De acordo com Maria (2016, p. 168-169):

Se passarmos a compreender as tramas que formam a natureza-cultura que fundamenta a nossa experiência humana e terrena, a paisagem também pode deixar de representar o distante que é apreendido pelo olhar e passar a ser o onde somos — estamos, o que habitamos e habita em nós, o que construímos e que nos constrói, o que experienciamos com o nosso corpo e nossas concepções. E assim, ressaltar o seu potencial ativo e transformador, inerente à própria relação entre a humanidade e a paisagem.

Finalizando, foram essas algumas das questões sobre as quais as sociedades indígenas nos fazem pensar. Buscamos, assim, ampliar a compreensão dos pressupostos normativos e jurídicos, redimensionando-os de modo a contemplar as concepções indígenas sobre os usos da terra, que, embora frequentemente desconsideradas nos processos que envolvem terras indígenas, são reconhecidas pela Constituição federal. Porém, só conseguimos a partir da interlocução e dos debates teóricos com os próprios indígenas e suas sociedades. Então, é isso o que eu tinha a dizer, obrigada.

REFERÊNCIAS

AO SUL da paisagem: a paisagem e o sagrado. Direção de Paschoal Samora. São Paulo: Grifa Cinematográfica, 2000. Episódio 1. (26 min), VHS, son., color.

BERQUE, A. **Être humains sur la Terre**. Principes d'éthique de l'écoumène. Paris: Gallimard, 1996.

BRASIL. Decreto n. 1.775, de 8 de janeiro de 1996. Dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 265, 9 jan. 1996a.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Portaria n. 14, de 9 de janeiro de 1996**. Estabelece regras sobre a elaboração de relatório circunstanciado de identificação e delimitação de terras indígenas a que se refere o parágrafo 6º do artigo 2º, do Decreto n. 1.775, de 8 de janeiro de 1996. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 9 jan. 1996b.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 15 jun. 2020.

CENTRO DE TRABALHO INDIGENISTA. **Mapa guarani digital**. Brasília: Centro de Trabalho Indigenista, 2020. Disponível em: <https://trabalhoindigenista.org.br/mapa-guarani-digital/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

CENTRO DE TRABALHO INDIGENISTA; PARKER, I. **Violações dos direitos humanos e territoriais dos Guarani no oeste do Paraná (1946-1988)**: subsídios para a Comissão Nacional da Verdade. Brasília: Centro de Trabalho Indigenista, 2014. Disponível em: <https://biblioteca.trabalhoindigenista.org.br/documentos/violacoes-dos-direitos-humanos-e-territoriais-dos-guarani-no-oeste-do-parana-1946-1988-subsidios-para-a-comissao-nacional-da-verdade/>. Acesso em: 15 jun. 2020.

DALLARI, D. de A. Argumento antropológico e linguagem jurídica. In: SILVA, O. S.; LUZ, L.; HELM, C. (org.). **A perícia antropológica em processos judiciais**. Florianópolis: ABA: Comissão Pró-Índio de São Paulo: UFSC, 1994. p. 107-114.

EQUIPE MAPA GUARANI CONTINENTAL. **Caderno mapa guarani continental**: povos Guarani na Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai. Campo Grande: Cimi, 2016. Disponível em: <http://campanhaguarani.org/guaranicontinental/downloads/caderno-guarani-portugues-baixa.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

GOMES, A. M. R.; MIRANDA, S. A. de. A formação de professores indígenas na UFMG e os dilemas das “culturas” entre os Xakriabá e os Pataxó. In: CUNHA, M. C.; CESARINO, P. (ed.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2014. p. 455-484.

HOMANN, J. B. **Islas de Sebald de Weert**. Nurembergue, 1733. 1 mapa, color.

LADEIRA, M. I. Reconhecimento dos direitos territoriais no Sul e Sudeste do Brasil. In: RICARDO, B.; RICARDO, F. (org.). **Povos indígenas no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011. p. 717-722.

LADEIRA, M. I. **Espaço geográfico guarani-mbya**: significado, constituição e uso. São Paulo: Edusp, 2008.

LADEIRA, M. I. **Espaço geográfico guarani-mbya**: significado, constituição e uso. 2001. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LADEIRA, M. I.; FARIA, C. S. Os Avá Guarani em yvy mbyte, centro da terra, e os processos de transformação de seu território. In: SOUZA FILHO, C. F. M. (coord.). **Os Avá-Guarani no oeste do Paraná**: (re)existência em Tekoha Guasu Guavira. Curitiba: Letra da Lei, 2016. p. 51-85.

MARIA, Y. L. **Paisagem**. Cultura-natureza em perspectiva: uma abordagem trajetiva do conceito de paisagem. 2016. 262 f. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

MARTINEZ, N. D. **Cartilha guarani**. [S. l.: s. n.], 2016. Mimeografado.

MONTEIRO, J. M. Os Guarani e a história do Brasil meridional: séculos XVI-XVII. In: CUNHA, M. C. (org.). **História dos índios do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras: Fapesp, 1992. p. 475-498.

SALLES, C. *et al.* **Atlas das terras guarani no Sul e Sudeste do Brasil**: 2015. Brasília: Centro de Trabalho Indigenista; São Paulo: Comissão Guarani Yvyrupa, 2015. Disponível em: <http://bd.trabalhoindigenista.org.br/sites/default/files/Atlas%20CTI%20baixa%20CC2015.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SILVA, J. A. da. **Curso de direito constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros, 1993.

SOUZA FILHO, C. F. M. (coord.). **Os Avá-Guarani no oeste do Paraná: (re)existência em Tekoha Guasu Guavira**. Curitiba: Letra da Lei, 2016.

O jeito é sair do nosso chiqueiro e procurar o nosso *tekoha* novamente²⁸

Leila Rocha²⁹

Em primeiro lugar, aviso que vou falar um pouco em guarani e um pouco em português. Falar sobre a nossa terra, porque cada um dos indígenas que estão aqui sabe da sua luta pelo seu território, como dizem os “brancos”. Então, cada um de nós sabe as dificuldades que passamos.

Sobre 1940, 1930, nós sabemos como fomos expulsos das nossas terras, cada um de nós, Guarani e Kaiowá, sabe disso. Acho que em 1960, 1970, por aí, eu devia ter uns 8 ou 9 anos, eu me lembro bem da primeira vez que o fazendeiro entrou em contato com a Funai (Fundação Nacional do Índio). Nós sabemos que eles têm grande quantidade de espaço no Brasil, mas para nós, Kaiowá e Guarani, o Brasil todo é nosso. Em 2003, o fazendeiro entrou novamente em contato com a Funai para se apossar de cada *tekoha* de nossos antepassados, nossos avôs e avós.

Nos tiraram do nosso *tekoha* e nos colocaram na reserva. E o que aconteceu com nós nessa reserva? Nos levaram e nos amontoaram lá e agora os não indígenas nos faz brigar entre nós? Porque cada um de nós não é desse lugar, a reserva, cada um de nós tem o seu lugar. Então, lá, onde eles chamam de reserva, eles fizeram uma aldeia e nos amontoaram, nos misturaram todos e agora eles dizem: “Por que os indígenas brigam entres eles, se matam, por que isso? Porque a nossa aldeia é a que cada um de nós tem neste Brasil, em Mato Grosso do Sul.

28 Transcrição de Rosa Colman e Arnulfo Morinigo.

29 Liderança guarani ñandeva, representante do *Kunhangue Aty Guasu* e da *Aty Guasu*.

Aqui está o cacique Jorge de Pirakua, ele está lá no seu lugar mesmo, outro cacique está no seu próprio lugar, cada Guaraní e Kaiowá tem o seu lugar.

Eu pensei muito no porquê dessa retomada. Os não indígenas dizem que nós estamos fazendo invasão das fazendas. Só que não é assim, nós não invadimos fazenda, quem invade o nosso território são os próprios fazendeiros, vieram de longe, São Paulo, Paraná... Não são daqui e tiraram o nosso lugar. E agora, o que acontece com nós? Por aquele nosso território, que ficou muito pequeno, já morreram muitos, morreram por aquele pedaço de terra e, até hoje, não conseguimos recuperar tudo. Eu passo o que sinto. Eu sou uma mulher que luta pela minha terra, inclusive, aqui estão alunos de Porto Lindo que são parte de Yvy Katu e também tem professor aqui, tem vários. É muito sério poder recuperar o nosso território e é muito difícil porque, muitas vezes, os fazendeiros vêm e trocam o nome do lugar para nos confundir. Por isso eles mudam o nome, só que quem conhece, como os nossos avós, reconhece o nosso lugar, sabe onde é. Inclusive eu mesma estou no Yvy Katu e nós somos dali. No ano de 2003, retomamos esse lugar, fomos expulsos e voltamos em 2013. Foram muitas brigas, muitas lutas, vários despejos — nove —, só que em nenhum um momento abaixamos as nossas cabeças para eles.

Eu quero passar um pouco sobre a terra porque para nós indígenas não é fácil, pois, por um pedacinho de terra, quantos Guaraní e Kaiowá morreram? É muito difícil para nós, mas, mesmo assim, somos lutadores da terra. Eu conheço a realidade, eu conheço a vivência indígena, do povo indígena, da luta pela terra para sobreviver porque a nossa sobrevivência é a terra, é o mato, é o rio. Tem pessoas que falam que a terra não é importante para o indígena. Não, a terra é muito importante para o indígena. O mato é muito importante para nós indígenas e o rio é muito importante para nós indígenas.

Porque a terra é a nossa vida, a terra é a nossa mãe porque é dela que sai a comida para nós, para as crianças; é na terra que a gente acha os remédios, e isso não é de agora. Hoje, nós indígenas temos que comprar remédio porque não existe mais o mato para a gente procurar os nossos remédios tradicionais.

Tudo o que a gente viveu neste tempo de agora foi sofrimento, a gente sofreu bastante, a gente vive pedindo esmola para poder sobreviver. Antigamente, nós não pedíamos esmola para os não indígenas porque a gente tinha tudo. Mas agora não. É muito triste!

E tem hora que eu fico pensando na vida, na nossa vida, e agora a gente tem que tá pedindo ao governo para a gente sobreviver, pedindo remédio, tantas coisas a gente tem que pedir para o governo para poder sobreviver com a nossa família. Porque a nossa terra, o próprio governo de Mato Grosso do Sul não quer reconhecer como nossa. Só que nós indígenas, há décadas, mais de quinhentos anos, sabemos que a terra aqui em Mato Grosso do Sul é nossa. E por que ele quer trocar o nome de um *tekoha*? Para poder nos confundir. Só que é muito difícil para ele, mas, para nós, não, porque a gente sabe onde que é o nosso *tekoha*. Pode trocar o nome, pode colocar um monte de nome naquele lugar, naquele nosso *tekoha*, mas, para nós, é sempre o mesmo. Para nós, é o mesmo lugar, mas o governo fala que lá não é *tekoha* indígena. Aquele lá é o *tekoha* do fazendeiro. Mas não é não, nós conhecemos o nosso *tekoha*, cada um dos indígenas daqui conhece o seu *tekoha*.

Esses dias, eu me lembro, estava o senhor Paulo lá, ele foi lá, no Yvy Katu, e a gente ficou conversando um pouco. Para nós, é um *tekoha*, não precisava os não indígenas trocar mil vezes o nome de um *tekoha* porque, se eu chegar morrer, claro que o meu neto, a minha filha vão saber onde é o nosso *tekoha* mesmo. É a nossa luta para poder recuperar novamente a nossa terra tradicional, nós estamos, eu mesma estou, lutando pelo Yvy Katu. Eu viajo bastante através dessa terra porque a conheço, a gente conhece desde pequenininho o nosso lugar. Fomos expulsos, o fazendeiro trocou o nome dela para confundir a gente indígena, mas ele não conseguiu porque a nossa luta guarani e kaiowá é muito forte. Nós não vamos abaixar a nossa cabeça, nós vamos sempre continuar segurando essa terra porque essa terra é nossa. Essa terra é nossa mãe.

Eu gostaria de falar ao meu povo indígena que está aqui, que é lutador, que conhece a realidade daquela terra, que não abaixem a cabeça e que sigam lutando, pois só na luta vamos recuperar as nossas terras tradicionais. Então, seria muito bom que a gente voltasse e não deixasse a terra parada para o latifundiário usar novamente a nossa terra, porque chega para nós! O latifundiário já usou bastante a nossa terra e ainda quer indenização. Para que ele quer isso? Já saiu rico daquela aldeia, daquele *tekoha*. Já saiu rico e ainda quer indenização? Ele não tem vergonha na cara. E, além disso, de não ter vergonha na cara, ele mata o indígena, o próprio dono daquela terra tradicional, que viveu lá. Cada *tekoha* tem um dono original, raiz daquela terra tradicional.

Acho que o latifundiário pensa que o indígena não existe. Mas cada vez mais os Guarani e Kaiowá estão aumentando. Nós estamos morrendo pela nossa terra, mas, agora, crianças e jovens estão se levantando e estão indo para a luta para poder recuperar nossas terras tradicionais. A gente, nós indígenas, a gente tem que fazer isso porque nenhuma pessoa vai fazer por nós. Se a gente pedir às autoridades para entregar para nós as nossas terras tradicionais, elas não vão nos entregar. Tem que ser na luta, tem que ser na briga. Porque nós fizemos assim no Yvy Katu, nós brigamos, nove despejos foram em cima de nós, a Polícia Federal (PF) foi lá, apontaram arma no meu peito para poder largar daquela terra, falei para eles assim: “não, pode me matar, me mata, me mata primeiro, e aí você mata todas essas pessoas que estão nos arredores”. Falei isso, encarei a Polícia Federal, duas vezes. Então o delegado da Polícia Federal, que estava aqui, foi lá também. A gente fez ele correr de lá para poder respeitar o indígena, o indígena tem direito, nós indígenas temos direitos porque nós estamos na nossa terra.

Nós fizemos ele correr de lá, do Yvy Katu, ele prometeu que voltaria, só que ele não voltou mais. Mas quase que a gente colocou ele dentro do Yvy Katu, quase que a gente o pegou para ele poder ver a situação do indígena; ver a vivência do indígena, como é que o indígena está sofrendo, como é que o

indígena vive no *tekoha*. Esses não indígenas, autoridades que estão por aí, não conhecem a nossa realidade, o nosso sofrimento. Pode ser que ele seja estudado, pode ser, mas a realidade, só cada um de nós indígenas sabe o que a gente passa em cada *tekoha*.

Eu acho que é muito difícil para o não indígena saber toda a realidade do indígena, muito difícil. Quem sabe do nosso sofrimento é cada um de nós indígenas, o *ñanderu*, a *ñandesy*, e por isso que é importante o menino que estuda aqui, é muito importante, esse jovem indígena que está aqui estudando Teko Arandu chegar mais perto do cacique, do *ñanderu*, para poder se orientar com eles, para poder levar para lá, para dentro da aldeia, professor, professora.

Hoje, a gente dá as costas para o “branco”, pois o “branco” quer saber mais que nós sobre a nossa realidade. Mas nunca vai saber tudo. Nunca vai saber tudo. Porque a pessoa que vive dentro da aldeia, dentro da reserva ou dentro do *tekoha* sabe muito bem o que é que ele está passando. Cada um de nós sabe o que a gente passa porque, no *tekoha*, nós indígenas falamos *jevy jey tekoha* (voltar novamente), porque para a gente é voltar para o nosso *tekoha*. É ali que cada um de nós vai morrer. Vai ser muito difícil para o fazendeiro ou para o governo retirar a gente. É melhor o governo mandar um monte de polícia ou soldado lá e matar todos os indígenas, acho melhor para ele, mas, na marra, nós não saímos mais, de jeito nenhum. Isso daí eu garanto porque eu estou numa retomada, fui ameaçada, mas eu estou viva até agora.

E por isso eu sempre falo: autoridade foi para lá porque o fazendeiro paga para ele dinheiro, paga por dia. Então é por isso que sempre falo que não há dinheiro que compre a vida do indígena. Pode ser que o fazendeiro compre outro “branco” para matar indígena, mas sempre, nós indígenas, vamos resistir, vamos recuperar o nosso *tekoha*. A nossa briga está chegando. O fazendeiro fala que, em 1980, estava naquele *tekoha*, diz que tem direito, mas não é verdade, não é verdade; nós conhecemos há décadas o nosso *tekoha*.

Em 1940, 1930, nós indígenas sabemos muito bem, só o “branco” entrou, modificou tudo e ainda quer modificar mais. Tentou enganar o indígena

dando um pedacinho daquela terra, a reserva. Trouxe todos nós e colocou lá. Mas sabe o que aconteceu agora? Agora cada indígena saiu daquele chiqueiro. Nós, indígenas, chamamos aquilo de chiqueiro. Porque aquele lugar, a reserva, eu fiquei sabendo, é lugar de bicho. Dizem que existe lá em Campo Grande, MS, por lá, uma reserva onde vive bicho: tatu, macaco, muita coisa de bicho. Mas nós não vamos ficar na reserva. Nós indígenas estamos saindo da reserva, estamos indo atrás do nosso *tekoha* para recuperar o nosso *tekoha*, que a gente perdeu.

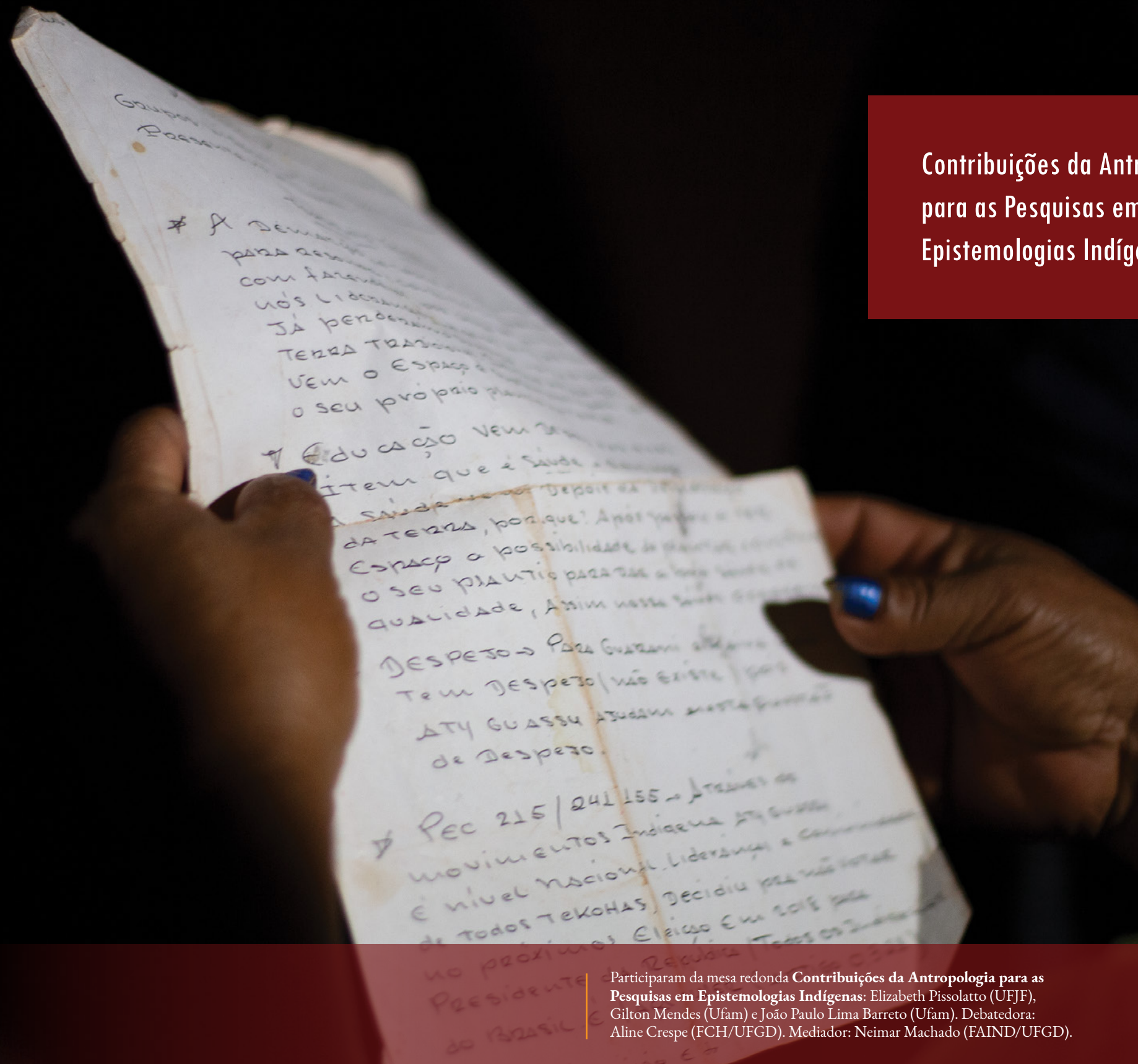
Agora que está começando, e se for para brigar, nós vamos morrer pela nossa terra. Nós já morremos bastante. Quantos caciques já morreram por um pedacinho de terra? Nós estamos dispostos a morrer pelas nossas terras tradicionais, mas nós vamos recuperar, pouco a pouco, nós vamos recuperar, cada vez mais, a nossa terra tradicional, a nossa vivência, a vivência da nossa família. Cada um sabe o seu território: nós não vamos mais viver numa reserva. Porque numa reserva o indígena não cabe mais. Se nós tivéssemos dinheiro, sabe o que nós iríamos fazer? Fariamos prédio, um em cima do outro, para a gente morar. Só que nós não temos dinheiro. A gente tem que voltar para o nosso *tekoha*. Só assim a gente vai sobreviver. E nós estamos fazendo isso mesmo. Nós estamos voltando para o nosso *tekoha*. Nós estamos recuperando esse *tekoha* para a nossa criança, para o nosso neto, para sobreviver ali. Porque na reserva, no lugar onde o governo enfiou todos nós, já não cabe mais ninguém.

O jeito é sair do nosso chiqueiro e procurar o nosso *tekoha* novamente. Isso que a gente está fazendo agora. Eu sei que vai ser muito pesado para o nosso lado, mas fazer o quê? A gente tem que recuperar a nossa terra porque é lá a nossa vida. E lá é a nossa vivência. Nós queremos tudo, inteiro, que é aquele lugar, aquele *tekoha* que nós perdemos. Só que nós não o encontramos mais inteiro. Acabou o mato, acabou o nosso rio, acabou a nossa caça, acabou a nossa pesca. Acabaram os nossos remédios tradicionais.

Então, é isso o que estou sentindo como mulher lutadora pela minha terra. Quantas vezes eu sofri? Quantas vezes eu chorei? Quantas vezes eu fui ameaçada pela própria Polícia Federal? Mas eu não tenho medo. Se amanhã ou depois eu cair, tem outra pessoa que vai levantar novamente e continuar a luta. É essa a minha palavra.

PART III

Contribuições da Antropologia para as Pesquisas em Epistemologias Indígenas



Participaram da mesa redonda **Contribuições da Antropologia para as Pesquisas em Epistemologias Indígenas**: Elizabeth Pissolatto (UFJF), Gilton Mendes (Ufam) e João Paulo Lima Barreto (Ufam). Debatedora: Aline Crespe (FCH/UFMG). Mediador: Neimar Machado (FAIND/UFMG).

Sonhos, realidades (confrontadas), conhecimento: desafios à simetrização em Antropologia

Elizabeth Pissolato³⁰

“Só vale a pena comparar o incomensurável.”

(Michael Lambek)

“A profunda ideia lévi-straussiana do pensamento selvagem deveria ser tomada como projetando uma outra imagem do pensamento, muito mais que uma outra imagem do selvagem.”

(Eduardo Viveiros de Castro)

INTRODUÇÃO

O que pretendo fazer aqui, em nossa conversa, é um exercício muito inicial de imaginação sobre coisas que ouvi em aldeias dos Guarani que vivem no Sudeste, principalmente no estado do Rio de Janeiro e na divisa com São Paulo, e em algumas aldeias no Paraná. São, na maioria, os Guarani que foram

30 Etnóloga, professora de Antropologia no Departamento de Ciências Sociais e no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora, com pesquisas junto a grupos guarani no Sudeste do Brasil desde 2001, vinculadas à elaboração de uma etnografia em formato de tese de doutorado (PISSOLATO, 2007), de outros trabalhos acadêmicos e de difusão cultural sobre os Guarani e para estudos de delimitação de terras indígenas guarani mbya na região.



chamados Mbya e vivem desde o Sul até o Sudeste do Brasil e em terras paraguaias, argentinas e uruguaias, em geral em aldeias pouco numerosas. Eu sou antropóloga e professora numa universidade federal em Minas, em uma cidade de porte médio chamada Juiz de Fora, que fica perto do Rio de Janeiro. Desde que virei professora e depois tive que virar coordenadora de curso por duas vezes, me afastei bastante das aldeias guarani, mas continuo visitando aquelas onde fiz amigos e amigas sempre que posso, com vontade de conhecer tantas outras onde vivem seus parentes. É especialmente importante para mim estar aqui hoje, em Mato Grosso do Sul, em terras do povo Kaiowá, e neste Seminário, que conta com a presença de mulheres e homens kaiowá dispostos a essa conversa em torno de conhecimento(s).

Vou introduzir esse exercício lembrando a fala de um antropólogo não indígena, Eduardo Viveiros de Castro, que é um escritor e professor de antropologia muito conhecido, e de um intelectual e antropólogo indígena, João Paulo Lima Barreto (presente nesta mesa).

Eduardo Viveiros de Castro, no Encontro Visões do Rio Babel: conversas sobre o futuro da bacia do Rio Negro, que aconteceu em Manaus no ano de 2007, observou, acerca dos chamados saberes tradicionais indígenas, como o interesse crescente por parte de nossa sociedade por tais saberes se liga muito mais a seus conteúdos e possibilidades de uso no interior de práticas ocidentais do que à forma de conhecimento aí implicada. Disse o autor:

Ora, o que distingue os conhecimentos tradicionais indígenas dos nossos conhecimentos (tradicionais ou científicos) é muito mais a forma que o conteúdo, é, além disso, a ideia mesma de conhecimento: a imagem de quem conhece, a imagem do que há a conhecer, e a questão de para que, ou melhor, porque se conhece. (Informação verbal)³¹.

31 Palestra proferida por Eduardo Viveiros de Castro no Encontro Visões do Rio Babel: conversas sobre o futuro da bacia do Rio Negro, em Manaus, em maio de 2007.

A fala de João Paulo, eu a li em um texto recente, publicado por ele e Gilton Mendes dos Santos na revista francesa *Les temps modernes* (2015, p. 3), e resulta de um diálogo que o autor faz, no texto, com observações de alguns parentes Tukano que teriam afirmado que o que João Paulo tinha feito no mestrado não era efetivamente “conhecimento indígena”, já que — se entendi bem — não poderia ser útil para realizar curas junto a seus parentes. João Paulo acaba por concluir que “o que fez foi mesmo outra coisa”, diferente do “conhecimento indígena”.

Antes disso, numa entrevista publicada na Revista de Antropologia da Universidade de São Paulo (USP), em 2012, João Paulo teria observado que a Antropologia não mudou com os antropólogos indígenas, que continuaram fazendo Antropologia nos “moldes da ciência”, isto é, ocidental. Cito um trecho da fala de João Paulo:

Nós já temos vários indígenas formados em antropologia... Só que essas pessoas acabaram fazendo como qualquer outro antropólogo que não é indígena... tomam informações para trilharem sua vida profissional, uns se tornam professores, coordenadores de programas de governo etc., enquanto os informantes continuam no mesmo *status* social [...] os antropólogos indígenas não introduziram nenhuma diferença, pelo contrário, só reproduziram, fazendo suas teses a partir da lógica da ciência. (BARRETO, 2012, p. 529).

Essas falas nos mostram que parece difícil, de ambos os lados, realizar, na prática, algo que temos entendido como uma maneira mais interessante de fazer Antropologia, que seria aquela que parte do princípio de que “todos nós somos antropólogos”, indígenas e não indígenas, ou, melhor dizendo, que “todos fazemos Antropologia” na medida em que nos deparamos uns com os outros (WAGNER, 1975). Mas, como lembra Eduardo Viveiros de Castro, fazemos Antropologia de modos muito diferentes (VIVEIROS DE CASTRO, 2002).

Esse ponto me parece da maior importância, e volta à questão da forma, àquela do que pode ser a imagem de conhecimento de nossos interlocutores em nossas práticas antropológicas. Dizendo de outra maneira: acho que os Guaranis com quem convivi, ao menos em sua maioria, não estão, em geral, interessados em produzir uma teoria sobre as coisas, nem mesmo sobre a origem do mundo. Suas narrativas e suas reflexões lhes servem melhor a outros objetivos. Isso não quer dizer que não desenvolvam um pensamento conceitual, que não tenham um modo de pensar profundo e elaborado que podemos chamar, na falta de outra palavra, uma filosofia. Mas parece que esse pensamento se torna importante para eles e funciona de modo muito diferente daquele tipo de exercício de abstração sobre as coisas que nós, educados nas disciplinas ocidentais das academias, entendemos como conhecimento.

Então, penso que há mais de um problema em jogo nesta nossa conversa, ao menos dois. Um mais geral sobre “imaginar o que seria uma outra Antropologia”, por exemplo, uma Antropologia Guaraní Mbya da medicina *jurua* (dos “brancos”) ou uma Antropologia Kaiowa da economia *karai* (dos “brancos”). E outro que seria: como fazer “Antropologia Indígena” na academia? Como conciliar um pensamento não disciplinado, nos termos das ciências ocidentais, com a disciplina ou a formação acadêmica fazendo disso algo interessante?

Com certeza, não tenho respostas para essas questões tão complexas, e minha intenção aqui se limita a algumas tentativas de aproximação ao pensamento de pessoas guarani partindo de nossas conversas e de impressões que elas me trouxeram sobre sua lida com o conhecimento ou com conhecimentos.

Proponho meu exercício aqui em duas etapas. Na primeira, pretendo trazer diversos comentários sobre o que ouvi entre pessoas guarani acerca de “conhecimento” ou “sabedoria”, da importância de se “saber bem”. Ouvir essas falas, reconhecer que elas são recorrentes e estão frequentemente associadas a vários eventos na vida das pessoas foi o ponto de partida para eu me perguntar o que poderia ser conhecer ou saber da perspectiva daquelas pessoas. Na segunda etapa, pretendo deslocar, com esses comentários, a imagem de conhecimento

na qual fomos formados nas disciplinas do mundo *jurua* (ocidental) e tentar imaginar — mesmo que modestamente — o que pode ser o saber quando se vive em um mundo que está constantemente em transformação junto com tudo e todos que nele vivem e que é feito de mais de um plano de realidade.

MÚLTIPLAS DIMENSÕES NO SABER

Os verbos “conhecer”, “saber”, “escutar”, particularmente quando acompanhados do termo *porã* — *oikua’a porã*, *oendu porã* (usando aqui a terceira pessoa) —, são muito usados entre pessoas guarani mbya para falar de “conhecimento” ou “sabedoria” — como costumam traduzir para o português — ligado à capacidade de *nhe’ë* (o nome ou a “alma” que vem para ficar junto da pessoa na Terra), capacidade de comunicação com os deuses, comunicação esta que seria fundamental manter para se “viver bem” (*oikoporã*). Esse conhecimento, essa “escuta” ou “visão” — usando outra tradução de pessoas mbya —, pode ser obtido na *opy* (casa ritual) durante a reza-canto, em sonhos, quando se vê no sonho (*oexara’u*) ou mesmo noutros momentos do dia, e parece estar sempre ligado ao que muitos chamam, em português, de concentração.

Por sua vez, conhecer por meio da escola parece ser um tema controverso. Há quem diga que lugar de aprender mesmo é na *opy*, com os *opita’iva’e*, os especialistas da *opy*, que fumam o *petyngua* (cachimbo ritual), fazem curas, dão conselhos. Outros parecem considerar que são dois aprendizados diferentes, o da escola e o da *opy*. Por outro lado, ouvi também de um amigo mbya adulto que, mesmo ele não frequentando a *opy*, conseguia saber e estava sempre sob proteção de *Nbanderu* (forma genérica de referência aos deuses), e, por causa disso, soube agir em vários momentos cruciais da sua vida, evitando desgraças, se livrando de riscos importantes.

Se cabe aprender algo na escola, um comentário de João, que viveu no início dos anos 2000 em Parati Mirim, certa vez mostrou com ênfase que esse

aprendizado não aconteceria ao modo do *jurua* (“brancos”). João me contou que encontrou com um amigo *jurua* na cidade de Parati e que este suava, nervoso, prestes a fazer uma prova. E João comentou a respeito: “como é possível que alguém possa aprender alguma coisa preocupado”? O estado do rapaz, aos olhos de João, era impeditivo de qualquer aprendizado.

Mas voltemos ao conhecimento que parece ser o mais fundamental à vida, pois que fundamental *para viver*! Apesar de podermos reconhecer modos de fazer os cantos, as rezas, rituais, as práticas curativas — modos que provavelmente são aprendidos pelos mais novos com seus parentes mais velhos —, apesar disso, saber parece ser fundamentalmente um verbo a se conjugar a cada dia, a cada hora, sem fixação absoluta de qualquer saber consolidado — observe-se, no sentido contrário de tradicional — justamente porque saber tem uma aplicação prática constante, para a lida com a vida, que está sempre se alterando. Nas palavras do cacique e *opita'iva'e* Augustinho, que vive em Araponga, “você pode acordar bem, passar bem a manhã, então almoça, deita um pouquinho, e já muda”, já não se sente tão bem. Saber vale principalmente para esse movimento de percepção e lida com as alterações — de disposição, de humor, de condição de bem-estar em sentido amplo — que atravessam ou afetam as pessoas sempre. Essas variações são sempre remetidas a relações, sejam elas entre humanos (que podem “fazer mal” uns aos outros) ou entre humanos e não humanos (como os *jaexae'yva'e*, aqueles que não vemos, os “donos” de lugares que se antipatizam quando humanos passam por lá: *itaja* (dono das pedras), *ka'aguyja*, (dono da mata), etc.

Com isso quero dizer que, se eu mesma soube “ouvir bem” as pessoas guarani, o saber de que falam é um conhecimento sem começo nem fim, isto é, que deve estar sempre se atualizando, nunca sendo definitivo, e que está completamente implicado no viver, no sentido de que é preciso saber (bem) para viver, para continuar vivendo, para fazer a vida continuar (PISSOLATO, 2007).

Busquemos uma aproximação mais de perto com o sonho, que é um modo muito valorizado de saber pelas pessoas guarani mbya. O que alguém “vê no sonho” pode ser muito importante se a pessoa consegue saber e agir de um

modo favorável ao seu bem-estar. Por exemplo, a partir do que viu no sonho e, às vezes, conversando com parentes que possam ajudar com sua experiência, a pessoa que sonhou pode evitar deixar sua casa naquele dia, fazendo com que algo que poderia acontecer deixe de acontecer, quero dizer, algo que poderia até mesmo levá-la à morte. O sonho “conta”, ou, conforme traduzem algumas pessoas, “*nbanderu* pode contar no sonho”. O que ele conta se liga a eventos na vida do próprio sonhador ou sonhadora ou de pessoas relacionadas, sejam parentes que vivem nas proximidades ou noutras áreas. Tais eventos podem já ter ocorrido ou estar em vias de acontecer. Comenta-se: “mais tarde vai chegar notícia”. Assim, “ver no sonho” coloca uma expectativa, do mesmo modo que exige certa cautela.

O que parece estar em questão é um saber que implica no agir das pessoas, e possivelmente não apenas da pessoa que sonhou, que se constrói, sugiro, como uma abertura temporal. Minha percepção ao sonhar pode vir ou não a se realizar efetivamente como acontecimento. Quando isso acontece, esse “saber” costuma assumir a forma de explicação. Assim, mortes são muito frequentemente associadas a sonhos que teriam, de alguma maneira, “avisado” sobre elas.

Pode parecer muito simples ou ingênuo o uso *a posteriori* da explicação de uma morte por um sonho que a antecedeu e que não teria se desdobrado nos cuidados necessários. Mas uma forma distinta de colocar a questão é imaginar que os tempos podem se sobrepor, e que o agir não se escreve numa linha temporal que excluiria a possibilidade, por exemplo, de atuar sobre algo que já teria acontecido.

Além desse tempo não linear, que é fundamentalmente um *tempo-em-conexão-com-o-agir*, parece importante reconhecer também que o agir tem sempre caráter relacional, não podendo, ao que parece, ser tomado como *agência de (um) sujeito*. Assim, se sei que não estou bem, não estou alegre ou satisfeito (*ndavy'ai*), sei também que esse mal-estar tem origem num campo relacional onde outros agires estão implicados: sentimentos-intenções de pessoas

com quem convivo, antipatias de donos mestres de animais ou de lugares por onde andei etc. O saber sobre tais processos, que chamarei, simplificando, de agressivos, parece, por sua vez, nunca ser definitivo. E é no campo relacional novamente que ele ganha contornos, versões.

Há certamente os “que sabem mais” sobre a matéria que chamarei aqui, apressadamente, de *mba'eaxy* (doença): os xamãs, as parentes e os parentes mais velhos, alguns destes especialistas nos remédios de mato, *poãka'aguy*. Porém, ainda assim, tal saber continua sendo uma busca de conhecimento atualizada no próprio processo da doença/mal-estar, que conecta a percepção-sensação do/da doente e o tratamento proposto-realizado por quem o/a trata. Ou seja, é sempre a experiência da cura que manifesta ou não o saber de quem, em tese, saberia agir para curar.

Novamente não se trata, em absoluto, de conhecimento ou técnica estabelecidos, mas de processos que articulam pessoas, suas sensações-estados, técnicas e outras pessoas que as aplicam. As técnicas podem, inclusive, se repetir bastante — por exemplo, a sucção de doenças usando o *petyngua* —, mas saber curar se sabe curando, o que coloca, então, sempre uma incerteza sobre a capacidade de cura mesmo dos mais prestigiosos *xeramoi* e *xejary'i* (os mais velhos, literalmente “nossos avôs” e “nossas avós” dotados de mais conhecimento).

Não sei como eu poderia falar conceitualmente do pensamento de pessoas mbya acerca do tempo e da ação além do pouco que esbocei aqui, mas me instiga sempre esse pensamento e o mundo que ele projeta.

Nas descrições antropológicas e em outros escritos, por exemplo, nos escritos missionários, que eu havia lido sobre povos Guaraní antes de conhecer as pessoas nas aldeias que frequentei, muitas vezes as ideias indígenas eram — e ainda são — apresentadas de modo a compor um modelo de pensamento dualista, que opõe o belo e bom (*porã*) ao mal (*vai*) e faz distinção inequívoca entre o mundo divino e tudo que se origina em *Nbanderu*, de um lado, e o que é da Terra, *tekoaxy*, de outro. Tal pensamento estaria orientado na direção do divino, do domínio celeste, origem e destino da pessoa, ainda que nunca

deixando de ter em conta a possibilidade de outros destinos, principalmente aquele que contrastaria radicalmente com o primeiro: o de virar bicho, processo conhecido como *jepota*, que pode acontecer em vida ou no evento da morte.

Ainda que possamos encontrar essas oposições em diversos momentos nas falas orientadoras proferidas por líderes e xamãs na *opy* ou noutros contextos de reunião, com ou sem a presença de *jurua* (“branco”), nunca achei que tais esquemas dessem conta do que me parecia mobilizar as pessoas.

Se, por um lado, não cabe desconsiderar toda e qualquer fala, e se, mais do que isso, é preciso ir atrás de cada uma, ver o que ela articula e produz, estando aí o nosso ponto de partida na prática antropológica, por outro lado, um pensamento conceitual, que se liga a um mundo possível tal qual imaginado por pessoas mbya, não poderia ser acessado tão imediatamente e a partir de um único tipo de fala, um discurso que poderíamos compreender com mais facilidade pela proximidade de um certo modo de ver as coisas entre os *jurua*. Pelo contrário, parece-me mais interessante buscar o que não conseguimos compreender justamente por nos parecer não sistemático ou contraditório. Assim, por exemplo, um pensamento sobre o tempo escapa à nossa temporalidade e se conecta com um agir que, por sua vez, se configura como um agir intencionado, mas não se fixa em um sujeito, não define efetivamente um sujeito tal qual o imaginaríamos, dotado de “agência”.

Antes de passar a um outro item, eu gostaria de dizer, então, que o que criou um enorme interesse em mim, justamente porque não poderia ser “domesticada” por qualquer modelo *jurua* de descrição e análise, foi a junção, para continuar falando de saber, entre a ideia de que o saber é coisa obtida dos deuses, entes definidos sem contradição como doadores de vida e de sabedoria, e o fato de que, na prática, o saber dos deuses nunca se descola de outros saberes-processos no mundo, sempre em movimento e jamais definidos desde o início. Parece haver sempre a possibilidade de o saber e o não saber se encontrarem...

“MULTINATURALISMO (PERSPECTIVO)”

Uma formulação sobre o pensamento ameríndio, apresentada em 1996 na publicação de dois artigos sobre o que foi chamado então de “perspectivismo” pelos antropólogos Tania Stolze Lima (1996) e Eduardo Viveiros de Castro (1996), parece ter sido, em boa parte, responsável pelo lugar de importância que a América do Sul indígena tem hoje no debate antropológico internacional, com desdobramentos igualmente importantes para debates em outras disciplinas, devido ao fato de apresentar o pensamento dos povos indígenas como um pensamento com estatuto de filosofia.

O que ficou mais conhecido do conceito de “perspectivismo” parece ter sido a narrativa segundo a qual diferentes sujeitos, humanos e não humanos, que habitam o cosmos, veriam a si mesmos como gente (humanos) e a outros desses habitantes, conforme seu ponto de vista, como presas animais ou espíritos, por exemplo.

Há dois pontos importantes aqui: as relações entre humanos e não humanos — os exemplos mais presentes consideram as relações entre humanos e animais — são relações sociais, e a condição de sujeito — capaz de um agir intencionado — não se restringe a uma única espécie. Assim, ser sujeito é uma posição que se revela sempre em contextos de relações. No *jepota*, por exemplo, se um rapaz ou moça se depara ou “vê” uma linda jovem ou um rapaz atraente durante uma incursão na mata e resolve acompanhá-la/lo até sua aldeia com intenção de uma parceria amorosa-sexual, mais tarde poderá se dar conta, por exemplo, de que seu sogro é um porco do mato, com hábitos corporais muito diversos daqueles dos parentes do visitante. Passar a viver com esses parceiros e seus parentes corresponderia, então, a assumir a perspectiva dos porcos do mato, vivendo do jeito (social) daquela “gente”. Criando parentes ao modo deles, com seus hábitos e maneiras corporais específicas.

Mas onde estaria mesmo a teoria?

Viveiros de Castro (2015, p. 73 *et seq.*), em diálogo com certos desdobramentos e críticas à noção de perspectivismo, frisa que o perspectivismo, tal como proposto, não deve ser tomado como mais uma teoria antropológica, mas sim como “uma outra possibilidade de considerar o conceito”, isto é, em um pensamento que não se propõe ou mesmo desdenha o sistema e a teoria. Enquanto não se é capaz de abandonar o conceito — ocidental — de conceito, que o entende necessariamente como “um movimento classificatório e abstrativo”, pensamentos não ocidentais continuariam na posição do “Outro não-conceitual”. O autor sugere, então, um exercício na direção de “[...] liberar a conceitualidade virtual contraefetuada” por tais pensamentos não proposicionais (*selvagens*). Eis o movimento que poderia ser feito pelo perspectivismo: “o perspectivismo ameríndio ou multinaturalismo perspectivo é um destes pretendentes antropológicos ao conceito de conceito”, diz Viveiros de Castro (2015, p. 75).

Não pretendo fazer aqui um comentário sobre o perspectivismo e, menos ainda, sobre “bons” ou “maus” usos que foram feitos de tal proposta. Fico mais interessada em reconhecer, como sugeriu Oscar Calavia (SÁEZ, 2012), que, muito mais que um relato paradigmático sobre queixadas que se veem e vivem como gente, essa formulação trouxe ao debate das filosofias uma visão que concebe um mundo bem diferente daquele dos ocidentais, ou seja, um mundo de múltiplas realidades e não de uma única realidade, que normalmente chamamos, ou chamávamos, no ocidente moderno, de natureza. Assim, mais importante do que o fato de não apenas humanos assumirem a posição de sujeitos ou de existirem pontos de vista diversos, é o fato de esses pontos de vista projetarem mundos reais distintos. Como diz o autor:

[A] tese essencial não seria tanto a de que há tantos mundos quanto pontos de vista, mas a de que esses mundos são reais, ou mais exatamente são a *realidade*, na falta desse mundo absoluto que só poderia ser captado desde um ponto de vista absoluto. (SÁEZ, 2012, p. 15, grifo do autor).

Esse modo de pensamento rompe com as bases da própria Antropologia ocidental, que justamente toma como ponto de partida um “mononaturalismo” (LATOURET, 1994) e busca decifrar as múltiplas versões culturais sobre essa “natureza”, em sua realidade exterior aos sujeitos.

Um modo de pensamento que não limita a realidade a uma só coloca, certamente, um problema para a epistemologia ocidental. Longe de o conhecimento estar orientado para uma equivalência ao “real”, que existiria como exterioridade, na epistemologia *cum*, ontologia indígena (SAEZ, 2012, p. 15), conhecer torna-se um processo diretamente implicado na negociação de mundos ou sujeitos em relação. Assim, por exemplo, “ver no sonho” não remete a acontecimentos com uma realidade em si, nem toma por base um tempo cronológico descolado do sonho, do sonhador e de agenciamentos diversos.

Penso que uma sugestão interessante aqui, para uma prática antropológica que não domestique o conhecimento guarani que se faz no sonho, seja a que Viveiros de Castro propõe ao falar dos equívocos que se dão quando nos deparamos com o *multinaturalismo perspectivo*. Cito o autor:

[...] um equívoco não é um “defeito de interpretação”, no sentido de uma falta, mas um “excesso” de interpretação na medida em que não percebemos que há mais de uma interpretação em jogo. E, sobretudo, essas interpretações são necessariamente divergentes, elas não dizem respeito a modos imaginários de ver o mundo, *mas aos mundos reais que estão sendo vistos*. (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 91-92, grifo meu).

Se o perspectivismo ou o multinaturalismo perspectivo permitiu — e continua permitindo — uma série de exercícios interessantes realizados por antropólogos ocidentais cujos relatos etnográficos foram realizados junto a diversos povos ameríndios — e também junto a povos fora das Américas —, tematizando aspectos variados de suas experiências, não cabe tomá-lo, conforme dito acima, como uma generalização descritiva que remete a certos conteúdos ou temas na vida dos povos indígenas. Como observa Oscar Calavia (SÁEZ, 2012,

p. 13), toda epistemologia deve ser “um ponto de partida e não um produto final”. Não cabe submeter agora o pensamento de cada povo amazônico ou de diferentes pessoas que pertencem a cada um deles a um *modelo* de pensamento.

Aqui voltamos à forma. O modo não deve virar um modelo que submeta o pensamento ou o viver. A consequência mais importante dessa formulação, feita em 1996 por Tania Stolze Lima e Eduardo Viveiros de Castro, não está na descrição de cosmologias, sociocosmologias ou ontologias ameríndias, mas justamente na força de transformação de uma Antropologia que compara(va) modos de representação em uma outra Antropologia possível, que parte do ponto que Roy Wagner (2010, p. 57) colocou tão bem ao falar de sua experiência com os Daribi: “o equívoco deles a meu respeito não era o mesmo que o meu equívoco acerca deles”.

Como transformar nossa “Ciência Antropológica” em exercício interessante de comparação de antropologias e, simetricamente, como “fazer antropologia na academia” sendo indígena sem abrir mão de uma imagem outra, isto é, não científica, de pensamento? Com certeza não terei resposta para essa dupla pergunta, que talvez nem sequer tenha sido bem colocada aqui. Fico apenas com a defesa de que é preciso “manter as diferenças em atividade”, apropriando-me novamente de um comentário de Oscar Calavia (SÁEZ, 2012, p. 20) sobre o tratamento que Lévi-Strauss deu aos cerca de oitocentos mitos ameríndios postos em relação nos quatro volumes das *Mitológicas* (LÉVI-STRAUSS, 1964-1971).

SIMETRIZAÇÃO: “MANTER AS DIFERENÇAS EM ATIVIDADE”

Como alguns colegas já apontaram, não basta que indígenas venham cursar Antropologia nas universidades ou também Pedagogia, tornando-se antropólogos e/ou professores. É claro que sua presença tem um valor político muito importante e pode render muitas conquistas tanto pessoalmente quanto para as comunidades indígenas envolvidas. Entretanto, não se muda

a Antropologia com isso, como já observou João Paulo (BARRETO, 2012). Fazer autoetnografia não garante, nesse contexto, um lugar efetivo a um *conhecimento indígena*.

Para esta mesa redonda, o que gostaria de colocar em debate, inspirada, ou, mais que isto, apoiada em alguns autores que mencionei, é a ideia de que não cabe a nós, antropólogos, *jurua* ou indígenas, buscar um lugar de “tradução” fundado, como diriam alguns filósofos hermeneutas, na “fusão de horizontes” (OLIVEIRA, 1988, p. 21). Longe da fusão, os equívocos ou a equivocidade (DELEUZE; GUATARRI, 1995) são propriamente a possibilidade de fazermos “boa” Antropologia. Nesse sentido, a incompreensão de João, o rapaz guarani que mencionei, com a preocupação ou o nervosismo do seu amigo *jurua* a caminho de fazer uma prova ou minha incompreensão sobre um agir que não pressupõe a agência de um sujeito podem vir a ser produtivas.

O que está em questão não é fazermos antropologia descrevendo e propondo interpretações antropológicas de facetas da vida de uns ou de outros, alternando a posição “nativo” e “antropólogo” sem mudar o modo de fazer, o modo de pensar teoria, isto é, mantendo o roteiro da disciplina fundada em pressupostos da ontologia ocidental moderna. A propósito, Sáez chama a atenção, inclusive, para uma possível atualização da velha relação “nativo-antropólogo” no novo par “antropólogo indígena” e “orientador/a” (SÁEZ, 2012, p. 12).

O que está em questão é muito mais. O desafio que a “Antropologia simétrica” traz é o da lida entre modos de fazer antropologia que não devem se igualar. Assim, o que a virtualidade conceitual do multinaturalismo indígena nos desafia a fazer, no âmbito da disciplina, é mudar a forma de fazer antropologia, ou, como diz Viveiros de Castro (2010, p. 40)³², “mudar a prática do

32 “[...] transformación que imponía atada una práctica del concepto en la disciplina: en suma, la idea de que las ideas designadas por esa etiqueta no constituían un objeto de la antropología entre otros, sino que proyectaban otra idea de la antropología: una alternativa a la ‘antropología antropológica’ occidental, que subvertían en sus fundamentos.” (VIVEIROS DE CASTRO, 2010, p. 40).

conceito na disciplina”, reconhecendo que as ideias de nossos antigos pesquisados, hoje também colegas pesquisadores, podem estar projetando outra ideia de Antropologia.

Um tal deslocamento, quem sabe, talvez dependa menos de projetos institucionais que de experimentos interessantes com narrativas.

Gostaria de terminar minha fala lembrando um trabalho recente e sem precedentes naquilo que realiza em termos de tornar produtiva a conversa entre os modos diversos de conhecimento de que tratamos aqui. Em *A queda do céu*, livro de autoria de Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015), a narrativa do xamã yanomami, que se lê pela escrita do antropólogo francês, é capaz de manter sua força de pensamento e de crítica enquanto contra-antropologia sobre o mundo “branco” ou o “povo da mercadoria”. Além da capacidade intelectual e da sensibilidade de ambos, o xamã e o antropólogo, o texto é certamente produto do pacto etnográfico implicado na relação entre Davi e Bruce (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 31-33) e da negociação construída ao longo de décadas entre eles³³. Não se trata de um acordo para se chegar a um lugar-comum. Pelo contrário, mantém-se a diferença de pontos de vista sem a submissão da percepção xamânica à disciplina antropológica, sem o aprisionamento do pensamento colado na práxis ao mundo dos conceitos. Que nos inspirem.

33 Ver o *post scriptum* de Albert no livro.

REFERÊNCIAS

BARRETO, J. P. L. “Provas imateriais, experimentos entre a ciência e formas de conhecer indígenas.” Entrevista com João Paulo Lima Barreto. [Entrevista cedida a] José Agnello Alves Dias de Andrade; Angélica Maia Vieira. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 55, n. 1, p. 521-543, 2012.

BARRETO, J. P. L.; SANTOS, G. M. De peixes e homens: por uma outra antropologia. **Les temps modernes**, [s. l.], n. 686, v. 5, p. 158-163, 2015.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**: ensaios de antropologia simétrica. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LEVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Papirus, 1997.

LEVI-STRAUSS, C. **Mythologiques**. Paris: Plon, 1964-1971.

LIMA, T. S. O dois e seu múltiplo: reflexões sobre o perspectivismo em uma cosmologia Tupi. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 21-47, 1996.

OLIVEIRA, R. C. de. **Sobre o pensamento antropológico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Brasília: CNPq, 1988.

PISSOLATO, E. **A duração da pessoa**: mobilidade, parentesco e xamanismo mbya (guarani). São Paulo: Edunesp, 2007.

SÁEZ, O. C. Do perspectivismo ameríndio ao índio real. **Campos**: Revista de Antropologia, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 7-23, 2012.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Metafísicas canibais**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Metafísicas canibais**. Líneas de antropología postestructural. Traducido por Stella Mastrangelo. Buenos Aires: Katz Conocimiento, 2010.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **A natureza em pessoa**: sobre outras práticas de conhecimento. Manaus: Instituto Socioambiental, 2007.

VIVEIROS DE CASTRO, E. O nativo relativo. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 113-148, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 115-144, 1996.

WAGNER, R. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010. Primeira edição publicada em 1975.

Por uma outra Antropologia

Gilton Mendes dos Santos³⁴

Gostaria de agradecer pelo convite que me foi feito para participar deste seminário sobre etnologia guarani. Estou feliz por ter encontrado queridos amigos que não via há anos. Menciono aqui minha terna amiga do velho Mato Grosso, Judite Gonçalves, a quem dedico esta minha apresentação como gratidão pela nossa amizade e por tantas afinidades. Estou contente por sentir a vibrante atmosfera indígena neste Seminário não apenas pelo número de pessoas, mas pela presença nas cores, nas palavras, nos objetos, nas imagens, nos cantos, nas ideias.

Fiquei muito tocado com a fala de ontem da Dominique Gallois, que aqueceu meu coração. Lembro aqui uma de suas expressões, que quero retomar e problematizar: “antes de articular os conhecimentos, é necessário pensar suas diferenças”. Talvez minha fala seja uma continuidade do que ela começou a dizer ontem, no contexto dessa problemática, sobre o encontro de diferenças e do rebaixamento dos conhecimentos indígenas pela escola, pela universidade, pela ciência, enfim... Quero aqui confessar que, por completa ironia, as palavras inscritas na logo da minha universidade, implantada no coração da região de maior diversidade étnica e linguística do Brasil, dizem: *in universa scientia veritas* (“A ciência como verdade universal”).

Começo dizendo que tudo o que sei sobre o que vou falar é fruto de minha experiência com os alunos indígenas no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), especialmente de minha trajetória de parceria e orientação mútua com João Paulo

³⁴ Professor no Departamento de Antropologia da Universidade Federal do Amazonas, Núcleo de Estudos da Amazônia Indígena (Ufam/Neai).



Barreto Tukano. Eu fiz dessa proximidade com João Paulo uma oportunidade de aprender mais sobre os povos do Alto Rio Negro e, principalmente, de experimentar algo diferente, orientar um aluno indígena interessado em fazer diferente, em pensar seu pensamento, o que exige também ser diferente, fazer diferente como professor/orientador, ou seja, pensar o próprio papel orientador-orientando, se dispor, verdadeiramente, a aprender, ser orientado pelo orientando (BARRETO; SANTOS, 2017; BARRETO; SANTOS; CHAREYRE, 2015).

Considerando o título dado a esta Mesa Redonda — Contribuições da Antropologia para as Pesquisas em Epistemologias Indígenas — diria que talvez o mais apropriado fosse inverter o postulado e fazer a pergunta em outro sentido, isto é, qual a contribuição das epistemologias indígenas para a antropologia?

O antropólogo francês Claude Lévi-Strauss já dizia que “a antropologia é a ciência social do observado” (LÉVI-STRAUSS, 2008, p. 385) e, no mesmo bordão, defende o antropólogo brasileiro Eduardo Viveiros de Castro que “a antropologia se distingue na medida em que ela presta atenção ao que as outras sociedades têm a dizer” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 22). Se a Antropologia é isso, me parece, então, pouco interessante o que ela tem a oferecer às epistemologias indígenas. Em outras palavras, e na forma de pergunta: que novidade traz a Antropologia ao falar para os indígenas como eles próprios pensam e se organizam?

Certa vez, conversando com João Paulo sobre isso, ele me disse que, de fato, lhe parecia bizarro um antropólogo dizer para ele o que seu próprio grupo pensava. Ponderou, absortamente, que a importância da Antropologia, para os indígenas, era menos isso do que a possibilidade que ela oferecia de ser uma ponte entre os dois mundos e de ser um canal que possibilita a construção de argumentos sobre a cultura e a tradição para ganhos diante da sociedade nacional, do Estado, como o acesso a direitos e benefícios, o reconhecimento e a demarcação de suas terras, a conquista por certos conhecimentos e, consequentemente, de alcançar status sociais.

Seja como for, penso que a antropologia contribui para o pensamento indígena, para as epistemologias indígenas, quando ela, ou nós, seus profissionais, nos propomos a questionar os próprios estudantes indígenas sobre o que eles pensam, a “colocar dúvidas na cabeça” — como bem disse ontem, neste Seminário, Anastácio Guarani — para que nos falem de seu próprio entendimento, de suas noções e categorias que exprimem sobre a natureza dos seres e das coisas (ontologia), de como organizam e classificam as coisas do mundo, a sua e as outras sociedades (cosmologia). João Paulo, aqui presente, é testemunha de minhas impacientes reações quando ouço um estudante indígena falar em ser humano, humanidade, cultura, natureza, indivíduo, sagrado, em inseto ou mesmo em peixe como categoria.

Se acreditamos, como diz Boaventura Santos (2006), que o conhecimento sobre o mundo é maior que o conhecimento científico sobre o mundo, se estamos convencidos de que há diferença entre o nosso modo e os modos indígenas de ser e pensar o mundo, então esperamos encontrar categorias diferentes das *nossas* para descrever e animar o mundo.

Mas como encontrar essa diferença tendo em mente a realidade de um longo processo de aprendizado de verdades científicas ao qual os indígenas foram e são submetidos desde a infância, sobretudo nas escolas das aldeias, das comunidades ou das cidades, na vigorosa apropriação do conceito de cultura — “cultura”, como diz Cunha (2010) — que a própria Antropologia tanto tenta se livrar?

Este me parece ser um dos maiores desafios: rachar as palavras, quebrar as verdades, desconstruir o construído. E como erguer em seu lugar, sobre os escombros da destruição, novos edifícios de verdades, novos conceitos e categorias, como exprimir e fazer emergir as epistemologias indígenas, lembrando que esta construção é feita a partir da ciência, da Antropologia, dentro da academia, dos cursos?

Quando chega à universidade, a um curso de graduação ou de pós-graduação — em Antropologia ou qualquer outra área —, o estudante indígena já

está com a “cabeça feita”, com verdades científicas cristalizadas, conquistadas a duras penas na escola — aliás, foi exatamente isso que o permitiu chegar lá. Mas essas verdades apreendidas não parecem ser aquilo que o estudante indígena tem de melhor para nos legar, não parece ser o que ele traz de mais alvissareiro. Assim, da mesma maneira que a Antropologia não parece interessante quando fala das epistemologias indígenas aos indígenas, também estes parecem pouco atraentes quando falam, pela ciência, dos seus mundos, dos seus conhecimentos.

A tão propalada *interculturalidade* carrega em si uma armadilha: convida o *outro* para jogar um jogo cujas regras já estão definidas por *nós*. E nos regozijamos quando o convidado aprende a jogar bem. Qual é o jogo? Falar dos conhecimentos a partir dos conceitos e categorias já definidos por nós, da lógica que entendemos e praticamos. De modo geral e menos coloquial, um jogo definido dentro de nossa episteme (lógica).

Portanto, espera-se mais dos indígenas. A Antropologia deseja saber o que eles têm que *nós* não temos. Isto é, afinal, onde está a diferença de compreensão de mundo, de categorização dos seres e das coisas, qual a diferença, enfim, entre verdades científicas e verdades indígenas?

Eis o ponto: não basta desconstruir o que foi aprendido; é preciso (re)construir novas verdades, identificar e sistematizar categorias e conceitos agora a partir de um exercício de *reflexividade*, para usarmos um termo de Cunha (2010).

Aqui é preciso abrir um breve parêntesis para falar da diferença entre o conhecimento indígena produzido pelos reconhecidos detentores nativos e aqueles em prática pelos estudantes indígenas no contexto da universidade, da Antropologia. Tanto a forma quanto o conteúdo da produção e circulação dos “conhecimentos tradicionais” passam por outros canais, intrínsecos aos mundos indígenas, longe do que estamos aqui tratando sobre a presença de estudantes indígenas nas universidades.

Como abundantemente já decantou a etnologia sul-americana, o investimento sobre o corpo pelos ameríndios é um recurso eloquente para se falar do

cosmos, das coisas e da organização da vida em sociedade. Aqui, o conhecimento adquirido passa pelo investimento na purificação do corpo, pela ingestão de bebidas fermentadas e psicoativas, pelo uso do tabaco e do rapé, pela execução musical, com seus instrumentos e cantos contínuos, pelo aprendizado por meio do sonho, pela abstinência sexual e alimentar, pelo isolamento da vida social e, sobretudo, pelo investimento na capacidade da memória, na habilidade da comunicação extraordinária, de reter e criar narrativas.

Em suma, a aquisição e a transmissão dos conhecimentos tradicionais obedecem a um contínuo investimento na formação de especialistas através dessas práticas e dotes, incomensuravelmente distantes e distintos do que se adquire na escola e na universidade.

Temos aqui, pois, um mecanismo muito diferente daquele da “reflexão sobre”, de uma dissecação dos esquemas inteligíveis, distinto daquele realizado pelo exercício antropológico ainda que feito por um “antropólogo nativo”. Antes, o que se ressalta parece ser um tipo de *conhecimento-prática*, do conhecimento *como* prática. Por isso, não sem razão, assim comentou o irmão de João Paulo quando este terminou seu mestrado em Antropologia: “você pode ser mestre ou doutor, mas não sabe sequer curar uma dor de barriga!” (BARRETO, 2013, p. 90).

Voltemos à questão. O exercício da *reflexividade*, de pensar o pensamento, é apenas um caminho possível de revelações de novidades e diferenças, e quiçá de uma “descolonização do pensamento”, a despeito de ser feito dentro da universidade, com tudo o que isso significa, de ambiguidades, de aprisionamentos e/ou de possibilidades.

Se desejamos mudança na perspectiva de análise daqueles que sempre se posicionaram na condição de objeto da observação e que agora passam a ser observadores, precisamos de mudanças entre nós, nas nossas universidades, nas instituições que os acolhem com esse desejo.

Portanto, não basta apenas assegurar o ingresso dos índios ou de outras minorias na universidade por meio da tão propalada política afirmativa.

A entrada das pessoas não significa a entrada de suas ideias ou de seus esquemas prático-conceituais. É necessário repensar todo o processo da formação, pelo menos naquelas etapas mais nítidas da formação de um pós-graduando, como a oferta de disciplinas, o papel e a atenção do(a) orientador(a), as formas de entender a pesquisa etnográfica, o modelo da escrita e a defesa da monografia.

A reflexividade me parece um antecedente necessário para um possível *pulo do gato*, isto é, para se alcançar uma outra Antropologia, uma “Antropologia Indígena” ou “cruzada” (SANTOS; DIAS JÚNIOR, 2009): o manejo das categorias — ou, se preferirem, das epistemologias — nativas para uma leitura dos fenômenos da cultura e/ou de seus Outros.

Depois de concluído o mestrado com um trabalho que se dedicou ao esforço da reflexividade, hoje, no doutorado, João Paulo, por exemplo, está observando um hospital público em Manaus e dando atenção ao sentido de um ambiente como aquele aos *olhos da cultura* tukano. Como esse tipo de ambiente pode ser lido, analisado e interpretado a partir das referências epistemológicas da cultura tukano? Também nesse mesmo caminho segue outro doutorando, Justino Rezende, tuyuka do Alto Rio Negro, cujo tema de pesquisa são os diálogos cerimoniais yanomami que serão radiografados e confrontados com aqueles celebrados entre os grupos da região rionegrina.

Outro experimento em execução no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Ufam, no âmbito do Núcleo de Estudos da Amazônia Indígena (Neai), tem sido o investimento na escrita da monografia em língua indígena. Não é novidade para ninguém que pensamos e nos expressamos melhor em nossa própria língua. Além de sua natureza e de sua ordem intrínseca, a escrita ordenada e culta, tal como exige a academia, tem sido um dos maiores desafios para os estudantes indígenas. Não a habilidade em dominá-la, mas de expor, por meio dela, seus esquemas práticos e intelectuais, seus modos de conhecimento.

Não incomum é a crítica ou a reclamação, nas escolas e nas universidades, de que os estudantes indígenas têm dificuldades inatas em escrever, sendo

necessário investir pesadamente na sua formação para resolver tal problema. Melhores juízos recorrem à tradição oral dos povos indígenas para justificar a contumaz resistência à necessária e boa escrita.

Não simplesmente uma oposição entre oralidade e escrita, os esquemas de conhecimento indígena, com suas formas de reprodução e circulação, são, na verdade, *contra a escrita*, no clássico sentido dado por Pierre Clastres (1978). Escrever na língua vernácula tem sido uma tentativa de afrouxar o aprisionamento que já causa a própria escrita e, complementarmente, aquela, formal, em português.

Oxalá esse investimento possa nos mostrar formas e arranjos mais próximos das conexões do “pensamento indígena”, abundantemente revelados nas narrativas míticas, além de trazer novas categorias e conceitos, como mencionado anteriormente.

Voltando ao ponto inicial desta exposição — agora textual —, gostaria de dizer, para encerrar, que o texto antropológico em língua nativa poderá vir a ser, em sentido reverso — do nosso egoísmo epistemológico, de uma Antropologia que se nutre do conhecimento indígena —, uma *contribuição da Antropologia para as epistemologias indígenas*, como bem sugere o título desta mesa redonda.

REFERÊNCIAS

BARRETO, J. P. L. **Wai-mahsã**: peixes e humanos. Um ensaio de Antropologia Indígena. 2013. 93 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

BARRETO, J. P. L.; SANTOS, G. M. dos. A volta da cobra canoa: em busca de uma antropologia indígena. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 60, n. 1, p. 84-98, 2017.

BARRETO, J. P. L.; SANTOS, G. M. dos; CHAREYRE, A. Des poissons et des hommes: pour une autre anthropologie. **Les Temps Modernes**, [s. l.], n. 686, p. 158-173, 2015.

CLASTRES, P. **A sociedade contra o Estado**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

CUNHA, M. C. Cultura e cultura: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais. In: CUNHA, M. C. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2010. p. 311-373.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

SANTOS, B. de S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, G. M. dos; DIAS JÚNIOR, C. M. Ciência da floresta: por uma antropologia no plural, simétrica e cruzada. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 137-160, 2009.

VIVEIROS DE CASTRO, E. V. **A inconstância da alma selvagem** – e outros ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

Descolonização do pensamento: um caminho possível de reflexividade indígena

João Paulo Lima Barreto³⁵

A presença indígena nas universidades é um assunto que rende muitas discussões e estudos. Suscita “esperanças” em algumas áreas do conhecimento e, em outras, em nada contribui. Neste último caso, é um problema para as universidades e para os operadores de conhecimentos universais, que estão presos aos conceitos de educação de excelência, às agências de classificação de qualidade do ensino das universidades feita por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que serve para pautar uma política de homogeneidade, ignorando outras formas de epistemologias num país multiétnico/multicultural.

Avessa a essa política, a tradição intelectual indígena de ver, de pensar, de organizar, de enxergar o mundo, de relacionar e perceber as mudanças de tempo e sociais está ancorada numa outra epistemologia, que não é aquela que aprendemos nas escolas e nas universidades convencionais.

Da mesma forma que a ciência, os sistemas de conhecimentos indígenas são muito complexos e têm como fios condutores a cosmologia e a cosmopolítica, que são transmitidos de maneira organizada a partir de teorias de conhecimento, em espaço e tempo específicos, às crianças e jovens indígenas direta e indiretamente por seus pais, mães, avós.

35 Indígena do povo Tukano, nascido na aldeia São Domingos em São Gabriel da Cachoeira, AM, graduado em Filosofia, doutorando e mestre em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), pesquisador do Núcleo de Estudos da Amazônia Indígena (Neai).

Apesar dessa carga de conhecimentos aprendidos no seio de sua sociedade, os estudantes indígenas, no contexto da universidade, na maioria das vezes são tratados como sujeitos de “tábula rasa”, que estão sempre no polo de aprendizes, carentes de conceitos e sem epistemologia própria.

Dito isso, neste texto que ora apresento, farei uma breve exposição de duas experiências de exercício de *reflexividade* antropológica³⁶, à margem das discussões sobre acesso e permanência dos estudantes indígenas, baseado nas diferenças culturais, uma política pautada na justiça social, colocando em questão os desafios e perspectivas de construção de uma Antropologia Indígena. O assunto é fruto da minha participação como expositor no Seminário de Etnologia na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), realizado entre os dias 6 e 8 de outubro de 2016, em Dourados, Mato Grosso do Sul.

O ponto de partida é: existe a possibilidade de “transgressão” de alunos indígenas para a construção de pensamento “nativo” mesmo estando na estrutura da universidade? E será possível apreender a filosofia indígena utilizando os métodos científicos como instrumentos de sistematização dos conhecimentos indígenas?

Para começar, nós indígenas temos que estar cientes de que a escola e a universidade não são espaços próprios de produção de pensamento e práticas indígenas. Sendo assim, não formará operadores do pensamento indígena como *yai*, *kumu* e *baya* (pajés), que são especialidades vitais para as sociedades indígenas, cujo papel é produzir, acumular, transmitir e disseminar conhecimentos e formar novos especialistas, como é o caso do Rio Negro.

Por outro lado, a universidade pode oportunizar o pensar o pensamento indígena na medida em que os mecanismos e métodos científicos podem servir como instrumentos para compreender as cosmologias e produzir os conceitos propriamente “nativos”, possibilitando um diálogo simétrico entre os modelos

36 Em meu trabalho de dissertação de mestrado, sob orientação do Prof. Dr. Gilton Mendes dos Santos, fiz um exercício de reflexividade sobre os conhecimentos tukano, e o presente texto também é fruto de discussões e debates em sala de aula e com meu orientador Gilton Mendes.

de conhecimentos. Mas, para isso acontecer, é necessário que nós, indígenas, tenhamos bastante clareza e consciência de que o simples ingresso na universidade não assegura colocar nossa epistemologia, nossas ideias, em pauta na sala de aula e nos programas de pós-graduação.

A NATUREZA DA UNIVERSIDADE

O surgimento das universidades remonta à Idade Média devido ao esforço de uma classe intelectual que, ao longo do tempo, consolidou sua filosofia com a “missão” de produzir e transmitir conhecimento, acumular e disseminar pensamento, formar profissionais e lideranças intelectuais. Portanto, é uma invenção de uma classe social.

Sua tradição, por excelência, é produzir conhecimento, gerar pensamento e conceitos, organizar e articular os saberes, formar profissionais e intelectuais. É regida por um conjunto de princípios, crenças e rituais. É um templo com seus valores e doutrinas.

Organiza os campos de conhecimentos em três reinos, animal, vegetal e mineral, os quais são subdivididos em áreas de conhecimentos — Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências Biológicas — que, por sua vez, estão organizadas por disciplinas — Sociologia, Antropologia, História, Geografia, Direito, Física, Química, Geologia, Biologia, Medicina, Enfermagem. O pano de fundo nada mais é que o desejo de controlar os fenômenos naturais e sociais e de manipulá-los para seu benefício político, econômico e social. O universo indígena não é diferente desse objetivo, mas opera com outros parâmetros epistemológicos.

A universidade é também um aparelho do Estado. Como tal, obriga-se a obedecer a determinados parâmetros legais, a seguir diretrizes gerais de educação e a acompanhar orientações governamentais.

Mas por que estou falando sobre a natureza da universidade? O que isso tem a ver comigo, um indígena?

Para começar, me parece que a universidade é um tremendo *matapi*³⁷, pois sujeita os estudantes indígenas a distanciarem-se cada vez mais de suas cosmologias e de suas ontologias.

Nos últimos anos, o modelo de produção e reprodução de conhecimentos implementado pelo sistema de ensino convencional, cuja proposta é capturar os conhecimentos e a filosofia indígena via escrita, tem se difundido bastante, de modo que se nós, indígenas, não prestarmos atenção, esse modelo nos confunde, nos faz pensar que o ensino-pesquisa seja capaz de capturar a “filosofia” ou o sistema complexo de pensamento indígena.

Outro ponto é que a universidade, como aparelho do Estado, me parece servir para “civilizar” as mentes indígenas. Lembrando que, desde o tempo da colonização, a condição de ser indígena era ser gente sem alma, sem cultura, sem língua, sem pátria, sem governo, portanto, animais em evolução. O colonizador, como agente do Estado, via a necessidade de “civilizar” os índios, dotar-nos de costumes e do modo de vida europeia, colocando em prática a política de integracionismo.

Dessa forma, para o Estado, a condição de ser índio correspondia a um estado transitório, que desapareceria na medida em que os grupos fossem gradativamente incorporados à sociedade nacional. A política de integracionismo, portanto, encarava as sociedades indígenas como um fenômeno cultural em vias de extinção.

Superamos essa política? Eu vejo que não, pois a política de integracionismo, a meu ver, deslocou-se para o campo “intelectual”. Aqui cito um exemplo. No fim do ano de 2016, estive em São Gabriel da Cachoeira, minha terra natal, ministrando aula para uma turma de especialização em Educação

37 Armadilha de peixe, um tipo de funil comprido, com boca larga, tecido com talas de palmeira de bacaba ou talas de paxiubinha. É colocado no rio ou no igarapé, formando uma cerca no leito do rio. Existe uma narrativa de que há um *matapi* mítico na cachoeira de São Gabriel da Cachoeira, que *Yepa-oãku* armou para matar a cobra-traíra, vingando-se da cobra por ela ter atacado seu filho. Até nos dias atuais, morrem pessoas na cachoeira sendo atraídas pelo *matapi*, sobretudo os mais desavisados.

Escolar Indígena. Meu esforço, durante as aulas, era mostrar aos alunos indígenas, que eram a maioria, que nossos conhecimentos têm seus próprios conceitos abstratos, categorias de classificação e que é um sistema de pensamento complexo. Para tanto, tomei como ponto de partida, a reflexão coletiva feita no Núcleo de Estudos da Amazônia Indígena (Neai) sobre os conhecimentos *yepamahsã* (tukano). Mostrei que o conhecimento *yepamahsã* tem sua forma, conteúdo e áreas de conhecimento fundadas nos três grandes conceitos abstratos: *Kihti-ukuse*, *Bahsase* e *Bahsamori*.

Entretanto, alguns alunos durante as aulas, nas ocasiões de debate, faziam questão de evocar pensadores europeus, denominados de clássicos, sobretudo Marx Weber e Durkheim, numa tentativa de fundamentar seus argumentos para falar de seus conhecimentos. Às vezes, percebia-se que as evocações se davam fora do contexto dos temas tratados.

Mas o que me chamou mais a atenção foi quando, durante o seminário de encerramento do curso, um dos palestrantes, indígena professor, fez um esforço tremendo para falar sobre a sociologia de Durkheim apesar de o tema do seminário ser sobre saberes indígenas.

No contexto atual, quando se discute a simetria de conhecimentos, percebe-se que mudou a forma de olhar os indígenas, isto é, os índios são aqueles que sabem conviver com a natureza sem depredá-la. Têm as mitologias como forma de explicar a origem do mundo, do homem, das coisas e das relações entre humanos e não humanos. Entretanto, no campo intelectual, a relação é assimétrica, de modo que os indígenas sempre estão na condição de “tábula rasa”. Ensinar aos índios é uma necessidade, portanto propõe-se oficinas, capacitação, treinamento, cursos de qualificação como maneiras de ensinar o analfabeto da ciência.

Minha inquietação é: essa ação do Estado, via suas instituições de ensino, não é uma política de educação *intelectual integracionista*, visto que as diferenças epistemológicas acabam quando os alunos indígenas conquistam o acesso à universidade?

Ora, durante a faculdade, o dever é aprender os conceitos abstratos de indivíduo, de natureza, de sujeitos, de cultura, de social, de hierarquia, de poder, religião, espírito, xamanismo, maloca, pajé, entre outros conceitos matemáticos, físicos, químicos e biológicos. Outros conceitos concretos como peixes, insetos, etc., etc.

Submete-se o indígena a um rígido regime de frequência às aulas, de leituras, de trabalho intelectual e de provas. Submete-o aos rituais da instituição para formá-lo como profissional — advogado, administrador, antropólogo, pedagogo, médico, dentista, enfermeiro, etc. Dessa forma, a universidade cumpre seu papel social, de *integrar* o indígena à comunidade de verdades científicas. Não há mais diferença entre índio e não índio, são todos intelectuais e profissionais. A condição de indígena fica apenas como selo de atestado.

Dotados de saberes de ciência, os indígenas intelectuais tomam as teóricas e conceitos aprendidos na universidade como novos valores para seu relacionamento social e político, passando a propagar entre seus pares os conceitos da ciência. A verdadeira epistemologia não é mais a dele, a dos pais ou a de seus pares, mas a ciência.

O que isso implica? Implica que, quando fazemos estudos e pesquisas sobre nossa(s) cultura(s) usando os conceitos que aprendemos na universidade, muitas vezes tomamos essas referências de forma bastante ingênua e caímos nas armadilhas desses conceitos ao traduzirmos nossos saberes, nosso conhecimento, nosso pensamento e nossa lógica indígena de pensar e de conceituar. Assim, ao fazer a transcrição e a interpretação à luz desses conceitos, nos distanciamos ainda mais das nossas epistemologias indígenas.

Numa tentativa de equacionar, a partir dos conceitos da ciência, de um lado, passamos a criar conceitos e a tentar “encaixar” os conhecimentos indígenas dentro das áreas de conhecimento da ciência. Por exemplo, etnomatemática: criamos esse conceito numa tentativa de conceituar que, dentro do conhecimento indígena, também existe a noção de matemática ao saber tecer cesto, fazer abano, tecer urutu, que as quantidades de talas ou fibras que usamos

para confeccionar está no campo da matemática. Crentes disso, vamos criando conceitos como etnobotânica, etnobiologia, etnohistória, etnoeducação, e assim por diante.

Do outro lado, estão os conhecedores indígenas que, ao seu modo, estão em contínua operação intelectual, refletindo sobre as mudanças de época, sobre as mudanças sociais, sobre os fatos, sobre a vaidade dos jovens indígenas, falando e fazendo circular os saberes, pondo seus conhecimentos em operação.

No Rio Negro, por exemplo, a escolarização de jovens indígenas não passa despercebida. Os estudantes são vistos como sujeitos cada vez mais distantes do universo indígena e são chamados de *papera kumuã*, jovens que só sabem ler, escrever, falar português e comunicar com os “brancos”, além de terem o fascínio pelas belezas da vida “moderna”. Sabem que a tradição de aquisição e produção de conhecimentos, de geração de pensamento e conceitos, passa por outras vias, crenças e rituais. E garantem que a ciência mata a “alma” dos jovens indígenas.

A NATUREZA DA EPISTEMOLOGIA INDÍGENA

Existe um interesse muito grande de especialistas indígenas (pajés) em traduzir os conhecimentos por meio da escrita, um esforço enorme para que as cosmologias ou ontologias sejam traduzidas. A coleção Narradores Indígenas do Rio Negro (FEDERAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO RIO NEGRO, 1995-2007) e *A queda do céu* (KOPENAWA; BRUCE, 2015) são exemplos de obras que expõem o sistema de conhecimento indígena por via escrita.

O desejo dos autores parece ser destacar o pensamento e sua complexidade, isto é, as bases filosóficas e ontológicas dos conhecimentos indígenas. O fio condutor é considerar que o cosmos é habitado por humanos, no qual tudo está conectado num sistema de relação de interdependência. Cada categoria de

humanos tem seu tipo específico de conhecimento, de perceber o mundo, de intervir no meio e atuar entre si indistintamente.

As relações entre os humanos e os humanos de diferentes domínios do cosmos (*waimahsã*³⁸) fundamentam-se no intercâmbio recíproco de vitalidade. Um dos ingredientes dessa relação é o conflito. Se o intercâmbio for violado, pode provocar vingança em uma das partes, causando mortes. Para isso, os especialistas (pajés) aparecem como os principais intermediadores de comunicação entre diferentes humanos de diferentes espaços e domínios/ambientes do cosmos. A construção de uma relação cosmopolítica é uma necessidade imprescindível do ponto de vista desses autores.

Na mesma linha de interesse, muitos estudantes indígenas pesquisadores já desenvolveram estudos sobre suas cosmologias tomando seus pais ou membros do seu grupo social como informantes. Percebe-se, porém, que em dissertações ou teses, muitas delas são balizadas pelos conceitos de sociedade, cultura, religião, identidade, magia, sistema de parentescos, que são noções compartilhadas na academia com, por exemplo, pesquisadores não nativos.

Como nos livrar dessas armadilhas sabendo que estamos fazendo a ciência, sabendo também que a universidade não nos tornará especialistas indígenas tal qual os especialistas *yai*, *kumu* ou *baya* (pajés)?

O primeiro passo creio que seja de nos distanciar dos conceitos “euro-ameríndios” para mergulhar nos nossos conceitos. Reinventando os métodos científicos, é possível calcar as análises mitológicas nos conceitos e nas catego-

38 Conforme discuti em minha dissertação (BARRETO, 2013), os *wai-mahsã* são seres que possuem as mesmas qualidades e capacidades dos humanos, inclusive sua morfologia, mas que não são visíveis pelas pessoas comuns e/ou na vida cotidiana. Eles só podem ser vistos por um especialista xamã, *yai* ou *kumu*, ou em sonhos por qualquer pessoa. Os *wai-mahsã* são seres de natureza múltipla, podendo se apresentar também sob a forma, e adquirindo suas qualidades ou características, de animais, pedras e vegetais. Podem ser entendidos ainda como a própria criatividade, manifestando-se por meio de “sons tecnológicos”, musicais e luminosos. Esses seres são, por fim, a própria extensão humana, devendo sua existência e reprodução ao fenômeno do devir, isto é, à continuidade da vida após a morte, sendo assim a origem e o destino dos humanos, seu início e seu fim.

rias indígenas, produzindo um pensamento com linguagem capaz de abrir um diálogo simétrico com a ciência. Assim, a universidade pode oportunizar *pensar o pensamento*.

Entretanto, para a universidade, isso implica repensar o modelo e suas estruturas, ou seja, implica não somente pensar no sentido de “facilitar” a entrada de indígenas, mas de criar mecanismos que estimulem melhor “explorar” o pensamento indígena. Tal esforço significa formar jovens estudantes indígenas capazes de refletir sobre seus pensamentos, sobretudo por parte dos programas de pós-graduação.

Entrei no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas (PPGAS/Ufam) no ano de 2011, eu e mais três colegas indígenas, beneficiados pela política afirmativa. Eu percebi que implementar as políticas afirmativas significava apostar na existência de diferenças, de fato, entre os modelos de conhecimento, o que estava longe da ótica de justiça social. Em outros termos, percebi que nós indígenas seríamos capazes de “sistematizar” nossos conhecimentos para um diálogo com a ciência a partir de categorias e conceitos que aproximam e distanciam os modelos de conhecimento. Com essa ideia ingressei no mestrado.

No começo, propus um projeto — intitulado Um Olhar Indígena (Tukano) sobre a Ciência: uma Etnografia no Laboratório de Pesquisa em Ictiologia do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia/INPA — que tinha como pano de fundo realizar uma “antropologia cruzada”, isto é, observar um meio de produção do conhecimento científico a partir da prática com o peixe em laboratório, projetando-a num contexto de concepções e práticas indígenas (tukano) com o peixe. O desejo era fazer uma “antropologia reversa” ou “cruzada” no sentido de olhar para os procedimentos da ciência com os óculos da cosmologia indígena e de explicar, nos termos e sentidos do entendimento indígena, o que se passava no laboratório, não apenas etnografando o que estava sendo observado, mas lendo o experimento em outra chave.

Entretanto, durante a pesquisa de campo tive várias crises, e a mais intrigante foi quando percebi que “fazer um estudo da ciência implicava lançar mão da etnografia do laboratório e promover debate com os autores, o que não era meu objetivo” (BARRETO, 2013, p. 22). Diante do desafio, senti a necessidade de minimamente sistematizar os conhecimentos tukano, uma vez que as transcrições mitológicas não davam conta, como suportes teóricos, das análises da etnografia.

Mesmo cheio de vontade de sistematizar os conhecimentos tukano nos moldes antropológicos, ainda tinha um problema pela frente: meu pouco domínio sobre as cosmologias tukano. Ciente dessa carência, decidi convidar meu pai para morar comigo, com o intuito de ele ser meu interlocutor principal.

Dado esse passo, o laboratório de ictiologia passou a servir como estímulo para pensar o pensamento tukano. Conversando longas horas com meu pai, a partir de dados coletados no laboratório e num exercício de reflexividade conjunto, fomos construindo as noções de conceitos e classificações tukano. O resultado da *reflexividade* foi a descoberta de um equívoco na tradução antropológica entre as categorias de *waimahsã* (humanos invisíveis) e *wai* (peixe).

A categoria de *wai* (peixe) “foi motivo de uma confusão generalizada no Rio Negro”, pois “o termo *wai-mahsã*, traduzido ao pé da letra é: *wai*: peixe; *mahsã*: gente, pessoas. Assim, *wai-mahsã* seria entendido como ‘peixe-gente’”. Todavia, na cosmologia tukano, “peixe não é gente, é uma categoria que se presta como veículo especial de comunicação entre humanos e *wai-mahsã* residentes e donos das habitações aquáticas (*bahsakawi*)” (BARRETO, 2013, p. 14, 15).

Outro exercício de reflexividade se deu no Projeto Rios e Redes, desenvolvido no Núcleo de Estudo da Amazônia Indígena (Neai). Num exercício de reflexividade coletiva, o desafio que lançamos para nós mesmo, antropólogos indígenas e não indígenas, como uma novidade, foi envolver e estimular os especialistas *Kumuã* a entrarem no exercício de *reflexividade* junto conosco. Acostumados a narrar longas tramas de heróis “míticos”, os *Kumuã* estavam no

exercício de pensar o pensamento, isto é, um exercício de “reflexividade sobre” o que costumavam narrar.

Esse exercício de *reflexividade* coletiva permitiu conceituar os conhecimentos tukano em três grandes campos de conhecimento, que são *Kiht-ukuse*, *bahsese* e *bahsamori*, denominados, então, de trindade por serem uma coisa indivisível do ponto de vista dos especialistas indígenas tukano. O termo *trindade* foi emprestado do conceito teológico, cujo sentido, pai-filho-espírito santo, denota três pessoas, mas indivisíveis. Essa imagem traduz bem o sistema de conhecimento tukano sobre o *Kiht-ukuse*, *bahsese* e *bahsamori* no campo de pensamento indígena por ele ser indivisível. Aqui, por uma questão de tradução e de didática, buscamos dividir em três áreas os campos de conhecimento.

Da imbricação entre os campos é que se pode entender a lógica do pensamento tukano, passando de concepções mitológicas a conceitos, àquilo que vem a ser esses conceitos tukano.

KIHTI-UKUSE, BAHSESE E BAHSAMORI: CONCEITOS ABSTRATOS

Kiht-ukuse é o conjunto de narrativas míticas que são o resultado das tramas sociais vivenciadas pelos demiurgos responsáveis pela construção do mundo terrestre, pela origem das coisas, das paisagens — das serras, das cachoeiras, das corredeiras, da floresta/vegetação. Como repertório de narrativas míticas, é a fonte explicativa sobre as técnicas de pesca, técnicas agrícolas, técnicas de caça, técnicas de bebidas fermentadas, dos instrumentos musicais, das pinturas corporais e dos artefatos, das “armas”, sobre as origens dos humanos e animais, as viagens, a hierarquia, as regras sociais, a formação de especialidades.

Mas, para se alcançar tal conceito, é necessário extrair as interpretações acertadas, procedendo ao exercício de reflexividade, identificando não apenas a origem do mundo e das coisas, mas também as lições, as regras, as obrigações, os

comportamentos e as etiquetas exigidas pela vida social. Além disso, a leitura e interpretação do *ukusse* nos permite entender as lições da vida cotidiana, sempre pautada pela relação entre os diferentes povos da região, grupos e comunidades, e também a relação dos humanos com os seres super-humanos (*wai-mahsã*), sob mediação dos especialistas, na prevenção e cura de doenças.

Bahsesse é quando o *kibti-uhkuse* é utilizado pelos especialistas para a comunicação e a interação com os *waimahsã*, a assepsia de alimentos e para invocar elementos e princípios curativos, contidos nos tipos de vegetais e animais. Pode ser entendido também como o repertório de palavras e expressões que possibilitam tanto a comunicação de um especialista com os *waimahsã* como a habilidade de invocar elementos meta-químicos curativos contidos nos diferentes tipos de vegetais e animais. Assim, tais expressões, além de promover a comunicação dos humanos com os *waimahsã*, também servem como veículos de assepsia de alimentos, destruindo os agentes patógenos e tornando os alimentos próprios ao consumo e à absorção de nutrientes.

É por esse discurso de assepsia de alimentos que os especialistas lançam mão das formas de classificação dos bichos (peixes, animais, aves etc.) imbricados com os “ambientes” em que vivem ou circulam. A noção de ambiente, aqui, perpassa necessariamente pelo ordenamento de diferentes espaços que constituem o cosmos tukano (água, terra/floresta, ar e suas respectivas subdivisões)³⁹.

Da mesma maneira, pratica-se a assepsia de frutas comestíveis. Ao processar *bahsesse* sobre frutas para a primeira alimentação da criança, *kumu* lança mão da classificação dos vegetais. Fazendo ou circulando entre si, os *bahsesse* falam dos tipos e grupos de animais, da alimentação dos animais, das parasitas do animal, dos ambientes onde estes vivem, das qualidades de predação ou resistência, dos tipos de frutos dos quais se alimentam, enfim lançam mão das taxonomias animais, vegetais e dos ambientes.

39 As subdivisões aqui estão entendidas como, por exemplo, no ambiente aquático, rios, lagos, igarapés, que, por sua vez, estão divididos em lugares menores, caracterizados por concentração de folhas, pedras, areia, etc.

Os especialistas são eternos pensadores que, sentados individual ou coletivamente, analisam as alterações sociais, os conflitos, as intrigas, as discussões, as desintegrações dos grupos, as saídas das famílias do lugar, as mudanças nos sistemas de casamentos. Analisam as influências externas como músicas, educação, empregos, a influência de bebidas alcoólicas e os seus efeitos, a desintegração de sistemas de tratamentos pessoais e nominais. Apontam o desinteresse dos jovens indígenas em aprender os conhecimentos de seu próprio povo. Analisam as mudanças de tempo, o desequilíbrio de bioindicadores, o excesso de chuva, a cheia, o excesso de seca, a escassez de peixes e de caças, o excesso de raios e trovoadas, os surtos de doenças, as picadas de cobras, os acidentes fatais. Preocupados, entram em ação colocando em operação os seus conhecimentos de *bahse* (benzimentos) para mitigar os problemas.

Bahsamori é quando o *kibti-uhkuse* é acessado para a composição musical durante as festas de dabucuri, que envolvem os cantos, as danças, os instrumentos musicais etc. Os repertórios de *bahsamori* são construídos a partir do *Kibti-ukusse*, isto é, uma composição musical é feita ou sua fonte de inspiração advém do acesso aos textos das narrativas míticas, e são executados durante as festas de dabucuri. Essas composições musicais, por sua vez, são também uma forma de comunicação com os *waimahsã* e uma maneira de realizar a assepsia de alimentos. Dessa forma, o *bahsamori* é também *bahsesse*.

Os *bahsamori* são feitos e executados durante os dabucuri em épocas específicas do calendário, que possuem relação com o aparecimento ou a fatura de frutas, de animais de caça ou peixe — que, a seu turno, está associado ao ciclo das constelações e aos períodos de inverno e verão —, compondo, assim, um ciclo anual. Isso implica na organização e marcação de tempo para os Tukano. As composições e execuções musicais de *bahsamori* são identificadas ou caracterizadas de acordo com cada período do calendário. Cada *bahsamori* carrega consigo um repertório próprio e instrumentos musicais, pinturas, etiquetas, caxiri, *kahpi*, ritmo, músicas, coreografias e *bahsesse*.

Em resumo, a filosofia, a ontologia e as práticas sociais estão ancoradas nesses grandes conceitos, que deságuam em várias dimensões, categorias e práticas sociopolítico-econômicas.

O resultado da interação entre pesquisadores e pesquisados, num exercício de reflexividade, mostrou que a natureza dos conhecimentos pertence a domínios distintos. Isto significa que, para traduzir os conhecimentos indígenas, é necessário buscar outros termos e descolonizar o pensamento para mergulhar com profundidade em nossos conhecimentos, distanciando-se dos conceitos euro-ameríndios.

Enfim, temos que assumir que o que nós, estudantes indígenas, como *papera Kumuã*, estamos fazendo dentro das universidades não é mesmo para nos formar especialistas no nosso modelo tradicional. O que estamos fazendo é outra coisa, mas não podemos cair nas armadilhas de traduzir nossos conhecimentos de forma simplória e no reducionismo científico. Creio que traduzir as palavras seja diferente de traduzir o pensamento.

REFERÊNCIAS

BARRETO, J. P. L. **Wai-mahsã**: peixes e humanos. Um ensaio de Antropologia Indígena. 2013. 93 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

FEDERAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO RIO NEGRO. **Coleção Narradores indígenas do Rio Negro**. São Gabriel da Cachoeira: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 1995-2007. 8 v.

KOPENAWA, D.; BRUCE, A. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das letras, 2015.



PARTICIPATIV

Movimentos Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul

Participaram da mesa redonda **Movimentos Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul**: Otoniel Ricardo (Aty Guasu), Celso Aoki e Jorge Gomes (Aty Guasu). Debatedor: Spensy Pimentel (UFSB). Mediador: Levi Marques Pereira (FAIND/FCH/UFMG).

A *Aty Guasu* e seus galhos: os movimentos e o pensamento do futuro dentro do espiritual⁴⁰

Otoniel Ricardo⁴¹

Meu nome é Otoniel Ricardo. Estou morando agora em Pirajuí, Paranhos, a cento e poucos quilômetros daqui, mas estava comentando aqui com o professor que, em certa ocasião, a minha família e eu queríamos saber de onde surgimos e descobrimos que a minha mãe nasceu lá na aldeia, no *tekoha* Triunfo, no município de Paranhos, e meu avô veio lá do Paraná, de um *tekoha* de lá. Hoje de manhã, a Leila estava falando sobre a fronteira do Paraguai, *Vito'i kue*, então a gente se contextualizou. Eu pensava que eu era da Argentina, do Paraguai... não sei de onde, mas daí eu fui me encontrar e descobri que a minha família é legítima aqui do Brasil, e agora o pessoal está pesquisando minha família. Eu agradeço por isso, porque a minha família está se espalhando.

Os nossos movimentos são ligados ao xamã, que é o *ñanderu* espiritual. O movimento que está na família também faz parte do movimento, também é espiritual: ele não é material, ele é espiritual, por isso, como o pessoal aqui já falou e o Jorge já falou, o pessoal historiador e pesquisador já colocou bem, o nosso movimento é ligado realmente ao espiritual. Ele não é qualquer um, por isso que fala assim: *Jeroky Guasu*. E sempre o movimento faz parte da família extensa, então ele se reuniu, pouco a pouco, se reuniu e virou como chama

⁴⁰ Transcrição de Leandro Lucato Moretti.

⁴¹ Membro do Conselho da *Aty Guasu*, ex-vereador, professor licenciado pelo curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados (FAIND/UFGD).

hoje, *Aty Guasu*, a maior assembleia. E aí, o nosso *tekoha*, o nosso movimento nos territórios, a nossa família, eles são os nossos marcos realmente. Aqui, o Rio Brilhante, o Rio Apa e o Rio Paraná: historicamente a gente vem levantando nossas famílias e as histórias nesses lugares, por isso a gente está vivo hoje, por isso que a gente tem esse conhecimento. E através dessas coisas, da família extensa, do movimento ritual e espiritual.

Antigamente também não existia capitão, só tinha *ñanderu*, xamã. Quem criou essa divisão tão grande, forte, foi o capitalismo, o capital, e o capitão quem criou foi a própria Funai (Fundação Nacional do Índio) na época, então, sobrou de novo para a Funai, mas realmente é isso, não é? Mas isso não quer dizer que a Funai não seja parceira: ela é nossa parceira, companheira. Então, o que aconteceu na época do Marechal Rondon, historicamente, vem vindo, porque o nosso movimento não começou a partir de 1928, ele começou lá atrás, em 1500, há 500 anos, e vem vindo, construindo o nosso *tekoha*. Nesse movimento, existem três eixos principais para nós, Guarani e Kaiowá, por isso que a gente olha e fala que o primeiro é o *ñe'e*, aquele que é ligado fortemente à língua, o segundo é o *teko*, o modo de ser, e o terceiro, que hoje nós estamos aí ouvindo sobre, é o *tekoha*, nosso território.

Por essa razão nós criamos o movimento, e a gente se espelhou na questão do nosso ritual espiritual, que o xamã sempre trabalha, na família extensa, na família grande, na assembleia grande, seja a *Aty Guasu* ou o *Jeroky Guasu*: ele sempre trabalha o *teko jojaapy*, que eu não quero traduzir essa palavra para o português porque é forte para nós, para isso tá aqui o nosso *ñanderu*, aqui presente. E isso eu aprendi na minha família, meu pai e minha avó me ensinaram isso, aprendi também com o *ñanderu*, ele falava isso para mim, porque *teko jojaapy* é o que construiu nossa felicidade, nossa alegria, nosso modo de ser, a organização da família e por aí se ajuntando.

E a outra importância que a gente estava falando é a questão do movimento, que faz parte, que é ligado ao xamã, ao *ñanderu*. Antes dos europeus chegarem, não havia essa separação em “caixinhas”, como a professora colocou.

Para a gente, ele é mais amplo porque ele é espiritual. Quem pode explicar? Ele é inexplicável. Quem pode explicar são só os *ñanderu*, nós indígenas. Por isso que esses três eixos são os que puxam o movimento, a sociedade guarani e kaiowá principalmente aqui em Mato Grosso do Sul: foi o que eu aprendi com a família, com o *ñanderu*, buscando saber mais. Se o movimento não se juntar, ou seja, se não pode se misturar, não pode entrar de qualquer jeito na política, em qualquer conhecimento do não indígena. A partir disso o capitalismo vem, há 500 anos, nos destruindo pouco a pouco, até chegarmos na nossa situação de hoje.

O movimento é ligado diretamente ao espiritual e diretamente às *Aty Guasu*. Não é um movimento só do ser humano, pois tem animais, cachorro, gato, tem tudo quando você vai à *Aty Guasu*. Você a vê ligada à natureza. Então não tem diferença. Para vocês, não indígenas, quando vocês chegarem na *Aty Guasu*, vão falar: “poxa vida tem cachorro também no meio”. Isso faz parte porque a natureza é nossa vida, o movimento está ali, ele é ligado ao espiritual, ele é ligado à natureza. Por exemplo, e por isso que é difícil para vocês compreenderem e vão aprender com a gente: nosso *yvy*, o nosso princípio, ele não começa com a água, ele começa com “y”, por isso que chama *yvy marangatu*. Para vocês, ao contrário, existe o começo. Para vocês existem só cinco vogais, para nós existem seis. No nosso princípio, ao contrário do de vocês, o que são esses seis? São os nossos *ñe'em pyrum*, ligados à natureza, à terra. É isso que vem gerando a força de até hoje para a nossa existência: nós morremos muito, mas nós crescemos muito. Hoje, por exemplo, 33% da população indígena de Mato Grosso do Sul, segundo as últimas pesquisas que foram feitas, é de população kaiowá e guarani — 43 mil pessoas. Aumentou mais, eu acho que já chegou a mais de 50 mil pessoas, então isso quer dizer que nós morremos, mas crescemos bastante.

Então, o nosso território e o nosso movimento vêm mostrando que têm força, mas quais são as forças? São os *ñanderu* e as *ñandesy*, o *mbaraka*... Se vocês olharem, tem aqui o *kurusu*! Esse é o nosso princípio: está ligado à

terra, ao nosso movimento. Nossa organização social guarani e a cosmologia guarani e kaiowá estão ligadas ao *kurusu*. Para vocês, a terra é redonda, para nós não; para nós, esse aí [apontando para o *xirru*], e este aqui [apontando para o *kurusu*] representam este aqui [apontando para si], o nosso corpo, nós somos o *kurusu*. Então o movimento é ligado ao espiritual, ele não é qualquer coisa.

A outra parte importante que eu gostaria de colocar para vocês também é que a gente aprende isso, essa questão do movimento. Nós também conquistamos vários espaços, por isso nós agradecemos muito ao *ñanderu*, à *ñandesy* e à liderança, que construíram esse movimento e o oficializaram. Hoje fez 31 anos da *Aty Guasu*, de 1985 para cá, mas começou antes disso, já lá em 1973, na época que eu não tinha nascido ainda, mas eu aprendi isso com meu avô. O parente falava: “Foi assim que começou”. Hoje, devido à necessidade da vida, desse impacto, ou seja, dessa ruptura em nossa cultura, na nossa sociedade indígena guarani e kaiowá, parte do *tekoha* se espalhou, obrigando a gente a atender, a ouvir e a entender que o capitão tirou o poder do *ñanderu*, do xamã. Colocaram o capitão e até hoje existe isso, mas hoje mudou o nome, não é mais capitão, é cacique. Uma vez a gente aprendeu, entendemos que capitão representa não só a nação guarani, ele representa o capitão que, no passado, nos batia muito, maltratava muito o povo a mando dos chefes do SPI (Serviço de Proteção ao Índio). A reação é muito forte a essa questão, mas se chamamos cacique é ao contrário, porque os *ñanderu* que fizeram isso: foi apresentado para ele esse nome e daí mudou o nome. Então a assembleia *Aty Guasu*, guarani e kaiowá, ela é forte, ela não é material. Em primeiro lugar, ela é espiritual.

Mas, neste momento que nós estamos vivendo, infelizmente a gente está misturando, envolvendo também o sistema universal e o político porque o pensamento do *karai* já entrou. E aí o que acontece? Misturou, virou um *jopara guasu*. E aí o que acontece, como disse o Jorge? Ele se preocupou porque a gente só avançou. No começo da *Aty Guasu* era *Jeroky Guasu* espiritualmente, por isso que a gente espantava a maldade e não tinha essa divisão entre nós mesmos. Se falasse de espiritual, os *ñanderu* sempre tomavam a frente e eles

explicavam, esclareciam para nós, as lideranças, como tinha que fazer, aonde tinha que ir, com quem tinha que falar, como que tem que chegar, porque precisa fazer esse fortalecimento espiritual, em primeiro lugar.

Hoje a gente entende que surgiram também outros galhos. É assim que fala? Tem o movimento dos professores, *Aty Guasu* dos jovens, *Aty Guasu Kuña* das mulheres, mas tem também as lideranças religiosas que se reúnem, os *ñanderu kuera*. Mas tudo começou na grande assembleia *Aty Guasu* porque envolveu o espiritual e o pensamento do futuro dentro do espiritual, da reunião dos *ñanderu*. A partir disso, se construiu um caminho, se soube como tinha que ser e como vai ser a nossa luta e o nosso sonho, que será implantado futuramente.

E aí a gente entende que hoje é um desafio muito grande para nós, o desafio do que fazer para voltar a fazer nosso ritual. Primeiro, fortalecer, reunir novamente nossos *ñanderu* e *ñandesy*. Já estamos discutindo agora o que nós vamos fazer em Pirakuá. Pretendo levar os rezadores, nós vamos nos reunir para que aconteça, como foi no começo, o *guarani haixa*, o sistema kaiowá e o sistema guarani, e por aí a gente vai se fortalecer novamente. E aí hoje, não sabemos porque tem essa a gente, não vai ter solução, não tem saída se a gente não fortalecer, não colocar o *ñanderu* na frente. Estamos com muita dificuldade porque a gente está usando muito a sabedoria do “branco” e esquecemos do lado do ritual que é o nosso.

Eu sou professor, sou político, mas não quer dizer que posso deixar aquele princípio que me ensinaram e que me fortaleceu. Então é isso que é importante para mim e para nós. Eu espero vocês, os apoiadores, que fazem parte também do movimento, vocês sabem, já fazem parte já. Eu estava olhando aqui, do meu lado, a maioria tem bigode, aí olhei para o professor, o que ele fala é parte da nossa vivência. Esse sou eu, e sorte que o *ñanderu* não estava, não é? [risos]. Mas eu não quis dizer que eu estranho isso. Na diversidade de hoje, é obrigatório a gente construir junto, mas não pode deixar de entender que não pode deixar o nosso *ñanderu* de lado, não pode! Tem que viver e andar junto em qualquer lugar que seja, no estudo, na faculdade, em qualquer lugar

tem que andar junto. A educação, principalmente, eu tenho uma experiência nessa questão. Como professor, eu levei uma crítica tão grande porque quando dava aula eu chamava os nossos futuros da comunidade, as minhas futuras lideranças, para fortalecer o nosso ritual. E aquela pessoa que tinha condição para fazer não conseguia fazer. Eu fiz e hoje agradeço isso, porque todos os alunos que passaram por minha sala seguiram na educação, eu acho que até tem uns por aqui — algum professor de Caarapó? Estou falando assim e parece que eu estou velho, não é? Realmente eu tenho que sentir orgulho por isso, pois o que fizemos na aldeia de Caarapó com esses hoje adolescentes... Eu acho que é a segunda turma ou terceira turma já, o grupo que tocou violão aqui, mas isso não quer dizer que eles não são índios, pois por dentro eles são, o conhecimento está guardado, *jeroky*, *kotyhu* e *guahu*, isso é importante, *ñe'e*, *teko*, e a luta pelo nosso *tekoha*.

Então é isso que a gente fica com orgulho e eu digo que espero, para finalizar, que eu acredito, eu creio nisso, que o *ñanderu* não vai deixar esse demônio que está derrotando o nosso meio vencer. Eu acredito nisso, eu creio nisso. Por quê? Porque esse demônio que eu estou falando, que é a questão da retirada dos direitos inseridos na Constituição, que nós conseguimos e que estão querendo retirar de novo esse espaço, nós vamos vencer. Então, para o movimento da Constituição em 1988, foram os espirituais que levaram lá, ao Congresso. Vocês acompanharam o que aconteceu no Congresso, lá em Brasília, recentemente. Não chovia e a água chegou lá. Vocês acompanharam, quase que o Congresso encheu daquela água. Todo mundo ficou admirado, até o Tiririca lá em cima, ficou lá no Congresso. Aí o pessoal falava assim — eu conversei com um deputado —: “A gente não tinha medo dos patrícios de vocês, não tinha medo, a gente não sabia, o que tinha lá dentro, aquele vento, e eles viram, mas nós não vimos, porque o *ñanderu* estava no meio”. Então hoje, sem a presença do *ñanderu*, o movimento pode fracassar, sem ele nós não podemos viver. Por isso não podemos jamais deixar ele de lado, essa é minha colocação, meu compartilhamento com vocês como índio.

Eu tenho orgulho de ser índio. Muitas pessoas falam assim: “Esse aí não é índio”. Mas o que eu tenho aqui na cabeça, dentro do meu coração, ninguém vai me tirar. Pode me matar, mas eu sou representante dos Guarani e Kaiowá, e até tenho aqui na bolsa, estava mostrando aqui, tenho *arandu karai renda*, *mbaraka*, eu tenho aqui, aonde a gente for tem que levar, nós, professores indígenas, não podemos esquecer disso em nenhum momento. Se você tiver alguma igreja, se você participa, tudo bem, mas você precisa se agarrar que você é um índio. Se você quer participar de qualquer coisa, lugar, religiosidade, participe, mas isso não quer dizer que você não vai mais ser índio. Sempre levante e erga a tua cabeça porque a nossa bandeira é o nosso *ñanderu*. O Anastácio, por exemplo, que está aqui, já está *tujama* (velho), mas nós jovens precisamos erguer essa bandeira porque esse pessoal sofreu no nosso meio, é por causa deles que nós estamos hoje aqui, por causa deles que eu estou falando para vocês, compartilhando com vocês essa luta. Não podemos parar e ninguém vai nos derrotar porque sabemos que o nosso *ñanderu* está com a gente. Para finalizar, ouvir, respeitar e construir juntos, assim nós vamos fazer o país diferente.

“Eu já estou cansado de o meu povo derramar lágrima em cima do corpo”: perspectiva indígena sobre o movimento de retomada de terras kaiowá e guarani⁴²

Jorge Gomes⁴³

Eu quero me apresentar aqui: sou o senhor Jorge Gomes, meu *tekoha* é a aldeia Pirakua, no município de Bela Vista, onde eu moro faz trinta anos. Eu voltei para lá novamente, para perto da minha família, e lá é minha origem mesmo, Pirakua é minha terra mesmo. Eu nasci lá, mas, toda a vida, o índio tem um pouco de medo, acho que o Elson e o Spensy sabem disso, porque, quando você vai entrevistar um indígena, ele fala que nasceu ali e se criou ali, mas não, talvez ele tenha nascido ali e morado em várias aldeias, em vários *tekoha*, e depois voltado para a origem dele. Isso aconteceu comigo. Eu morei em Dourados por uns quatro anos, mas logo eu voltei para Pirakua. E aí, por exemplo, eu conheço bem o Levi Pereira, faz uns trinta anos; o Spensy Pimentel eu conheço há mais ou menos uns quinze anos e o Celso Aoki eu também conheço há trinta anos. Foi em 1985 que a gente se conheceu, na luta de Pirakua, e conheci todo o trabalho do Celso na aldeia Pirakua. Eu gostaria de contar o histórico de 1985 para cá.

Faz trinta anos que eu posso contar o histórico da Aldeia Pirakua, como é que aconteceu, por exemplo, a *Aty Guasu*, ela foi formada lá, eu me lembro

⁴² Transcrição de Rosa Colman e Arnulfo Morinigio.

⁴³ Kaiowa, rezador de Pirakua, membro da *Aty Guasu*.



que foram feitas quatro *Aty Guasu* lá na aldeia Pirakua. Eu não tenho ideia, mas alguém registrou o início da *Aty Guasu* na Pirakua. E, um dia, eu cobrei o Elson para ver se tinha uma base de quantas *Aty Guasu* saíram de lá durante todo esse tempo, daquela época até agora, 2016. Eu não tenho ideia, não sei se o Anastácio Peralta tem, não sei se alguém pode falar para mim quantas *Aty Guasu* foram realizados no período de 1986 até 2016. Eu tenho uma ideia, mas também não sei com certeza, acho que anda por perto de trinta *Aty Guasu*.

A *Aty Guasu* foi fundada lá na aldeia Pirakua em 1985. Eu quero novamente a ajuda de vocês, companheiros e companheiras, porque temos companheiros que são professores e professoras e na época a gente não tinha, como tem hoje, o professor para ajudar. Então, na época, a gente tinha uma vida muito difícil na Pirakua. Lá foi a única aldeia que nós batemos o pé e não saímos, nós somos de lá mesmo. Agora há pouco vocês viram aquele cacique que estava cantando, o Argemiro Escalante, ele é de lá mesmo, ele é o cacique de lá, e o pai dele é de lá também. Todo o pessoal, eu acho que vocês chegaram a relatar o Gentil Sarate, é de lá também, não é, Levi? Conseguiram pegar algumas falas e histórias do Gentil Sarate. Ele morou lá na aldeia. Hoje já é falecido, mas existe a família dele, que mora aqui em Dourados, vieram para cá. A maioria da minha família mora lá em Pirakua. A *Aty Guasu* começou por lá, que é para nós uma grande assembleia construída não só pelas lideranças, mas também pelo próprio cacique *ñanderu*. Os *rechakare*, que nós chamamos, foram eles que batizaram nossa reunião com o nome de *Aty Guasu*. Primeiro, era *ñemongeta guasu*; depois, era *purabei puku*, mas aí não encaixou o nome e mudaram para *Aty Guasu*. O *karaí* não sei se consegue escrever certo, *Aty Guasu*, mas eu vejo de muitas formas, e na fala dos Kaiowá é *Aty Guasu*, que significa, para nós, uma grande conversa. Para mim, eu acho que isto aqui é uma *Aty Guasu*, uma verdadeira, mas o *karaí* chama de seminário, de encontro, não é? Os professores vêm de fora para ouvir as oficinas, as conferências. O *karaí* chama assim. Para nós, seria uma *Aty Guasu* em Dourados, na Universidade Federal da Grande

Dourados (UFGD), alguma coisa assim. Eu considero como uma *Aty Guasu*, uma grande conversa, se alguém quiser entender. Isso aqui é uma *Aty Guasu*.

Para a gente lá, convidamos várias pessoas para participar, como acontece aqui, também vêm as pessoas de fora, professores. A gente convida as pessoas para dar uma palestra e as pessoas estão sempre vindo, pois não tem diferença de *Aty Guasu* Kaiowá e Guarani. E lá é o lugar de resolver os problemas, resolve tudo lá, a questão da demarcação das terras, a questão da educação, lá a gente discute o bem-estar, a segurança alimentar, entre outras coisas. E aí, o que hoje eu penso sobre a *Aty Guasu*? Que está precisando jogar um adubo para ela ser novamente, porque assim como está a *Aty Guasu* está meio parada e está faltando jogar um adubo, dar um embalo, para ela poder dar uma caminhada, não pode enfraquecer. Agora, se a gente for deixar a *Aty Guasu* cair — mas a gente não vai deixar —, a partir de agora nós vamos ter uma conversa para gente tirar ela da beira do buraco, porque ela está querendo cair, mas a gente não vai deixar. E se a gente deixar, o culpado é a gente mesmo. Então, a gente vai fortalecer a *Aty Guasu* para que a gente tenha uma assembleia para discutir os problemas. E aí eu penso assim: que a *Aty Guasu* foi muito boa para nós, os Kaiowá e Guarani, mas não é só para nós, para os parentes Terena também, que copiaram o modelo e fizeram a Assembleia Terena.

Eu penso que faz tempo que a *Aty Guasu* começou a caminhar e, para falar sobre isso, eu tenho que estar preparado porque já se foram muitos dos nossos companheiros, nossos guerreiros, nossos expedicionários. Já se foram muitos. Já se foram os caciques *ñanderu*, já se foram o Jorge Paulo, o Fortu, o Paulito do Panambizinho, já foi o Delosanto e outros tantos. E aí vai ficando só a semente para lembrar de levar essa história e levar esse trabalho dos caciques, que estavam levando nossos antepassados. Então, é justo a gente lembrar do passado, que o passado serve para fortalecer a gente, pois a luta no início foi muito boa, só que hoje, por exemplo, eu penso que quando a gente tinha uma parceria, no início da *Aty Guasu*, a gente era fortalecido. Era uma luta diferenciada porque, se não tinha como deslocar, a gente tinha parceiro, mas, no

meio disso, teve uma política que falava assim: se tirar essa viatura e acabar com esse órgão, a gente não vai poder mais transitar e, de uma forma ou de outra, a gente vai ter que sofrer para conseguir o quer. O que aconteceu [é que] foram destruindo nossos companheiros, desmontando o que a gente tinha montado. E a gente quer estruturar a *Aty Guasu* porque a gente está caminhando já com nossas próprias pernas, mas nossas pernas ainda estão meio doloridas... Sei lá se falta passar um Gelol para a gente caminhar melhor, dar uma andada mesmo, para não parar. O que eu preciso dos companheiros e companheiras é que me ajudem para a gente discutir os problemas, pois só deixar para as lideranças fazerem isso fica difícil para caminharmos juntos. Por isso, hoje já valeu para a gente discutir aqui sobre fortalecer a *Aty Guasu*.

Eu quero também dizer que, antigamente, para nós, a gente conseguiu, e não foi fácil, mas também não foi tão difícil, retomar o nosso território. Por exemplo, o Pirakua, o Jaguari, o Cerrito, o Jaguapiré e o Paraguaçu a gente conseguiu apesar de ter sido difícil, mas hoje está muito mais difícil a questão da demarcação das terras. Como eu falei quando me chamaram para dar uma palestra lá no *Ará Vera*, para discutir sobre a demarcação das terras: se eu não tenho as minhas terras garantidas pelo governo, como é que eu vou ter uma escola indígena de qualidade? Como é que eu tenho um ensino de qualidade? Como é que eu vou formar meu professor? Como é que eu vou ter uma habitação de qualidade? Como é que vou ter uma saúde de qualidade se durmo debaixo de uma lona? Como é que vou ter saúde se eu fico preocupado e tenho que ficar acordado a noite inteira? Para mim, ter saúde não é ficar correndo de pistola para lá e para cá. Isso não é saúde.

Como eu disse faz pouco tempo: quando será que vão falar a verdade? Quem é que vai resolver? Porque entra e sai governo e continua nessa aí. Por exemplo, entrou o Lula e ele assinou a homologação do Marangatu e aí, foi lá na justiça, o Supremo engavetou por muito tempo e está lá. E aí, o que acontece? Por exemplo, agora, nessa retomada, na primeira, morreu o Dorvalino Rocha e, na segunda, morreu o Simião Vilhalva. Em cada retomada está

morrendo gente. Até quando? Quem é que vai resolver isso? Quem é que vai decidir essa causa aí? Como eu disse, o governo está jogando a gente contra o fazendeiro e o fazendeiro contra o índio, e a gente tem que compreender isso. Não precisava morrer ninguém para a gente ganhar o nosso direito, mas a gente está morrendo, o planeta está morrendo. Para vocês terem uma ideia, abra um caderno de pesquisa, um livro de pesquisa, e você vai achar aí 280 mortos na retomada de terra. Isso é ruim para o país porque parece que é um país que não tem lei para acabar com as coisas erradas; parece um país onde não existe a legislação, a Constituição. Todo mundo sabe que existe, mas só de nome.

Agora eu venho pensando assim: a lei não tem partido nenhum, pois se você abre a Constituição, está lá que todos somos iguais perante a lei. A Constituição federal de 1988 criou uma legislação que, nos artigos 231 e 232, trata somente do direito indígena. Parece que é uma particularidade, e é uma particularidade mesmo. Lá se trata somente dos direitos dos povos indígenas. Então eu quero dizer que, muitas vezes, a gente se sente ameaçado de puxarem o tapete do nosso direito e da legislação que protege os povos indígenas. A gente pensa: quem é que fez essa lei? Vale na hora que querem, derrubam na hora que querem, e ficam ainda elaborando documentos contra nós. Hoje o governo não está matando a gente com bala, mas está matando a gente com decreto, com Proposta de Emenda à Constituição (PEC).

O Marco Temporal para nós é um choque, a gente não consegue dormir direito, comer direito, porque fica pensando no que vai acontecer conosco amanhã ou depois. Enquanto isso, cadê a justiça? A justiça está trabalhando contra a população nativa. Por isso eu penso que chegou o momento de perguntar o que temos que fazer. Eu preciso que alguns dos parceiros, que estão do nosso lado, que estão do lado da gente, que tiverem interesse em ajudar, que nos ajudem! Nós temos que resolver esse problema. Nós somos pessoas, somos um povo indígena brasileiro, temos direito ao nosso *tekoha*. Temos que voltar para lá, construir casa, família, plantar, colher. É isso que nós queremos. A justiça pensa diferente, que o índio só quer terra, que o índio é vagabundo.

Veja você, um fazendeiro tem 10 mil hectares, cinco ou seis fazendas, para uma pessoa só, é muita terra! Eu penso que chegou o momento de a gente discutir isso de verdade.

Por exemplo, no mês passado, eu estava compondo uma mesa e eu disse lá, e eu estou dizendo aqui hoje de novo: será que no ano que vem eu farei a mesma fala? Eu já estou cansado! O mesmo problema? Quem que vai resolver isso? É a gente? A justiça? Como vai resolver? Eu já estou cansado de o meu povo derramar lágrima em cima do corpo. Eu estou cansado de ver criança ficar sem pai e sem mãe. Mataram a dona Jurite ali no Kurusu Amba; foi morta por pistoleiros. A mulher morreu a tiros. Para nós indígenas, quando morre alguém, vem todo mundo, então para nós é muito preocupante. Eu quero ver até onde a gente vai com esse sofrimento. Quem que vai resolver? A gente vai ter que fazer uma denúncia internacional? Pôr a boca no trombone lá fora? Porque se a gente ficar por aqui, a gente já está vendo o que está acontecendo. Se ficasse por aqui já estava resolvido. Tem aldeia, por exemplo, o Kurusu Amba, que ficaram lá esperando dezoito anos até que decidiram retomar e morreram de novo. Eu acho que não dá mais para acontecer isso. Se morte resolver o problema, que me matem e resolvam o problema. Se matar os outros resolvesse o problema, era só morrer para resolver. Mas eu acho que não precisa disso. Ainda não saiu uma legislação que fale: “Você tem que matar o fulano para resolver o problema”. Isso ainda não existe. Não precisa morrer ninguém para a gente ter o direito.

Quando roubaram nossas terras, foi num piscar de olhos; não encontraram essa barreira que encontramos para retomar nossas terras hoje, um pedaço que seja. Hoje, a gente encontra várias barreiras, mas quando tomaram nossas terras não aconteceu tudo isso. Não precisou ir para lá e nem a lugar nenhum para fazer isso, foi num piscar de olhos que roubaram nossas terras. Agora, para recuperarmos nossas terras, encontramos essas barreiras, precisamos morrer e mesmo assim custa para eles devolverem nosso território.

Eu quero agradecer vocês, acho que a coisa não precisa se prolongar e é isso que eu tenho a dizer. A conversa não pode parar por aqui, e a gente tem

que continuar falando e batendo o pé porque se a gente ficar parado, vocês sabem que não vamos ganhar nada, pois precisamos nos movimentar. Perante o movimento indígena, hoje já temos quatro parceiros, a *Aty Guasu* dos homens, das mulheres, dos jovens e dos professores, que precisam andar juntos nessa luta. Nós temos que conseguir. As sementes são vocês que estão aí. Eles podem nos matar, mas as sementes estão aí. Por exemplo, o Marcos Verón morreu lá, mas deixou muitas sementes plantadas, que hoje estão aparecendo em outras lideranças. Podem ter matado um, mas nascerão dois, três, quatro no lugar e vão continuar na luta por aí.

Movimentos kaiowa e guarani em Mato Grosso do Sul

Celso Shitoshi Aoki⁴⁴

Boa noite. O senhor Jorge Gomes, liderança da terra indígena Pirakua, em sua fala, disse que eles consideram que a primeira *Aty Guasu* (grande assembleia das lideranças Guarani e Kaiowa) teria sido aquela realizada em Pirakua, aldeia onde ele reside. Em minha fala, vou procurar esclarecer justamente o período anterior, no qual, no meu entender, ocorreram movimentos que resultaram, entre outras coisas, na constituição dessa assembleia, assim denominada. Vou falar da minha experiência como indigenista com as comunidades com as quais trabalhei e, a partir dela, buscar explicitar as minhas percepções sobre a constituição do movimento indígena.

Eu cheguei em Mato Grosso do Sul no final de 1978 — já faz um tempinho... — e, naquela época, a situação era muito diferente: não havia movimento indígena nenhum e não se falava em terra. Eu mesmo pensava que essa questão fosse uma página virada, que não havia nenhum problema ocorrendo entre eles. O trabalho que eu fazia não tinha realmente nada que se referisse a essa questão em sua concepção. Nós trabalhávamos com a produção de alimentos, de incremento à agricultura. Eu pensava, sinceramente, que a terra fosse uma questão resolvida.

Naquela época, existiam as oito reservas, demarcadas pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), entre 1915 e 1928, e apenas uma “questão”, que era

⁴⁴ Antropólogo e indigenista. Iniciou seu trabalho junto aos Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul em 1979. Coordenou, por vários anos, o Projeto Kaiowá-Ñandeva. Trabalhou em diversas entidades indigenistas, como o Centro de Trabalho Indigenista (CTI) e o Centro de Apoio e Pesquisa Indigenistas (Capi), e integrou vários grupos de identificação de terras indígenas guarani e kaiowá no estado.

a pequena área de Campestre, nove hectares de terra doada pelo município de Antonio João para a Fundação Nacional dos Índios (Funai). Para muita gente, falar da situação das reservas assim constituídas parece um pouco batido, mas é necessário para contextualizar como o movimento indígena se mobilizou e está direta e intimamente relacionado com as reservas. Como vocês sabem, as reservas foram criadas com a proposta de integração e aculturação dos indígenas de todo o Brasil. A política indigenista que se implantava propunha, afinal de contas, terminar com as sociedades indígenas enquanto coletivos culturalmente diferenciados. Quero dizer também que as oito reservas foram demarcadas sem muito critério sobre a sua tradicionalidade de ocupação, pois o interesse maior era o de ter um espaço onde se pudesse aglomerar as famílias “dispersas” pelo território sul mato-grossense e, daí, proceder a integração e aculturação por meio dos programas que proporcionassem as condições básicas para tal finalidade. Para termos uma ideia da falta de critérios para as demarcações das reservas, lembro que não importava muito se era um *tekoha* (aldeia, terra tradicional), e algumas nem sequer foram demarcadas em locais tradicionais, como Limão Verde, Ramada e Amambai. Sobre essas duas últimas, persistem dúvidas porque o que se passou na realidade era que esses lugares não eram o núcleo principal dos *tekoha*. No caso de Ramada, o local era Pueblito Kue, que fica do outro lado, atravessando-se os rios Hovy e Amambai, de acordo com os velhos habitantes de lá. Dentro do que hoje é a área reservada, havia apenas quatro famílias nucleares e o local da “aldeia” principal não era lá. A Reserva de Jakarey foi demarcada, de fato, em local que é parte do *Yvy Katu*, à beira do Rio Iguatemi. Houve uma negociata e a comunidade acabou transferida para a área onde é hoje a reserva em função da exploração de duas grandes empresas, de erva-mate e de palmito.

As demarcações sempre obedeceram, na minha opinião, a um determinado padrão de tamanho⁴⁵. O estudioso Bartolomeu Melià disse, em sua fala na abertura deste evento, que terra, território, é o lugar por onde se caminha, uma interpretação mítica porque, quando se fizeram as demarcações posteriores, de terras indígenas, elas foram feitas em “terras de fazendas”. Portanto, no período no qual ocorreram as demarcações de *tekoha*, assim reconhecidas, não dava para pensar em terras ou territórios onde se caminha⁴⁶. Por isso, acho que ele falava no sentido mítico mesmo, e ele tinha toda a razão. Então, na política do SPI, depois Funai, um dos objetivos que foi realmente realizado com o tempo e, mesmo assim, de forma parcial, foi o de aglutinar um enorme contingente de famílias, provocando esse inchaço intolerável que passou a caracterizar as reservas. Entretanto, com essa aglomeração, os objetivos maiores da política governamental, a integração e aculturação, não ocorreram sequer de forma minimamente razoável. Mesmo nas reservas superlotadas nas décadas que se seguiram depois de tentativas de integração, os Kaiowá e os Guaraní continuaram sendo o que sempre foram, ou seja, Kaiowa e Guaraní.

E o que temos de observar é que o movimento indígena tem dois contextos da maior importância que são: primeiro, aquele das famílias que se negaram a serem reservadas e se submeterem à tutela do órgão indigenista governamental e de autoridades internas impostas dentro daquelas unidades; e, segundo, o dos núcleos de famílias extensas que se aglutinaram nas mesmas reservas e foram, incontestavelmente, os propulsores do grande movimento para a recuperação

45 Em favor desse argumento, pode-se dizer que demarcar terras indígenas é uma decisão do Estado, cuja finalidade é territorializar as comunidades dentro de determinados espaços. Tais espaços são definidos a partir de determinadas conjunturas políticas, distintas em cada momento. Como as conjunturas se alteram ao longo do tempo, altera-se também o padrão adotado em cada momento.

46 As fazendas, no período inicial de sua implantação, eram destinadas à criação extensiva de gado, portanto cercadas com arame. As cercas formaram barreiras, interrompendo os antigos trilheiros (*tape po'ĩ*) pelos quais os indígenas se deslocavam de uma aldeia a outra. Muitos fazendeiros também não permitiam o trânsito de indígenas por suas propriedades, o que originou queixas constantes aos chefes de postos do SPI/Funai que não conseguiam, eficazmente, recolher e manter os índios nas reservas.

do território tradicional que haviam perdido ao longo das décadas, cuja história está repleta de violências contra as comunidades indígenas. Violências omitidas, assistidas e até compartilhadas pelo órgão indigenista oficial do governo federal, pelo governo estadual e por missionários de todas as igrejas presentes nesse cenário de opressão, exploração e desterro, que marcam o processo de expropriação territorial ao qual os Kaiowa e Guarani foram submetidos.

Esse território de ocupação indígena, depois de iniciado o processo de recuperação com a participação oficial, isto é, com estudos de identificação e demarcação, onde se encontram os *tekoha*, estavam todos ocupados por fazendas de gado. Na época que eu aqui cheguei, ouvia falar dos “índios de fazendas”, expressão usada por funcionários da Funai e de outros órgãos, por missionários e pelo senso comum. Diziam eles que eram índios “changueadores” (com trabalho remunerado em fazendas) ou que estavam simplesmente dispersos. Havia, sim, uma parcela deles que estava, de fato, “changueando”. E mesmo que “changueando”, estavam, muitas vezes, em seu próprio *tekoha*.

O caso da Reserva de Ramada é um exemplo paradigmático de tal prática nos seguintes moldes: o fazendeiro vizinho contratava os Kaiowa para desmatar uma faixa de terra na divisa; pagava-os para colocarem a cerca mais para dentro e depois simplesmente se apossava dessa parte, que era da reserva. Está assim até hoje. Há uma nascente — que agora está fora — na qual o fazendeiro impedia que eles fossem buscar água, sendo que, naquela porção da reserva, só havia água para beber naquele local. Mas, depois, tudo se solucionou colocando água encanada de poços artesianos como direito fundamental do cidadão indígena. No entanto, daquele pedaço de terra, com a exiguidade que são as reservas, jamais se recuperou a posse. Esse direito do cidadão guarani, o direito pela terra tradicional, não é contemplado em nenhum “espírito” de políticas públicas.

Os — poucos — estudos feitos sobre a atividade da “changa” contemplaram muito mais o seu significado econômico e não, como deveria ser, o contexto das relações que fizeram os indígenas serem caracterizados como “changueadores”: aquelas famílias “dispersas” por todo o território tradicional.

São inúmeros os exemplos de uma relação de “changa” com os novos colonos ocupantes no primeiro período — no sul do estado, entre os anos 1960 e 1980 —, integrando o processo de desterritorialização. As famílias “dispersas” pelas fazendas eram justamente aquelas que se recusavam a se submeterem à tutela das reservas, que, com a ocupação progressiva dos seus *tekoha*, não tiveram outra saída e acabaram por serem reservadas. Portanto, aquela aglomeração compulsória que o governo provocou é, hoje, a fonte dos imensos problemas que se verificam na vida das famílias. Por isso, insisto que os estudiosos devem buscar entender não somente o processo de aglutinação, mas como hoje ocorrem as relações entre as famílias que formam inúmeras comunidades dentro de um coletivo, a reserva. Isso interfere diretamente na composição das autoridades internas e externas, na distribuição de benefícios, “distribuição” de cargos públicos, etc. E, principalmente, essas famílias são originárias de quais lugares? Quase sempre, os indigenismos — não só públicos, como privados —, os missionários e os estudiosos omitem essa realidade das reservas, cada dia mais aprofundada: uma situação de grandes violências, sistemas de poder implantados para exploração, punições, perseguições e políticas que, não fossem esses expedientes, as autoridades internas e externas não se manteriam e mal se sabe em que condições esses fatos ocorrem.

Uma das políticas públicas que mais transformou as relações nas reservas foi o trabalho assalariado nas usinas de álcool. Novas relações foram estabelecidas entre eles, e as tradicionais, como a reciprocidade, que passou a não ter mais nenhum sentido com a nuclearização das famílias, foram transformadas. O assalariamento torna cada família independente uma da outra. O contrato de trabalho foi um dos mais vergonhosos que se fez. O Ministério Público do Trabalho, com a participação de instituições religiosas e trabalhistas, selou uma forma na qual se cristalizou o que eles alegavam ser o objetivo maior para substituir o contrato que vigorava com a Funai: a eliminação das taxas cobradas dos trabalhadores, em benefício do chefe de posto e do capitão. Nessa nova forma de contrato, se alegava garantir direitos porque, a cumprimento da

Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), proporcionaria uma relação justa entre contratante e contratados. Na verdade, acabou sendo um conluio entre esses patrocinadores do contrato, no qual se institucionalizou a exploração dos trabalhadores indígenas.

Dessa forma, o que podemos deduzir é que todo esse movimento de recuperação do território tradicional tem origem nos grupos familiares que permaneceram, por décadas, na ocupação, nos seus *tekoha* mesmo com todos os problemas inerentes de passarem a ser “estranhos”, “invasores”, e nas famílias que conservaram o seu núcleo principal e mantiveram a organização em torno do seu ancestral comum, o *Tamõi Guasu*, mesmo dentro das reservas. Os casos assim são muitos. Hoje, na quase impossibilidade de permanecerem nos *tekoha* devido à ocupação ininterrupta, quase todo o movimento de recuperação dos locais tradicionais são frutos da mobilização daqueles núcleos familiares que vivem ou viviam nas reservas. Ao contrário do que pensam os fazendeiros, seus representantes no Congresso, na Justiça e na imprensa, os indigenistas governamentais, privados e religiosos não têm competência para estarem à frente — ou por trás — desse movimento indígena para a recuperação de território. O que os movem são suas necessidades, sentidas a dinâmica de suas relações, e sua coragem.

Eu uso estes termos, “reserva” — formalmente extinto, — e “indígenas reservados”, porque me parece que são os termos mais corretos dado que é necessário que se faça a distinção entre população de reserva e população de terras indígenas (TIs). As situações em cada um desses locais são absolutamente diferentes. Toda situação de dificuldades de vida existente nas reservas é uma coisa absurdamente grande, muito diferente dos *tekoha* que foram recuperados. Nas terras reconquistadas, o espaço é maior, a população que está lá é a população histórica da comunidade; são os grupos familiares que retornaram ao lugar onde sempre viveram e reestabeleceram as relações que lhes são próprias. Não há uma relação de submissão de uma comunidade à outra. As populações das reservas — uma população reservada, portanto, no sentido de que os seus

membros foram compulsoriamente aglutinados, sem o seu livre consentimento — convivem também, de modo forçado, com outras comunidades que não faziam parte das suas relações tradicionais e ainda têm que se submeter a autoridades por elas não reconhecidas. Para essas famílias, a sua relação com a reserva é de submissão e, para amenizar essa situação, fazem todo tipo de alianças, nas quais, evidentemente, estão em inferioridade para negociar. Se não estabelecem essas alianças, constituem-se em facções de oposição e são vítimas de pressões políticas internas que muitas vezes acabam em violências.

No processo de expropriação das terras tradicionais, nem todas as comunidades foram reservadas. Aquelas que se recusaram expressam uma característica muito forte dos Guarani e Kaiowa, que estou querendo destacar aqui, que é justamente essa infidelidade à tutela. No fundo, jamais quiseram qualquer tipo de tutela, seja governamental, missionária, política, de catequese, ou o que quer que seja, cuja faceta de imposição e restrição à sua forma de ser tradicional significa, no fundo, privação de sua liberdade. Nesse sentido, o conceito formulado pelo Bartomeu Melià em sua fala na abertura deste evento tem pleno sentido: “a terra é aquela por onde caminhamos”. As famílias não reservadas não foram porque não cabiam nas reservas. Não foram porque se recusaram e preferiram viver, assim mesmo, nas “fazendas”, do que num regime tutelado. Viveram como “índios de fazendas”. O fato mais importante da política de integração foi, evidentemente, a perda do território e sua ocupação na implantação das fazendas de gado. Assim, eles continuaram indígenas sem o seu lugar de realização.

O processo de liberar as terras indígenas para a colonização realizou-se plenamente em poucas décadas. Esse processo de perda do território foi tão mais cruel porque, de um lado, a integração e a aculturação não ocorreram, mas criaram essa imensa massa de famílias aglomeradas nas reservas, gerando consequências intoleráveis para qualquer ser humano. Não há a mínima dúvida de que são essas mesmas condições, por outro lado, que ensejam o movimento de recuperação dos antigos lugares. É a demanda que vemos por direitos terri-

toriais represados durante mais de meio século que ora explode em inúmeros locais. Ou seja, os Kaiowa e os Guaraní não viraram brancos, como planejado pelo SPI, muito pelo contrário, reforçaram a sua identidade, seja em situação de reserva ou não. Continuaram, como sempre, transformando o processo numa história de reivindicações por seus direitos territoriais tradicionais e mantendo suas particularidades culturais. É uma situação paradigmática do Brasil que tem merecido atenção especial de governantes, políticos, fazendeiros e estudiosos, repercutindo no exterior, seja contra ou a favor.

O SPI e a Funai não reconheceram os direitos territoriais para além das oito reservas até a década de 1980. Nos 55 anos compreendidos entre 1928 e 1983 — demarcação de Rancho Jakare e Guaimbe —, a política governamental foi a de reservar aquelas famílias que se constituíam em “problema” para a implantação das fazendas de gado. Assim, o SPI ou a Funai, os missionários e os novos colonos atuaram na promoção do processo de reservação. Era a vigência absoluta de que terras indígenas eram apenas as reservas e, até mesmo, como eu ouvi muitas vezes, “terras da missão”. Aquela população que insistia em continuar no lugar que sempre estivera, era formada pelos “índios problemas” que mereciam a atenção das políticas indigenistas, governamentais ou não, para que houvesse uma solução em favor, evidentemente, dos fazendeiros. O processo de recolhimento das comunidades para as reservas foi o grande feito daquelas políticas cuja consequência é o que vemos hoje. O governo federal só reconheceu os direitos territoriais porque a Constituição assim definiu sobre a ocupação tradicional. Exemplo disso foi a demarcação de Rancho Jakare e Guaimbe em 1983, cujo registro emitido à época era de doação dos fazendeiros para a Funai e só muito tempo depois foi corrigido para terras indígenas.

Bom, então quando eu iniciei os trabalhos no projeto, em 1979, nós sequer falávamos sobre a questão da terra no âmbito das atividades relacionadas à implantação de incremento da produção agrícola. A questão da terra nos era revelada nas conversas paralelas ao trabalho porque nós tínhamos como prioridade conhecer a cultura guarani para poder realizar melhor o trabalho

que propúnhamos. Nós mesmos não tínhamos a iniciativa de investigar sobre as demandas de terras que efetivamente ocorriam dentro dos objetivos do projeto. Alguns casos de demanda de terras só soubemos depois que se tornaram públicas, como foi o caso das duas primeiras demarcações: Rancho Jakare e Guaimbe. Campestre foi um caso escamoteado por muito tempo como uma questão que envolvia uma doação que, de fato, ocorreu: de 9 hectares ampliou-se para 11. Isso mesmo, o problema de Campestre não era a terra de *Ñanderu Marãngatu*, mas foi nesse processo que fui, literalmente, descobrindo os *tekoha*. Descobri, inclusive, que as famílias que participavam das roças comunitárias, quase todas, não eram do lugar onde estavam e onde realizava-se o apoio a elas. Fui descobrindo que existiam outras terras, e não sabíamos como contribuir para que os seus direitos fossem garantidos. Vários casos de *tekoha* que depois foram demarcados ou reocupados, e eu já sabia, desde aquela época, das roças comunitárias. Por exemplo, o filho do antigo “capitão” de Takuara era membro de um grupo de roça e ele vivia na Reserva de Ramada, muito distante do lugar onde está situada a terra onde nasceu e viveu. Não é necessário citar outros exemplos para demonstrar a amplitude da dispersão que a ocupação dos seus *tekoha* provocou.

Mais tarde, depois que a situação política havia melhorado, passado o período da ditadura militar, da Nova República e, finalmente, com a vigência da democracia, a Funai começou a reconhecer os direitos territoriais, embora com muita timidez e enfrentando imensos obstáculos para que seus desdobramentos culminassem em garantias de ocupação definitiva. Quero chamar a atenção aqui para o seguinte: quando falo da Funai daquela época, falo de um órgão que realmente não fez nada para garantir direitos de qualquer espécie, mas que tinha pessoas boas, interessadas em defendê-los. Acho que é assim até hoje. Quando se trabalha com a Funai, significa que se trabalha com pessoas. Agora mesmo, eu acabei de fazer uma viagem ao sul do estado e, ainda que aqui a gente critique esse órgão, vimos no campo, pelas aldeias que encontramos, funcionários ótimos. Naquela época, na sede do órgão em Brasília, havia o

antigo Departamento de Assuntos Fundiários (DAF) e lá tinha antropólogos muito bons, como Isa Pacheco, Maria Auxiliadora, Rafael Menezes de Bastos e o indigenista Olímpio Serra, que eram realmente pessoas excelentes, comprometidas com a causa indígena. Nós conseguíamos coisas lá, como a constituição de Grupos de Trabalho para Identificação de Terras Indígenas (GTs) e a autorização do presidente da Funai para o ingresso nas áreas indígenas (reservas), porque, como eu não pertencia a nenhuma Organização Não Governamental (ONG), a Funai providenciava essas coisas, mas não como instituição. Eram as pessoas, os funcionários que se identificavam com a defesa dos direitos indígenas e assim procediam em relação às formalidades que eram exigidas.

A minha vida de indigenista aqui em Mato Grosso do Sul sempre foi assim, sempre me relacionei muito bem com alguns funcionários. A Isa Pacheco foi responsável por uma série de identificações para demarcação porque ela simplesmente enfrentava os obstáculos na Funai internamente e promovia essas identificações. Então as coisas foram caminhando assim, aos poucos; a Funai foi afrouxando sua política autoritária, característica do período dos militares no governo, e, depois, passou-se a ter a participação dos antropólogos no processo de demarcação. Foi assim que participei de vários procedimentos de reconhecimento territorial entre as décadas de 1980 e a primeira década de 2000.

Assim, os *tekoha* eram identificados a partir da emissão de portarias e dos critérios postos por estudos antropológicos. Como estávamos em campo, à medida que as demandas iam surgindo, o meu trabalho era, justamente, o de proceder os primeiros estudos e canalizar a demanda para a Funai, para que ela tomasse as providências necessárias. Eu acho que foi um trabalho bom, nosso papel era mesmo isto, levar os casos às autoridades competentes que, à época, não tinham acesso a eles. A partir da década 1980, com as demarcações (Rancho Jacaré, Guaimbé, Takuaraty, Jaguapire e Pirakua), ocorreu uma grande demanda por terras. Isso provocou também uma grande onda de expulsões de comunidades que viviam ainda nos seus *tekoha*. Os casos citados não foram casos que nós investigamos para saber. Eles se nos apresentaram como demandas e, então,

nos envolvemos para realizar os estudos necessários. A demanda era, para nós, algo espontâneo. Só sabíamos porque ocorria algum fato que chamava a nossa atenção ou a da Funai. Nós éramos, muitas vezes, solicitados pelos funcionários do órgão — aqueles mais responsáveis e comprometidos — para que os auxiliássemos no atendimento das comunidades que sofriam algum tipo de ação, geralmente de despejo.

Queria falar um pouco também sobre os critérios adotados para pensar o tamanho das terras reconhecidas como indígenas. As reservas, evidentemente, tiveram um critério de tamanho que os funcionários do SPI pensavam que fosse suficiente para aglutinar as famílias⁴⁷. Então, foram dois tipos de decretos: no primeiro, foram colocadas três áreas de 3.600 hectares; e, no segundo tipo, foram colocadas áreas menores, de cerca de 2 mil hectares, e uma reserva com apenas 600 hectares⁴⁸. Portanto, as demarcações sempre obedeceram a um critério que não é aquele de reconhecimento das terras indígenas por sua ocupação tradicional, mas um critério político pelo qual que se delimitava um tamanho necessário aos seus objetivos de implantar o processo de integração⁴⁹.

A Maria Inês Ladeira, na sua fala na mesa anterior, em interlocução com o Melià, levantou uma questão importante, que aponta para a contradição no trabalho do antropólogo: como é que você delimita uma terra sendo que a própria comunidade questiona esse procedimento? Como é que se pode

47 O tamanho da terra proposta como reserva também se apoiava numa lei de 1915 do estado de Mato Grosso, que propunha um módulo rural para particulares interessados em requerer terras na área de concessão em arrendamento para Companhia Mate Laranjeira. Esse módulo era de uma légua quadrada, ou seja, 3.600 hectares. Foi com base nessa lei que o SPI propôs a demarcação das oito reservas demarcadas entre 1915 e 1928.

48 A diferença no tamanho das reservas se deu por conta de que muitos funcionários acabaram fazendo concessões aos interesses de particulares que se estabeleceram nas áreas eleitas como terras a serem reservadas aos índios pelos funcionários do SPI. As dificuldades de definição dos limites das reservas e as tentativas de conciliação com interesses de particulares, que tentavam se apossar das terras reservadas, geraram ampla documentação no SPI.

49 Não havia instrumentos e procedimentos que assegurassem a efetiva participação indígena no processo de identificação, de modo que os critérios eram alheios às demandas, aos interesses e aos elementos da tradicionalidade da ocupação da terra de determinada comunidade e das relações que estabeleciam com comunidades vizinhas.

estabelecer que determinada terra é de um tamanho e não de outro⁵⁰? Depois das reservas demarcadas pelo SPI entre 1915 e 1928, o critério adotado na década de 1980 era de 2 mil hectares. Por quê? Pensava-se que 2 mil hectares fosse um tamanho de terra viável politicamente e, mais do que isso, pensava-se que se houvesse a proposição de áreas maiores, reconhecidamente de direitos indígenas, essas áreas correriam o risco de não serem aprovadas porque eram consideradas grandes demais para o modo como os Kaiowa e Guarani faziam para subsistir fisicamente, ou seja, para a agricultura. Portanto, no raciocínio simples das autoridades, não se necessitaria de muita terra. Os estudos antropológicos eram feitos, mas quando havia que estabelecer limites físicos, obedecia-se ao critério político do viável ou não. Depois dessa fase do padrão de 2 mil hectares, seguiu-se que um *tekoha* teria que ter o tamanho que a comunidade reclamasse de acordo com sua ocupação tradicional, considerando que ela estivesse dentro de parâmetros teoricamente aceitáveis, mas com uma flexibilidade maior. Assim, nessa fase, demarcou-se a terra de Jaguary com 500 hectares — um tremendo equívoco — e a maior, Sete Cerros, com 9 mil hectares.

O modo como ocorreram essas demarcações no início da década de 1990 foi, de certa forma, boa para as comunidades, pois a Funai, ao demarcar as terras, já levava as comunidades para tomar posse. A rigor, a demarcação de terra não garante a ocupação por ser um ato administrativo dentro de um processo mais amplo. A portaria não assegura que a comunidade já possa ocupar quando de sua publicação porque pode haver uma demanda judicial e impedir que isso ocorra, como normalmente ocorre. De qualquer forma, as terras foram demarcadas e ocupadas, embora não totalmente, mas enfim as comunidades estão lá.

50 A questão colocada por Inês parece apontar para a dificuldade de assegurar a mobilidade guarani devido à imposição de limites fixos à terra indígena. A complicação parece ser maior pelo fato de que, no Centro-Oeste e no Sul do Brasil, as terras são demarcadas como áreas diminutas, de modo que a territorialização implica na imposição de limites muito restritos, para a comunidade, aos limites propostos pelo procedimento demarcatório, coordenado pelo antropólogo.

Depois disso, houve um período de grandes perdas: várias ordens judiciais de despejo, as liminares que os fazendeiros haviam solicitado foram atendidas e as comunidades todas passaram a ser despejadas por decisão judicial. Foi nesse período que o movimento das lideranças começou a atuar mais intensamente e, no início, era um movimento dos “capitães”, porque eram eles aos quais se atribuíam as responsabilidades para resolver as demandas das comunidades. Eles se reuniam, viajavam para Brasília e faziam reuniões para todo lado e não apresentavam resultados satisfatórios, como as comunidades entenderam. Então, como o Jorge falou aqui, os rezadores — eu assim os chamo porque cada etnia tem suas formas próprias de nomeá-los — passaram a questionar a atuação política dos “capitães”, política no bom sentido porque, no entender tradicional, o termo sempre teve o sentido pejorativo de confusão, fofocas, atritos, etc. O questionamento era a maneira de trabalhar dos “capitães”, o que não dava resultados pois, disseram os rezadores, eles tratavam a terra como “coisa” dos homens e não com o significado sagrado que Deus havia estabelecido. A terra era, e ainda é, antes de tudo, uma entidade divina e não uma propriedade. Terra, nessa concepção, não tem proprietário.

As discussões que ocorriam sempre giravam em torno da questão de como a terra, que fora tomada pelos fazendeiros, poderia ser recuperada por meio de procedimentos que estavam fora do domínio indígena e que dependiam das autoridades do governo “resolverem”. Leis, procedimentos, etc. Essa visão legal é que contribuiu para que os rezadores iniciassem o movimento que se chamou de *Jeroky Guasu*. Era simples: rezar pela terra. Eu tenho anotado no meu caderno uma frase que um rezador disse em uma reunião: “Nós vamos rezar porque o trabalho dos ‘capitães’ não está resolvendo, porque a terra não deve ser tratada desse jeito, não deve ser assim, por isso as coisas estão mal”.

Para mim, então, as rezas foram um movimento que antecedeu a criação da *Aty Guasu* no formato que ela passou a ser conhecida. Antes, havia somente o *Jeroky Guasu* e depois rezas e discussões entre os “capitães” e rezadores, e hoje, finalmente, a *Aty Guasu*, sem rezas. Eu costumo dizer que, no meu trabalho

junto com outros profissionais, como o Paulo Pepe da Silva, antropólogo que trabalhou comigo por muitos anos, e depois o Levi, que esteve conosco por um período curto, o que nós planejamos pouco funcionou do jeito que traçamos, do modo que esperávamos. Inclusive acho que aquele projeto de produção por meio das roças comunitárias também não funcionou. Outras iniciativas que fizemos no período seguinte tampouco funcionaram a contento, e o que dá para concluir é que as ações que nós não planejamos foram justamente as ações que tiveram bons resultados. *Jeroky Guasu*, *Aty Guasu*, que nós apoiamos, efetivamente não eram parte dos nossos planejamentos. Nesse caso, dá para concluir também que fomos péssimos planejadores. Por exemplo, o apoio aos *Jeroky Guasu*, pensando depois, foi uma das melhores coisas que fiz, porque, claro, a gente não sabia no que ia dar e foram as festas mais bonitas que eu já vi desde que vim para cá, entre os Kaiowa e Guarani. Além do mais, foi o que deu impulso à formação das *Aty Guasu*, que existem até os dias de hoje.

E essas festas depois se tornaram *Jeroky Aty*, uma reza com discussões, isto é, se rezava e se discutia, e isso criou um movimento grande devido aos fracassos, vamos dizer assim, relacionados aos despejos que ocorriam naquela época. Criou-se um movimento muito forte, com grandes expressões de luta e de articulação entre as comunidades. Essa situação, como o Jorge Gomes falou, é uma situação grave, e o movimento de vocês tende a crescer porque vocês precisam mesmo crescer nesse momento, pois, do contrário, vocês estão ferrados, não é?

Então, aquela época foi mais ou menos assim, uma situação bastante ruim de expulsões, mas também de grandes movimentos; e podemos deduzir que foram os “capitães” com os rezadores que possibilitaram a formação das atuais *Aty Guasu*. Quero aqui dizer que quase todas as iniciativas de retorno aos *tekoha* foram demandadas, na prática, pelas mulheres. Houve casos em que somente mulheres, velhos e crianças reivindicavam.

Para mim — não sei se vocês estão de acordo —, é nessa situação grave que se originou a *Aty Guasu* e, por isso, ela tem uma formação, uma cons-

trução que lhe confere total legitimidade como forma, maneira de realizar uma mobilização organizada. Por exemplo, nas assembleias, não tinha *karaí* (não indígenas) participando das reuniões, a não ser que nós *karaí* fizéssemos o transporte das pessoas. Depois de muito tempo, eu fui a uma reunião que estava sendo financiada por usineiros. Isso aconteceu na reserva de Takuapiry, não me lembro o ano. Daí eu entendi que as *Aty Guasu* já haviam cumprido com seu papel pelo que foi criado e pela discussão de outros problemas. Fiquei um longo período sem assistir outra vez, até que fui novamente a uma que ocorreu em Panambi, e o que eu vi lá foram muitos *karaí*, muitos estudantes, todos enfeitados com artesanatos indígenas de penas, colegiais, não estudantes indígenas. Muitas pessoas que me deram a sensação de que as *Aty Guasu* realmente tinham mudado muito em sua dinâmica e propostas, com as quais eu não mais identifiquei com os temas motivadores da criação dessas assembleias. No entanto, aqueles temas ainda perduram.

Tenho visto que as *Aty Guasu* voltaram a funcionar bem quando voltaram a trabalhar as questões que lhes interessavam fundamentalmente. Por certo, a questão da terra tem total prioridade porque é esse o movimento que cria, motiva, impulsiona a sua representação nas assembleias. Mais do que nunca, os problemas da terra estão aí e, evidentemente, essa é a questão maior e mais relevante.

Espero então que as coisas ocorram de uma forma bastante boa porque a situação política vai trazer muitos problemas e vocês vão ter que praticamente reconstruir essas *Aty Guasu*, como você, Jorge Gomes, estava dizendo, pois está um pouco ruim, mas realmente é um momento de mobilização e é necessário reforçá-lo. Os órgãos governamentais e as pessoas, de modo geral, de apoio, devem, de fato, investir nessa iniciativa, que é ou deveria ser a maior representação do povo Kaiowa e Guarani aqui no estado.

Bom, era isso, espero que tenha esclarecido um pouco sobre o período anterior à formação da *Aty Guasu*. Obrigado.

Passos rumo à descolonização da história do movimento político kaiowa e guarani

Spensy K. Pimentel⁵¹

Os quinze anos anteriores ao impeachment de 2016 foram de franca expansão do sistema de universidades públicas no país, bem como dos recursos disponíveis para pesquisa e, finalmente, também da presença indígena na academia brasileira. O Mato Grosso do Sul notabilizou-se, no período, como estado com grande número de indígenas nas graduações e pós-graduações justamente (URQUIZA; NASCIMENTO; ESPÍNDOLA, 2011).

Os Kaiowa e Guarani são exemplares nesse quesito. Sobretudo, mas não apenas, por meio da Licenciatura Intercultural Teko Arandu, nossa anfitriã neste evento. Esse povo ocupou de forma contundente a academia, destacando-se também no processo a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), do saudoso Antonio Brand. Além de dezenas de licenciados e bacharéis, sem falar nos mestres e doutores, como Tônico Benites (2014) e Izaque João (2011), os Kaiowa e Guarani também se tornaram um dos primeiros povos indígenas do país a conquistarem uma vaga permanente de docente, com o professor Eliel Benites, em uma universidade federal. A tal ponto se avançou que, hoje, torna-se incongruente com essa realidade que algum pesquisador não indígena ignore a presença kaiowa e guarani na universidade e não se disponha a dialogar com a produção que já surge a partir dela ao abordar quaisquer temas.

51 Professor na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

Publiquei, há alguns anos, um esboço da história do movimento político *Aty Guasu* (PIMENTEL, 2015). Em 2013, quando escrevi a primeira versão do texto, ainda não havia volume de produção disponível para que se pudesse fazer o que agora objetivo: um breve levantamento dos rumos que os autores indígenas indicam para os estudos sobre a história política dos Kaiowa e Guarani e a maneira como sua atuação tem apontado para uma descolonização dessas narrativas.

Antes de passarmos a essa etapa, porém, faremos uma breve recapitulação sobre o processo de pesquisa que envolveu a criação dessa breve história do movimento *Aty Guasu* que buscamos realizar. O intuito é indicar possíveis caminhos para a continuidade das pesquisas acerca do período, bem como esclarecer e contextualizar alguns desafios que enfrentamos no processo de investigação, talvez, assim, contribuindo com outros trabalhos futuros que busquem essas mesmas trilhas.

Outra experiência que apporto aqui, adicionalmente, é a de ter sido, em 2014, colaborador do relatório apresentado à Comissão Nacional da Verdade (CNV) pela psicanalista e escritora Maria Rita Kehl a respeito das violações de direitos praticadas pelo Estado brasileiro, no período de 1946 a 1988, contra os povos indígenas presentes no país. Especificamente, colaborei com material referente às violações contra os Kaiowa e Guarani (KEHL, 2014). Mais uma vez, trata-se de material que aponta para o processo socialmente construído nos últimos anos de criação de uma memória coletiva mais crítica sobre o período da ditadura militar no país. Nas palavras da autora:

A apuração de violações contra os povos indígenas foi incluída nos trabalhos da Comissão Nacional da Verdade (CNV) visando ampliar o entendimento da sociedade sobre a abrangência da ação de um Estado repressor na vida dos cidadãos. Prisões, torturas, maus-tratos, assassinatos e desaparecimentos forçados aconteceram contra todos os segmentos atingidos pela violência do Estado no período entre 1946 e 1988, mesmo aqueles em que os enfrentamentos se deram por motiva-

ções políticas, contextos e formas de resistência distintos das situações vividas pelas organizações de esquerda urbanas e rurais.

Denúncias surgiram nos depoimentos prestados em audiências públicas e visitas da CNV aos povos indígenas atingidos, bem como em documentos produzidos pelo próprio Estado nos períodos do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e da Fundação Nacional do Índio (Funai), e também nos relatórios de casos sistematizados e enviados ao grupo de trabalho pela sociedade civil.

Devido à pouca sistematização sobre esse tipo de violações contra indígenas no Brasil, coube à CNV trazer o assunto à luz do dia e apontar à sociedade que os índios no Brasil também foram atingidos pela violência do Estado: esta investigação precisa de continuidade para que esses povos participem e sejam beneficiados pelo processo de justiça transicional em desenvolvimento no Brasil. (KEHL, 2014, p. 200).

Essa ação de construção coletiva de uma memória mais crítica sobre o período, bem como de uma “justiça de transição” (CLAVERO, 2014; SILVA, 2016) no país em relação aos crimes praticados contra os povos indígenas, foi, evidentemente, comprometida, em parte, pela ruptura política vivida ao longo de 2015 e 2016. Por certo, é ainda possível encontrar iniciativas acadêmicas ou por parte do Ministério Público Federal no sentido de dar seguimento ao processo impulsionado pela CNV, mas é preciso ter claro que o fim do apoio dado pelo Executivo ao tema certamente compromete — ao menos parcialmente — a possibilidade imediata de se extraírem consequências práticas de qualquer processo que envolva resgate e publicação de documentação e depoimentos acerca do período.

O texto de 2015 sintonizava-se com a análise por nós efetuada ao longo da pesquisa para o doutorado, buscando dar densidade histórica a uma discussão etnográfica a respeito da ideia de *aty* (reunião ou assembleia) (PIMENTEL, 2012a). Como uma espécie de posfácio à tese, o texto baseou-se em levantamento de notícias sobre os primórdios do movimento kaiowa e guarani de luta pela terra no final dos anos 1970, sobretudo nos arquivos do Instituto Socioambiental recentemente disponibilizados na

internet, associado ao levantamento de bibliografia acadêmica e a entrevistas com algumas figuras-chave para complexificar a compreensão sobre o processo de criação do movimento indígena em Mato Grosso do Sul, como o antropólogo Celso Aoki, as lideranças Jorge Gomes e Amilton Lopes e o xamã Atanásio Teixeira.

Buscou ainda localizar, em arquivos de Assunção, no Paraguai, documentos que eram referidos, de forma vaga, por autores como Brand (1997) a respeito da organização das assembleias *paĩ-tavyterã* — denominação étnica correspondente aos falantes do dialeto kaiowa do lado paraguaio da fronteira (GRÜNBERG, 1988). Finalmente, acessou documentação do Conselho Indigenista Missionário e o arquivo pessoal de antropólogos como Rubem Thomaz de Almeida e Celso Aoki.

Foi assim que pudemos determinar a construção contemporânea, datada dos anos 1970, das assembleias kaiowa e guarani — e, portanto, estreitamente vinculadas a todo o esforço empreendido pela sociedade civil latino-americana no processo de redemocratização de países como Paraguai e Brasil, como reação às ditaduras militares então estabelecidas. Em vários sentidos, esse processo entre os indígenas de língua guarani dos dois países esteve conectado.

No Paraguai, dentre os Paĩ Tavyterã, segundo Friedl Grünberg, uma série de assembleias multilocais *Aty Guasu* começou em 1975 (1988, p. 20), com apoio de projetos de desenvolvimento que atuavam junto ao grupo. Por lá, como se sabe, foi desenvolvido nos anos 70 e 80 o Projeto Paĩ Tavyterã (PPT), junto ao qual Thomaz de Almeida estagiou e de onde tirou a inspiração para propor o PKN [Projeto Kaiowá-Nandeva]. Para ela, é provável que esse tipo de assembleia multilocal, no passado, só fosse realizado no caso de “ameaça de guerra” ou conflitos territoriais, quando se elegia um “cacique de guerra”, com autoridade temporariamente superior à dos líderes religiosos. Uma reunião de grande porte, afinal, era algo que envolvia enormes gastos e esforços. (PIMENTEL, 2015, p. 812).

Essa era uma das questões trazidas pela falta de informações sistematizadas a respeito das origens do movimento: quando exatamente haviam começado as assembleias multilocais, no formato até hoje vigente das *Aty Guasu*? Até então, no meio antropológico, circulavam, sobretudo, os escritos de Thomaz de Almeida a respeito das origens do movimento, de efetivo valor histórico, uma vez que o etnólogo presenciou e participou de diversos momentos chave nessa construção coletiva.

Por meio de outro conjunto de textos, produzidos por Brand (1997), Suess (1980), Prezias (2003) e Silva (2005), por exemplo, sabíamos da importância da participação do Conselho Indigenista Missionário (Cimi) no processo. Ao mesmo tempo, além de conectar essas duas histórias paralelas, havia o desafio de entender como os diversos movimentos locais se conectavam ao cenário nacional e, nesse sentido, era importante buscar uma bibliografia com perspectiva mais ampla em relação ao movimento indígena surgido no ocaso do regime militar (HECK, 1996; CUNHA, 2009; COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO, 1981).

Finalmente, durante trabalho de campo realizado na região da bacia do Apa, no limite noroeste do território atualmente habitado pelos Kaiowa e Guarani no Brasil, deparei-me, entre 2009 e 2011, com diversas informações a respeito de uma pluralidade muito maior nas versões a respeito das origens do movimento do que qualquer trabalho acadêmico até então surgido deixava perceber.

Até aquele momento, era comum encontrar, nos textos de Thomaz de Almeida, a reiterada referência ao surgimento das *Aty Guasu* no final dos anos 1970 nas aldeias da região onde trabalhou com o Programa Kaiowá Nhandeva (PKN), entre as reservas de Takuapery, Sassoró e Amambai — a partir das quais movimentos de retomada das terras e de apoio à permanência do grupo de Paraguasu (em Paranhos) teriam sido articulados. Ao mesmo tempo, Brand (1997) e Silva (2005) destacavam a história de Rancho Jakare, outra área onde um movimento de resistência à expulsão havia surgido no

mesmo período, de 1977 a 1978. Se marcássemos no mapa ambas as regiões, além das aldeias do Apa onde trabalhei, formaríamos um triângulo escaleno com lados de 150, 200 e 300 quilômetros, para que se tenha uma ideia das distâncias envolvidas.

Na região do Apa, contudo, pude ouvir de Jorge Gomes e Amilton Lopes, por diversas vezes, a afirmação de que, com as características com as quais depois se consolidaram, as *Aty Guasu*, propriamente, haviam surgido entre 1983 e 1985, no movimento de resistência à expulsão dos Kaiowa do Pirakua, área entre Bela Vista e Antônio João, próxima a outros *tekoha* kaiowa (Nhanderu Marangatu/Campestre, Kokuei e Pysyry, do lado paraguaio da fronteira). Nesse processo, insistiam eles, destacava-se o kaiowa Lázaro Morel, articulando amplo apoio ao movimento de resistência local.

Um dos pontos-chave do argumento de Jorge e Amilton era reiterado pelo depoimento de Atanásio Teixeira, rezador atualmente residente no Limão Verde (Amambai) e cuja importância na história da *Aty Guasu* é unanimidade: foi no Pirakuá que as características cosmopolíticas do movimento se estabilizaram. Atanásio e outros rezadores, como Delosanto Centurião, a partir do Pirakuá, estabeleceram, de forma definitiva, que havia um vínculo necessário e incontornável entre o xamanismo e a luta pela terra: sem uma aliança das lideranças políticas — os capitães, na época, como eram conhecidos — e os *nhanderu* e *nhandesy*, a luta não avançaria, diziam eles.

Evidentemente, há algo aqui a se esmiuçar futuramente, e voltarei a esse ponto adiante. Por ora, basta dizer o seguinte: como já apontamos no artigo de 2015, não é novidade a relação entre política, no sentido de juntar pessoas em prol de um fim comum, e xamanismo, uma vez que, como sublinhou certa vez o xamã Salvador Reinoso, tradicionalmente não havia distinção entre reunião e festa. Assim, a própria dinâmica das festas (os *guaxiré*, os batismos do milho, *avati kyry*, as iniciações dos meninos, *mitã pepy* etc.) mantinha as conexões no território, conformando um *tekoha* ou *tekoha guasu*.

Porém, essa passagem que Atanásio, Jorge e Amilton percebem no Pirakuá bem poderia ser pensada como uma espécie de “aquecimento histórico” do xamanismo kaiowa e guarani no sentido apontado por Viveiros de Castro (2008, p. 99). Ou seja, a virada no Pirakuá marca um momento em que os *nhanderu* e *nhandesy* não somente se relacionam com o tempo cíclico dos rituais de colheita, iniciação etc., mas passam também, de forma mais pronunciada, uma vez que disputam a primazia do debate público com os capitães, a usar seus poderes para atuar na luta pela terra, anunciando que, sem eles à frente — o que significa dizer: sem os Tupã, sem os deuses — não haverá vitória possível.

Há, entretanto, uma distinção talvez a ser desenvolvida em outra oportunidade: o “profetismo”, ao qual estaria relacionado o “aquecimento histórico” do xamanismo, entre os Kaiowa e Guarani não é extraordinário. Como já desenvolvi alhures (PIMENTEL, 2012a), o epíteto *jobexakary* (vidente) é o mais alto a que pode almejar um xamã entre os Kaiowa e Guarani. A capacidade de prever o futuro é referida pelos indígenas do sul de Mato Grosso do Sul como algo relacionado ao cotidiano das antigas famílias dos bons rezadores, o que significa dizer que grande parte dos adultos de hoje contam essas histórias a respeito de seus avôs e avós.

A partir do Pirakuá, aparece a ideia de associar o *jeroky guasu* às reuniões políticas, o que é, até hoje, a receita básica de uma *Aty Guasu*. O momento dessa passagem foi marcante, como registra um texto de Thomaz de Almeida (2001, p. 546) sobre o período imediatamente posterior aos fatos ocorridos na aldeia de Bela Vista: “A cada quatro ou cinco semanas realizam-se num *tekoha* previamente combinado, dois dias de encontro, onde discutem durante o dia e rezam à noite”.

Até esse ponto, então, vai a contribuição que pretendi aportar com o artigo de 2015: ao mesmo tempo, conectar a reflexão regional com a discussão nacional a respeito dos primórdios do movimento indígena na redemocrati-

zação do país e apontar algumas interfaces dessa história com a discussão antropológica contemporânea.

De certa forma, trata-se, como já dito, de um posfácio à minha tese (PIMENTEL, 2012a), na qual dedicava um capítulo à discussão da figura da *aty* (reunião) para o pensamento político kaiowa e guarani, vinculando-a a uma reflexão mais geral sobre as assembleias indígenas. Nesse sentido, a própria construção de um movimento indígena é, em si, uma preciosa contribuição para o processo de redemocratização do país, a partir dos anos 1980, se pensarmos na democracia como um processo muito mais amplo do que a simples realização de eleições. A inspiração para essa reflexão vem de países como México, Bolívia e Equador.

No México, o debate político, a partir dos anos 1990, é marcado de forma decisiva pela eclosão do levante zapatista, por parte de diversos povos de língua maya, no estado de Chiapas. Igualmente, o surgimento dos chamados “Estados plurinacionais” na Bolívia e no Equador no início do século XXI lança, nesses países, uma discussão em grande escala, na qual os parâmetros políticos propostos pelos povos indígenas são decisivos, influenciando, por exemplo, processos para a criação de novas constituições (PIMENTEL, 2012a). Se considerarmos a realidade de Mato Grosso do Sul, poderemos perceber como, analogamente com o que se verifica no plano latino-americano, o tema que é fulcral para o movimento indígena local, os direitos sobre a terra, influencia de forma total o debate político nos últimos anos.

Passando ao ponto, vejamos de que forma poderíamos pensar a relação entre a recente produção de intelectuais indígenas e um processo de descolonização epistêmica no que concerne ao movimento político kaiowa e guarani e sua história. Tomarei aqui três exemplos, pois são trabalhos com os quais tenho mais familiaridade e que expressam, cada um a seu modo, certos aspectos que

seriam importantes destacar. É preciso dizer, porém, que há dezenas de outros acadêmicos indígenas emergentes a produzir trabalhos que dialogam com esses pontos de diferentes formas.

O termo “descolonização epistêmica” é uma das inúmeras variações possíveis, entre os diversos autores, e não se trata, propriamente, de uma novidade como conceito. Já em Fanon (2008), autor pioneiro cuja obra inspirou de forma fundamental os chamados Estudos Pós-Coloniais, era possível perceber a relação entre uma descolonização da nação e uma espécie de descolonização das pessoas ou das mentes, por assim dizer.

Aliás, se pensarmos na realidade dos Kaiowa e Guarani, observaremos que é muito comum encontrar, sobretudo entre os mais idosos e conectados com os saberes tradicionais xamânicos, a ideia de que a excessiva proximidade com os brancos (*karai*) produz perturbações e alterações no chamado “bom modo de ser” (*teko porã*) em múltiplos sentidos, seja pela adoção da escrita, que altera a memória, seja por meio da alimentação, que altera o corpo, ou por meio da adoção da língua, que altera a forma de pensar etc. Nesse sentido, penso, há uma enorme convergência: o movimento político kaiowa e guarani é, desde sempre, um movimento pela descolonização epistêmica, uma descolonização dos saberes.

Especificamente no que tange à produção acadêmica kaiowa e guarani, o que encontramos? Em primeiro lugar, em 2014, o kaiowa Tónico Benites concluiu sua tese de doutorado *Rojeroky hina ha roike jevy tekohape* (*Rezando e lutando*): o movimento histórico dos Aty Guasu dos Ava Kaiowa e dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha. Realizamos trabalho de campo de forma simultânea, e já era de se esperar que nossos textos tivessem diversos pontos de contato, sobretudo levando em conta que, naquele período, Tónico também atuou como liderança no Conselho da Aty Guasu.

Um dos pontos que chamam a atenção no trabalho é a grande quantidade de depoimentos transcritos e traduzidos, trazendo novas possibilidades de compreensão a respeito do processo histórico de esbulho, da organização

política e da retomada das terras ao longo das últimas décadas. Benites, como se sabe, era menino em Jaguapiré quando a comunidade viveu todo o processo de expulsão e posterior recuperação territorial. Assim, embora ofereça uma narrativa “total”, por assim dizer, a respeito do processo político da *Aty Guasu* — em grande parte dialogando com a bibliografia de Thomaz de Almeida e Mura, este, seu ex-orientador —, Benites o faz a partir de uma posição bem definida no território e, por sinal, coincidente com a histórica área de atuação do Projeto Kaiowá-Nandeva (PKN).

Nesse sentido, é perceptível como ele adota uma perspectiva similar à de Thomaz de Almeida (2001) em relação a alguns pontos-chave da narrativa. Por exemplo, quando coleta as narrativas relativas às reuniões do projeto PKN, de 1979, considerando-as como encontros inaugurais das *Aty Guasu*, ou quando aponta que o Conselho Indigenista Missionário apareceu, num primeiro momento, “apoiando” as *kokue guasu* (roças grandes) inauguradas pelo Projeto Kaiowá-Nandeva (PKN).

De qualquer forma, nota-se a conexão clara entre história e biografia, além dos depoimentos pessoais que poderíamos relacionar à chamada “história oral”. Aqui, vale observar o potencial dos trabalhos dos acadêmicos indígenas nessa descolonização epistêmica lembrando a experiência do Taller de Historia Oral Andina (THOA) da Universidad Mayor de San Andrés (UNSA), na Bolívia, a partir dos anos 1980:

A história oral neste contexto é por isso muito mais que uma metodologia “participativa” ou de “ação” (onde o pesquisador é quem decide a orientação da ação e as modalidades de participação): é um exercício coletivo de desalienação, tanto para o pesquisador como para seu interlocutor. (CUSICANQUI, 2008, p. 171).

Não recordo o caso boliviano aleatoriamente, pois um autor como Mignolo, por exemplo, em mais de uma ocasião, destacou o Taller de Historia Oral Andina (THOA) e a obra de Rivera Cusicanqui como exemplos rele-

vantes em um panorama intercontinental de experiências de “descolonização do saber” (MIGNOLO, 2002, p. 5). Sobre a história oral, acrescenta ele:

O potencial epistemológico da história oral re-ordena a relação sujeito de conhecimento — sujeitos a conhecer ou compreender. Por outro lado, a tradição oral não é só uma nova “fonte” para a historiografia. É ela mesma produção de conhecimento. O contador de histórias é equivalente ao cientista social, filósofo ou crítico social, uma vez que o/a cientista social é equivalente ao contador/a de histórias. (MIGNOLO, 2002, p. 8).

Dessa forma, como aponta Rivera Cusicanqui, a própria perspectiva ocidental na definição de áreas acadêmicas é superada e emerge uma saudável interdisciplinaridade — outro lembrete, talvez, para os acadêmicos indígenas, pois a forma como os ocidentais organizaram as áreas de conhecimento dentro das universidades frequentemente é insatisfatória segundo os interesses e necessidades dos povos indígenas. A mesma autora observa, por exemplo, os ganhos resultantes com a adoção da História Oral para essas comunidades quanto à superação das barreiras impostas pela academia entre história e mito.

O mito funciona como mecanismo interpretativo das situações históricas, sobre as quais verte sanções éticas que contribuem para reforçar a consciência de legitimidade da luta indígena. Interessa, portanto, não só reconstruir a história “tal qual foi”, mas também, fundamentalmente, compreender a forma como as sociedades indígenas pensam e interpretam sua experiência histórica [...]. Neste processo, pode dar-se inclusive uma contradição entre temporalidades e lógicas históricas: se a história documental apresenta uma sucessão linear de eventos, a história mítica — e as valorações éticas que implica — nos remete a tempos longos, a ritmos lentos e a conceitualizações relativamente imutáveis, onde o que importa não é tanto o que aconteceu, mas por que aconteceu e quem tinha razão nos eventos: ou seja, a valoração do acontecido em termos da justiça de uma causa. (CUSICANQUI, 2008, p. 168).

Enfim, a avaliação da experiência descrita por Rivera Cusicanqui feita por parte dos acadêmicos indígenas pode ensejar numerosos pontos de contato e aproveitamento. Os pontos centrais, creio, são a capacidade de selecionar os métodos mais adequados ao trabalho em comunidade segundo os interesses desta e a capacidade de superar a filiação obrigatória ou automática a determinadas áreas dentro das universidades.

Assim sendo, vejamos o trabalho de outro importante autor kaiowa recente, Eliel Benites — como Tónico, outro interlocutor constante nos últimos dez anos. Academicamente, Eliel tem atuado na área de Educação, além de manter atividade como cineasta, e, em sua dissertação de mestrado, utilizou os chamados “grupos de discussão” como método. Na prática, mais uma vez, observa-se a profusão de depoimentos em primeira pessoa, muitas vezes apresentados de forma bilíngue. Ou seja, mesmo não apresentando seu trabalho como de “história oral”, na prática, ele se aproxima do que é proposto pelo trabalho do THOA quanto ao que se relata ter ocorrido na Bolívia:

A coleta de testemunhos por falantes nativos de aymara permite superar as lacunas de comunicação habituais, mas, além disso, a devolução sistemática de resultados permite que a fidelidade da informação recolhida seja avaliada em termos dos interesses e percepções internas dos moradores e lideranças aymaras. As discussões geram um processo permanente de refinamento metodológico: nele, ressaltam os aspectos interacionais e éticos do processo de comunicação que se gera nas entrevistas, e se desenvolvem instâncias de consulta, tanto com as comunidades como com as organizações e instituições aymaras de base urbana. (CUSICANQUI, 2008, p. 167).

Cada trabalho pode tornar-se ensejo para um avanço no processo coletivo de construção do conhecimento. Como exemplo, a autora narra, numa dessas ocasiões ligadas aos estudos do grupo THOA, a apresentação da biografia do líder aymara Santos Marka Tula quando um ato público é realizado na comu-

nidade, gerando um evento que, em si, se torna um debate histórico e político entre os anciãos locais, pois “os vínculos intergeracionais rompidos [...] vão sendo restabelecidos, e a ponte entre passado e presente recupera sua fluidez” (CUSICANQUI, 2008, p. 167). Por aí se vê como os trabalhos de acadêmicos indígenas já surgidos no meio universitário em Mato Grosso do Sul carregam o potencial de ombrear-se com algumas das mais notáveis experiências que surgiram na América Latina nas últimas décadas.

Outro exemplo de atuação é dado por Izaque João, que tem privilegiado em seus estudos o diálogo com os rezadores *nbanderu*, inicialmente a partir da festa do *jerosy puku* (JOÃO, 2011), mas também estendendo o trabalho a gêneros específicos de canção, como os *guahu*, em trabalhos coletivos nos quais temos atuado juntos (TUGNY *et al.*, 2016). Por certo, a presença dos rezadores é constante nos trabalhos de acadêmicos kaiowa e guarani. Sublinho, porém, a importância de uma abordagem como a proposta por Izaque em função da necessidade que existe de registro e compreensão acerca das tradições orais que são guardadas por essas figuras, particularmente de seu repertório de canções.

Considerando a relevância dos rezadores no histórico do movimento *Aty Guasu*, conforme traçamos anteriormente, os estudos cosmológicos são cruciais. Como desenvolvi alhures (PIMENTEL, 2012a, 2012b), trata-se de superar a ideia de que os cantos, por exemplo, sejam apenas “religião” e que fique evidente que eles são parte constitutiva da estratégia política kaiowa e guarani, o que não quer dizer que não seja importante também observar a dimensão religiosa das práticas dos *nbanderu* e *nbandesy*. Por exemplo, em nosso mais recente trabalho conjunto, o documentário *Monocultura da fé* (2018), tratamos exatamente de lembrar que a perseguição empreendida por alguns grupos pentecostais contra certos *nbanderu* e *nbandesy* é inaceitável no sentido de violar a liberdade religiosa e de incentivar crimes de ódio contra essas autoridades tradicionais kaiowa e guarani.

Outra chave importante para o êxito nesse processo de descolonização da própria história parece ser justamente sua conexão com os processos educativos locais, e, aí, é preciso também rememorar a perspectiva de Paulo Freire, autor chave para pensarmos o que está na base de boa parte dos projetos de popularização da educação no Brasil e sua relação com a democratização do país. “Conscientização”, um dos objetivos da educação na perspectiva freiriana, é algo intrinsecamente conectado com a discussão sobre a história: “[...] é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo.” (FREIRE, 1979, p. 15).

Dessa forma, pesquisar, aprender e ensinar — três atividades indissociáveis, segundo Freire — a história política da luta kaiowa e guarani é também colaborar para que o próprio movimento siga existindo. É exatamente esse o sentido que, ao longo da pesquisa, vamos percebendo que existe entre os veteranos das *Aty Guasu* quando eles nos incentivam a seguir entrevistando-os e produzindo material a respeito dessa história. Estão convictos de que, sem pesquisa, aprendizagem e ensino relacionados à história do movimento dentro das escolas das próprias aldeias, não será possível manter o ímpeto que esse povo indígena tem demonstrado na luta por seus direitos de forma intensificada e potencializada pelo impulso democrático que o país viveu nos últimos 35 anos.

Como a kaiowa Nirda Barbosa, entrevistada por Clara B. Almeida (2018, p. 12), diz a ela na conclusão do diálogo transcrito pela pesquisadora: “Só te peço [que] não pare de escrever a nossa luta para ter mais forças a luta pela terra. Nós estaremos prontos para colaborar com você. Só assim teremos mais forças para demonstrar que nós mulheres também temos capacidade de lutar pelo pedaço de terra”.

Ou como escreve Inaye G. Lopes (2016, p. 29) para finalizar seu trabalho de conclusão de curso: “Se eu consegui essas informações, não vou

guardá-las só para mim [...]. O Ñanderu Marangatu vai construindo sua história, que ainda não chegou ao fim”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. B. **A luta das mulheres indígenas guarani kaiowa há quarenta anos de luta pela reconquista do território (*ore ypy rekohague*) e lugares tradicionais do estado de Mato Grosso do Sul**. 2018. Dissertação (Mestrado em Integração Contemporânea) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2018.

ALMEIDA, C. B. **A participação das mulheres kaiowá do acampamento de Laranjeira Nanderu na luta pela reconquista da terra**. 2012. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu) – Faculdade Intercultural Indígena, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

BENITES, T. **Rojerokyhina ha roikeyevytekohape (rezando e lutando)**: o movimento histórico dos Aty Guasu dos Ava Kaiowa e dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha. 2014. 252 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BRAND, A. **O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani**: os difíceis caminhos da palavra. 1997. 405 f. Tese (Doutorado em História Ibero-Americana) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

CLAVERO, B. Justicia transicional, comisiones de verdad y pueblos indígenas en América Latina. **International Center for Transitional Justice**, New York, 2014. Disponível em: ictj.org/sites/default/files/NY-JusticiaTransicional.pdf. Acesso em: 15 ago. 2014.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CUNHA, M. C. **Cultura com aspas**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CUSICANQUI, S. R. El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. In: MARTÍNEZ, A. R. *et al.* **Teoría crítica dos direitos humanos no século XXI**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 154-76.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Edufba, 2008.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1974.

GRÜNBERG, F. **Estudio sobre el proceso de los Paí-Tavyterá de 1972 a 1988**: evaluación de las consecuencias a largo plazo del “Proyecto Paí-Tavyterá”. Asunción: Servicios Profesionales Sócio-Antropológicos y Jurídicos, 1988.

HECK, E. D. **Os índios e a caserna**: políticas indigenistas dos governos militares – 1964 a 1985. 1996. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

JOÃO, I. **Jakaira Reko Nheypyrú Marangatu Mborahéi**: origem e fundamentos do canto ritual jerosypuku entre os Kaiowá de Panambi, Panambizinho e Sucuri’y, Mato Grosso do Sul. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.

KEHL, M. R. Violações de direitos humanos dos povos indígenas. In: COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE – CNV. **Relatório final da Comissão Nacional da Verdade**: textos temáticos. Brasília: CNV, 2014. p. 197-256.

LOPES, I. G. **História da Aldeia Nanderu Marangatu**. 2016. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu) – Faculdade Intercultural Indígena, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

MARTINEZ, C. **Participação das mulheres na retomada Yvy Katu**. 2016. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu) – Faculdade Intercultural Indígenas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

MIGNOLO, W. El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui. In: MATO, D. **Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder**. Buenos Aires: Clacso, 2002. p. 201-212.

MONOCULTURA da fé. Produção de Joana A. Moncau, Gabriela L. Moncau, Izaque João e Spensy K. Pimentel. Brasil: Canal Futura, 2018. (23 min), DVD, son., color.

PIMENTEL, S. K. Aty Guasu, as grandes assembleias kaiowa e guarani: os indígenas de Mato Grosso do Sul e a luta pela redemocratização do país. *In*: CHAMORRO, G.; COMBÈS, I. **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Dourados: Editora da UFGD, 2015. p. 795-814.

PIMENTEL, S. K. **Elementos para uma teoria política kaiowá e guarani**. 2012. 375f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012a.

PIMENTEL, S. K. Cosmopolítica kaiowa e guarani: uma crítica ameríndia ao agronegócio. **Revista de Antropologia da Universidade Federal de São Carlos**, São Carlos, v. 4, n. 2, p. 134-150, 2012b.

PREZIA, B. **Caminhando na luta e na esperança**: retrospectiva dos últimos 60 anos da pastoral indigenista e dos 30 anos do Cimi. Textos e documentos. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

SILVA, L. A. L. Justiça de transição aos Ava Guarani. *In*: SOUZA FILHO, C. F. M. **Os Avá-guarani no oeste do Paraná: (re)existência em Tekoha Guasu Guavira**. Curitiba: Letra da Lei, 2016. p. 320-359.

SILVA, M. A. **O movimento dos Guarani e Kaiowá de reocupação e recuperação de seus territórios em Mato Grosso do Sul e a participação do Conselho Indigenista Missionário 1978-2001**. 2005. 215 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, 2005.

SUESS, P. **Em defesa dos povos indígenas**: documentos e legislação. São Paulo: Loyola, 1980.

THOMAZ DE ALMEIDA, R. **Do desenvolvimento comunitário à mobilização política**: o Projeto Kaiowa-Ñandeva como experiência antropológica. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2001.

THOMAZ DE ALMEIDA, R. O caso guarani: o que dizem os vivos sobre os que se matam? *In*: RICARDO, C. A. (ed.). **Povos indígenas no Brasil: 1991-1995**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996. p. 725-728.

TUGNY, R. P. *et al.* Song memory as a territory of resistance among South American indigenous peoples. A collective documentation project. **The World of Music**, Wilhelmshaven, v. 5, p. 81-110, 2016.

URQUIZA, A. H. A.; NASCIMENTO, A. C.; ESPÍNDOLA, M. A. J. Jovens indígenas e o ensino superior em Mato Grosso do Sul: desafios e perspectivas na busca por autonomia e respeito à diversidade. **Tellus**, Campo Grande, n. 20, p. 79-97, 2011.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Xamanismo transversal: Lévi-Strauss e a cosmopolítica amazônica. *In*: QUEIROZ, R. C.; NOBRE, R. F. **Lévi-Strauss: leituras brasileiras**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 124.

PARTICIPA

Saberes, Cosmos e seus Habitantes

Participaram da mesa redonda **Saberes, Cosmos e seus Habitantes**: Valéria Macedo (Unifesp), Floriza de Souza, Jorge da Silva e Adriana Testa (Unicamp).
Debatedora: Lauriene Seraguza (FAIND/UFGD).

Fotografia: Tatiane Klein, *Amambai*, 2018.

Um cosmos nos corpos: mãos e palavras de uma parteira guarani

Valéria Macedo⁵²

*À Doralice Fernandes, nossa Xai, que buscou me ensinar
muito do que há neste texto e na minha vida.*

Ao longo da década em que venho buscando aprender com os Guarani, o cosmos me foi descrito de maneiras diversas, assim como não são as mesmas as descrições que leio em trabalhos de pessoas que também vieram aprendendo com os Guarani. Em grande medida, isso acontece porque nós brancos não somos capazes de desentranhar inteiramente o pensamento do nosso mundo para entender o mundo guarani. Há dimensões conceitualmente intraduzíveis que nos são inacessíveis. Em parte, as descrições também variam porque o cosmos está sempre em transformação, e, mais importante, as pessoas também estão sempre em transformação. Há uma interface entre pessoa e mundo na qual aquela e este só são descritíveis pelo modo como se afetam mutuamente. Na relação com o mundo o corpo vai se constituindo, e o mundo vai sendo constituído como desdobramento dessas relações.

No rastro desses aprendizados, em vez de tematizar o cosmos e seus habitantes, meu exercício aqui será pensar como habitar um cosmos é habitar um corpo. Um corpo que é sempre composto e atravessado por outros corpos, demandando artes de convivência e de afastamentos. Corpos podem fortalecer-se ao se unirem, ou sua separação pode ser necessária para que se forta-

⁵² Professora no Departamento de Ciências Sociais e no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

leçam, ou, então, o fortalecimento de um pode implicar o definhamento do outro, entre outras configurações possíveis nas quais a força de existir está sempre oscilando em razão de encontros.

Para dar corpo a essas ideias no breve espaço deste texto, recorrerei a alguns exemplos que demonstram que fazer corpos é separar corpos, ou extrair corpos de corpos, ou conectar corpos. Particularmente, me voltarei para as ações de fazer nascer, nomear, extrair remédios, laçar animais, extrair doenças, mobilizar os deuses e separar-se dos mortos. Essas reflexões resultam de meu aprendizado com os Guarani Mbya e Tupi que vivem em aldeias de São Paulo, sobretudo com a parteira e raizeira Doralice Fernandes, a quem chamávamos *Xaí* (avó), sendo as palavras mencionadas do dialeto mbya.

AQUELA QUE LAVA

Essa é uma das traduções possíveis para expressões em guarani mbya referentes às parteiras: *mitã'i ojoia*, a que lava crianças, ou *kyrĩgue'i ombojau'i va'e*, aquela que faz nascer crianças. Além de “fazer nascer”, *-mbojau* tem como sentido alternativo “dar banho”, assim como *-joia* remete a “lavar”.

As mãos da parteira percorrem a pele da barriga da mãe e, com suaves massagens, encaminham a criança para a posição correta a fim de, então, propiciar o sair do corpo. As mãos podem ser ajudadas por cantos que trazem a presença de espíritos auxiliares, *yvyraiia*, vindos das moradas de *Nhanderu* e *Nhandexy kuery*, os pais e mães que vivem em diferentes domínios do cosmos. Como me ensinou *Xaí*, logo que a criança nasce, a parteira segura sua boca e retira com seu dedo resíduos que poderiam fazê-la engasgar e a barriga ficar roncando (*kyrĩgue'i ombojau va'e ojopy ijuru'i py opoano oiky pa*). Depois a parteira corta o cordão umbilical com uma tira de taquara, podendo retirar um pedaço para fazer um colar para a criança. Quando a placenta cai, ela deve ser guardada e posteriormente enterrada.

A parteira é, assim, aquela que extrai um corpo de outro, o que inclui o retirar, lavar, limpar de um corpo os líquidos e resíduos do outro. *Xaí* também se refere ao útero como *xememby renda* (casa ou abrigo dos meus filhos), sendo o nascimento uma partida para outras moradas. Para que os corpos da mãe e do filho possam fazer outros vínculos, é preciso que um corpo seja extraído do outro: a criança, da mãe pelo canal vaginal; e a mãe, da criança pela boca de onde se retiram os detritos. Mas o pedaço de cordão umbilical que segue no pescoço da criança estabelece que aquela separação jamais será completa. Nessa direção, os Guarani Mbya apontam que muitas crianças *nascem para* alguém, geralmente o pai ou a mãe, com quem estarão sempre conectados.

AQUELE QUE ASSENTA

Ainda de acordo com que o venho aprendendo com os Guarani Mbya, enquanto a criança cresce no corpo da mãe, em alguma morada celeste um *nhe'ẽ* desgarra-se de seus irmãos e irmãs para vir à terra habitar aquele corpo na condição de sua alma, como traduzem alguns. O *nhe'ẽ* fica próximo do pai ou da mãe da criança, sendo preciso cuidado nas atividades para não o ferir, evitando-se trabalhos pesados, enlaçamento de coisas, deslocamentos exaustivos e conflitos entre os pais. Após o nascimento, ele irá aproximando-se aos poucos do corpo da criança.

Aprender a falar e sustentar-se em pé é reconhecido como sinal de que o *nhe'ẽ* já assentou-se em seu corpo. Outros poderão habitá-lo, mas a proveniência celeste desse *nhe'ẽ* vinculará a pessoa às moradas de *Nhanderu* e *Nhandexy*. Assim, a chegada do *nhe'ẽ* ao corpo de uma criança guarani pode ser referida com a expressão *guemimbo-apyka*, “tomar assento”. Mas essa conexão seguirá frágil enquanto a criança não receber um nome, que lhe atribui um lugar no cosmos — ou, como formulou o filho de *Xaí*, Papa Mirĩ Poty, “a parte de que ela é parte” —, a partir do qual ele pode circular pelas aldeias, cidades e mundos.

A revelação do nome, que corresponde à proveniência do *nhe'ẽ*, comumente é feita no ritual do *nhemongarai*. O *nhe'ẽ* revela ao *karai* — uma das designações para aquele que os Guaraní costumam traduzir por “líder espiritual” — seu nome e ele comunica aos pais da criança. Esse nome confere à criança um lugar na cartografia afetiva do cosmos, investindo-a de potências singulares.

Se o *karai* cometer um erro na escuta do nome, o *nhe'ẽ* irá sentir-se desconfortável naquele corpo, deixando-o mais vulnerável e demandando nova busca pelo seu nome verdadeiro. Ao pronunciar o nome correto, o *karai* faz assentar o *nhe'ẽ*, vinculando-se a essa pessoa. Por isso, quando o *karai* morre, aqueles a quem ele nomeou podem sentir-se vulneráveis e então devem receber novos nomes.

A criança extraída do corpo da mãe e o *nhe'ẽ* extraído da morada celeste do qual fazia parte irão assim compor-se, e essa conexão demanda cuidados e ações daqueles com quem convivem. Para fazer corpo, é preciso então separar corpos e conectar outros corpos, de modo a assentar o *nhe'ẽ* no corpo da criança.

FAZENDO CORPOS COM OUTROS

Ao longo da vida, além do assentamento do *nhe'ẽ*, o corpo da pessoa vai sendo constituído pela incorporação de outros, que são extraídos de seus domínios para serem alimento, remédio ou outros meios de fortalecer, transformar ou proteger o corpo. A mencionada *Xai'* era grande conhecedora de plantas curativas (*mo'ã ka'aguy*), que eram cozidas e bebidas ou usadas para banhar o corpo de alguém que estivesse precisando de proteção ou fortalecimento. Antes de cortar as plantas, *Xai'* me ensinou que é preciso pedir permissão para seus donos-espíritos (*ajerure ija pe*), senão ela própria ou alguém próximo poderia adoecer. Assim como extraía filhos dos corpos de mães, *Xai'* extraía plantas de seus donos-espíritos para que pudessem estabelecer conexões com outros

corpos. No caso das plantas *mo'ã*, para que auxiliassem no trabalho de expulsão dos agentes patogênicos ou para evitar a entrada de novos.

O mesmo ocorre com a caça. Para evitar retaliações, deve-se pedir aos donos-espíritos dos animais antes de armar laços e outras armadilhas para capturá-los. E não são poucas as histórias de caçadores que foram capturados por predadores, como onças ou por aqueles que deveriam ser suas presas, como antas e queixadas, ou ainda por pequenos animais, como sapos e peixes. Nessas experiências, a que os Guaraní chamam *jepota*, o *nhe'ẽ* se afasta e o sujeito passa a se aparentar com o animal, desconectando-se de sua gente.

AQUELE QUE FUMA

Antes de comer o animal caçado, é preciso pitar sobre ele de modo que a fumaça do tabaco afaste qualquer resquício do espírito-dono, extraindo a subjetividade daquele animal para que possa ser ingerido. O mesmo se passa com as frutas, os tubérculos e outras plantas.

Os Guaraní com quem tenho contato, em aldeias do estado de São Paulo, fumam *petýgua* (cachimbo) desde a infância. O *petýgua* é um instrumento de proteção e conhecimento sobre o que se passa dentro dos corpos, mas também sobre o que se passa muito longe, em outras aldeias ou mesmo em outros tempos. Àqueles cuja potência xamânica de ver e agir sobre os corpos é mais concentrada, chamam de *opita'iva'e*, “aquele que fuma”.

Opita'iva'e extrai corpos de corpos, mas, diferentemente das parteiras, não são corpos que a mãe e o pai fizeram crescer, tampouco os que são dádivas de donos-espíritos. São corpos feitos por outros, *ojapo pyre* (o que foi feito), também por vezes traduzido pelos Guaraní como “mal feito” ou “feitiço”. Esse corpo feito promove um efeito transformativo no corpo em que é inserido, que pode ser de adoecimento, morte ou outras modalidades de alteração.

As mãos do *opita'iva'e* percorrem a região do corpo atingida e cercam o objeto patogênico para que seja expulso com o sopro incisivo da fumaça de tabaco. Aquele que enviou o objeto para agredir o corpo pode ser um *ija* (não humano), em retaliação a um uso abusivo de seu domínio, ou ex-humano ou *ãgue* (espírito de um morto), ou ainda *ipajeva'e* (feiticeiros), humanos que vivem próximos ou em outras aldeias.

Quando extraído, o objeto pode ser invisível àqueles que não são xamãs, mas pode ser visível e ter formato de pedrinhas, torrões de terra, insetos, objetos pontiagudos e/ou emaranhados fibrosos, entre outros. Esse objeto é materializado nas mãos do xamã ou em sua boca, de onde é extraído com as mãos ou regurgitado. A esposa ou outro auxiliar do xamã deve receber em suas mãos o objeto e queimá-lo no fogo, preferencialmente envolto em tabaco.

AQUELES QUE CANTAM E DANÇAM

As curas costumam acontecer na *opy* (casa de reza), onde as pessoas também se reúnem quando o sol está partindo para fortalecerem-se umas às outras. A fumaça de seus cachimbos é direcionada para os objetos de conexão com *Nhanderu* e *Nhandesy kuery*, assim como para o alto das cabeças dos presentes de modo a criar uma malha de proteção e ativação de capacidades.

Os cantos combinam vozes masculinas e femininas cujo timbre parece alcançar as aldeias celestes e fazer descender seus habitantes. Os instrumentos musicais também são posicionados verticalmente e as danças evoluem para pulos quando a reza está forte. O suor vai limpando os corpos e o movimento produz uma *endy*, uma radiância que os faz cada vez mais potentes. Dizem que já houve casas de reza que subiram com todos os presentes para a morada dos imortais *Nhanderu Mirĩ* em razão do movimento dos corpos ali unidos, corpos visíveis e invisíveis, formando um só corpo potente.

DESAZENDO CORPOS OUTROS

A casa de reza é, assim, um espaço de conectar e fortalecer corpos, mas também de extrair agentes patogênicos dos corpos e ainda de desaparentar-se dos mortos. Foi também *Xai'* que me ensinou sobre a importância de cantar, dançar e aconselhar a alma para que vá embora bem, não perturbando os filhos, netos e outros parentes que ficam nesta terra. É preciso passar uma noite na *opy* aconselhando e encaminhando a alma para, então, enterrar o corpo na manhã seguinte.

Quando *Xai'* partiu, em 2016, sua nora Takua contou-me que fez como ela havia lhe ensinado: varreu toda a casa de reza e cantou, cuidando para tirar todos os resíduos do corpo do qual os vivos precisariam separar-se para seguir seus caminhos. Assim como a parteira que encaminha a criança para fora do corpo materno, lava seu corpo e tira da boca os resíduos de sua mãe, a nora limpou a casa de reza, tirando todos os resíduos do corpo enquanto seu canto encaminhava a alma — agora corpo invisível — a seguir outro caminho.

O cosmos faz-se, assim, imanente aos corpos, constituídos, atravessados e transformados por seus múltiplos habitantes: *ija kuery*, *Nhanderu* e *Nhandesy kuery*, *nhe'ẽ kuery*, *etarã kuery*, *ãgue kuery*, *jurua kuery* e tantos outros.

*Kuña Reko: vidas de mulher*⁵³

Floriza da Silva⁵⁴

Vou começar pelo *Jakaira*, o dono do milho, como os “brancos” falam, que é nosso alimento, dos Guarani e Kaiowa, e o qual foi o nosso irmão maior que deixou para nós.

O *Jakaira* é o que nós plantamos. *Ñande ñamboyvyso jakaira*, nós damos lugar na terra para o *Jakaira*, com ele se faz tudo. Ele pode ser moído, virar farinha de milho, chipa *guasu*, chipa *tumbykua* (pamonha), pode ser assado debaixo da cinza, a chipa. Tudo isso para falar da primeira menstruação, quando põe a menina no quarto, guardada, ela tem que fazer chipa para que possa comer com o peixe. Essas coisas, hoje em dia, a gente já não vê mais; as crianças, as jovens que vão crescendo não fazem talvez porque o pai e a mãe não saibam. Às vezes, na primeira gestação, a mulher dá à luz uma criança e já depois de uns tempos dá de comer comida que não poderia. Se for uma menina, talvez dê de comer o que não poderia uma menina comer. Não pode comer qualquer tipo de carne, não pode. Tem que cortar seu cabelo no meio da cabeça nesse tempo. E depois que ele crescer novamente tem que levar para a casa do *ñanderu* para que ela não desmaie facilmente. O nosso *ñanderu* tem que ver o que pode ser bom para ser sua comida, que tipo de carne, com sangue vermelho, ela pode comer, pois agora nós não temos mais, ali onde moramos, já não temos mais mato, já não temos mais mato para fazer caça, os pássaros já não vemos. Isso para que as meninas não desmaiem facilmente, como dizem os “brancos”, tenham epilepsia, o que não é bom para nós. Os médicos não conseguem curar essa doença, só os *ñanderu* e as *ñandesy* que podem tirar isso da menina.

53 Transcrição e tradução de Rosa Colman e Arnulfo Morinigo.

54 *Ñandesy kaiowa*.



E, hoje, tem coisas que a gente não usava antes. Antigamente tínhamos carne que eram verdadeiramente nossa, mas hoje já não temos a carne verdadeira, dos nossos bichos. Os nossos *ñanderu*, eles conversam sobre isso, tem muita carne, é verdade, tem carne vermelha e de galinha, mas os bichos crescem no veneno. Tudo isso que as meninas escutam na casa de reza, durante a primeira menstruação, onde os rezadores, as rezadoras dão educação para elas, elas escutarão novamente, terão medo e falarão para as suas amigas, e talvez na escola elas tenham um adorno para identificar a sua primeira menstruação. Quase sempre a menina conta para a irmã mais velha. “Eu mato os grilos”, diz, e fica preocupada depois de contar para a sua irmã; quer levantar e voltar da sala de aula para chegar à casa de reza, à casa grande. Quando chega, conta para sua mãe, e a mãe, por sua vez, vai contar para sua mãe, dizendo: “A minha filha tem a sua menstruação e esfaqueou o grilo”. E depois, a senhora mais idosa coloca a menina num quarto e a deixa lá por seis dias, tem que deixá-la lá. A senhora mais velha sempre tem que pôr, antes de entrar no quarto, a menina sentada no *apyka* (banquinho), bater três vezes e, na quarta vez, a menina tem que pular, tem que pular três vezes para que ela possa ter agilidade, para que possa trabalhar, limpar sua casa por dentro, ela tem que ser trabalhadeira. É para isso que o nosso criador deixou esse ensinamento para nós, para que nós mulheres e para que os homens saibam que essas são as nossas formas de ser e também para que os professores possam passar em cada sala de aula e contar as palavras do *ñanderu* e da *ñandesy*.

É assim a conversa sobre as mulheres: as mães mais velhas têm que conversar com as mães jovens quando veem nascer o seu neto; a mulher tem que ir, depois que a mãe dela a tirar do quarto, onde está a sua avó, a mais velha, para que possa passar para ela a sabedoria de como ela tem que se comportar. Eu, quando tive minha primeira filha, eu estava preocupada como eu tinha que educar a minha filha, e quando ela teve a sua primeira menstruação, ela contou para a sua avó e sua avó disse para ela que tipo de comida poderia comer, que iria lhe fazer bem. Depois de ter filho, temos muitas variedades de milho

que podemos comer. Temos mandioca também e esta é o primeiro alimento que tem que dar para comer, a mandioca assada, mas não qualquer mandioca porque, dependendo do tipo, pode rachar o calcanhar de quem comer. Isso pode fazer com que a pessoa que comer o alimento errado vá sempre junto aos “brancos” atrás de remédios, mas os remédios do *karai* não nos curam. Somente nos curam os remédios deixados pelos nossos *ñanderu* e *ñandesy*, são eles que podem curar aquele pé que rachou e se a mão também rachar. Por isso nós não podemos dar de comer qualquer produto para a menina na primeira menstruação, existe comida específica para a mulher que está menstruando, dizia a minha avó.

Assim o fazem os nossos *ñanderu* e nossas *ñandesy* verdadeiros, como comentou comigo a minha avó, que é Kaiowa mesmo, o nome tradicional dela é *Ñamói Hambeope Guasu*, ela tem as falas da avó e do avô verdadeiros. Quando eu tinha sete anos, eu fui viver com minha avó e com meu avô. Cresci com eles, passei a minha primeira menstruação com eles e é por isso que sei isso tudo, a minha avó e o meu avô me deram educação: eu nunca ultrapassei as falas de minha avó, sempre tive respeito pelas palavras deixadas pela minha avó e pelo meu avô, *Ñamói Guasu Hambeope*. Ela não conhece estas roupas que hoje utilizamos, as roupas dos “brancos”, e dificilmente ela vestiria as roupas dos “brancos”. Quando chega uma roupa feita de algodão, ela pega, olha e diz: “Este é feito de algodão mesmo”. Tudo isso tinha que nos servir, nós que somos pequenos daqui a um tempo não estaremos por aí. Temos que aceitar a roupa que o *Ñanderu* diz, tem que vestir hoje a saia verdadeira, os adornos e o colar. Assim foram as palavras deles. É assim sobre nossa vestimenta.

E vou apresentar sobre a criança. Vou falar só um pouquinho porque se for contar tudo fica muito longo, não vamos dar conta porque o conhecimento é longo, não tem fim.

Agora vou contar sobre as crianças. Primeiro, se a mãe está gestante, tem coisa que ela não pode fazer, por exemplo, ela não pode tampar a panela de pressão. Hoje a gente tem as ferramentas dos “brancos”, como a panela

de pressão, que não pode ser tampada por uma gestante. Se, quando nasce, a criança tem dor no umbigo, os médicos “brancos” não tiram a dor; a mãe leva ao médico e volta sem nada, pois eles não sabem o que aquela criança tem, dizem que, por ali, entra desnutrição.

Tem que procurar o *ñanderu* ou *ñandesy* para saber o que está acontecendo com a criança e com a primeira gestação da mulher. A mãe é nova e ela não sabe nada; o pai é novo e ele não sabe nada. Por isso que vocês, alunos que encontram nas suas colegas de sala suas companheiras, mas não sabem como viver juntos, precisam procurar o *ñanderu* e a *ñandesy* para que eles possam contar as sabedorias de antes, como nós vivíamos antigamente. São longas as palavras e, se formos contar tudo, não vamos a chegar ao final. Aqui eu termino a minha fala.

Relações entre parentesco, política e xamanismo

Adriana Queiroz Testa⁵⁵

Este texto foi elaborado a partir de uma fala apresentada na mesa Saberes, Cosmos e Seus Habitantes, no Seminário Internacional de Etnologia Guarani. Gostaria de agradecer aos organizadores e participantes desse evento por nos proporcionarem a oportunidade ímpar de estabelecer um diálogo entre pesquisadores indígenas, não indígenas, lideranças políticas e religiosas Guarani e Kaiowa. Devo também reconhecer que minha participação no seminário incluiu o desejo de aproveitar essa valiosa interlocução para ouvir comentários e críticas sobre um projeto em andamento. Nesse sentido, o texto apresenta os delineamentos gerais da pesquisa Dinâmicas de Troca e Mobilidade: Parentesco, Política e Xamanismo entre os Guarani, e incorpora comentários e questões colocados durante o debate, bem como minhas tentativas iniciais de dialogar com essas questões.

Esse projeto começou há cerca de seis meses, entre 2015 e 2016, quando iniciei o estágio de pós-doutorado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mas as questões que ele aborda despontaram inicialmente durante uma conversa que tive com um professor mbya, numa aldeia fluminense, doze

55 Pedagoga, mestre em Educação e doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo. É pesquisadora de pós-doutorado da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) (Processo n. 2015/16902-9).

anos atrás, em 2004. Naquela ocasião, eu estava muito interessada na escola que estava sendo criada naquela aldeia. Queria saber mais sobre a vida dos professores, seu trabalho e como era a experiência de criar uma escola que tinha a proposta de ser diferenciada das escolas não indígenas. Diante de tantas perguntas, esse professor, Vera Nhamandu Mirí, respondeu:

Eu acho que um dos problemas maiores não é ter um material específico e diferenciado, mas como que a nossa política — o nosso jeito de viver e de se relacionar — vai circular pela escola e como que a nossa política vai entrar também no mundo não indígena, no mundo dos não indígenas.

Ele também falou que, quando autoridades de fora chegavam à aldeia, elas pareciam ser muito poderosas, aparentemente exercendo um poder político imenso. Porém, ele percebeu que elas não tinham todo esse poder que pareciam possuir, principalmente quando ele as comparava com as próprias lideranças mbya, justamente por estas estarem conectadas a uma ampla rede de parentes, de pessoas que vivem juntas, trabalham juntas e se apoiam mutuamente e por manterem relação estreita com as divindades. Por isso, Vera Nhamandu Mirí enfatizava que era necessário prestar mais atenção aos próprios parentes, às pessoas que vivem nas aldeias e que têm muito poder e muita capacidade.

Fiquei com as palavras de Vera Nhamandu na minha cabeça durante muitos anos enquanto continuava estudando sobre as escolas guarani e sobre a circulação de conhecimentos que ocorre fora da escola. No entanto, foi só recentemente que comecei a combinar o estudo da circulação de conhecimentos com a circulação de outras coisas e também a relação dessa circulação com o parentesco e a política. Então, em vários sentidos, a pesquisa que estou desenvolvendo é uma tentativa de retomar e dialogar com algumas das provocações que Vera Nhamandu Mirí fez naquela época.

Antes expor as questões centrais desta pesquisa, é preciso mencionar que, embora trabalhe com os Mbya nas regiões Sul e Sudeste do Brasil há cerca de dezesseis anos, esse projeto propõe uma articulação com pesquisas desenvol-

vidas com os Guarani e Kaiowa, algumas realizadas por pesquisadores Guarani e Kaiowa. Também procura estabelecer alguns pontos de conexão e comparação com trabalhos realizados no Alto Rio Negro e no Alto Xingu.

A pesquisa toma por foco as dinâmicas de circulação e, por isso, gostaria de esclarecer o que entendo por circulação. Basicamente, a circulação envolve relações de troca, mas, no caso desta pesquisa específica, trata-se da troca de coisas inalienáveis, como memórias, narrativas, conhecimentos e também pessoas. É preciso dizer que estou tomando por norte e resumindo uma definição de circulação apresentada por Chris Gregory (1982). Esse autor, além de definir a circulação como troca, também ressalta uma distinção entre a troca de coisas inalienáveis (economias da dádiva) e a troca de mercadorias (economias da mercadoria). Um exemplo de troca de uma coisa inalienável é quando você conta uma história para alguém, pois o ouvinte passa a conhecê-la e pode também dividi-la com outras pessoas, mas isso não significa que você perde alguma parte da história. Gregory explica que a troca de mercadorias estabelece relações de valor entre os objetos trocados, por exemplo, um sapato que é trocado por certo valor de dinheiro. Já a troca de coisas inalienáveis cria relações entre as pessoas, que se encontram em um estado de dependência recíproca. O argumento central é que a troca de mercadorias estabelece relações de objetificação por se concentrar nos objetos trocados e seus valores de troca, enquanto a troca de dádivas estabelece relações de personificação, focando na relação entre sujeitos. Além disso, a circulação de coisas inalienáveis contribui para a constituição desses sujeitos, inclusive, seu prestígio nas redes de circulação.

Outro aspecto importante da circulação é a mobilidade ou o movimento, isto porque quando as pessoas trocam coisas, elas próprias também circulam entre diferentes lugares. Por exemplo, na circulação de conhecimentos, uma pessoa pode conviver e aprender com seus avós em um lugar e, depois, mudar para outro lugar, onde vai trocar conhecimentos com outras pessoas. Por isso, a circulação pode ser entendida como um fenômeno que relaciona a troca e a mobilidade espacial.

Neste texto, tentarei mostrar que essa definição de circulação é particularmente boa para o estudo das relações entre parentesco, xamanismo e política, sugerindo que ela pode contribuir para o entendimento da organização social e política, da vida ritual, da cosmologia, dos processos de construção da pessoa, entre outros temas⁵⁶.

Para falar de circulação é também importante pensar que as coisas e as pessoas não estão em movimento constante, elas também param. Por isso, nesta pesquisa, tomo por foco as *dinâmicas de circulação*, inspirando-me em um entendimento de dinâmica que vem da física e envolve o estudo combinado da estática e da cinemática. Essa noção de dinâmica, por sua vez, me leva à definição de circulação empregada por Simon Harrison (1995) na sua análise das práticas de “gestão de conhecimento”. Para esse autor, toda circulação consiste numa dinâmica que combina propagação e retenção. Nesse sentido, podemos dizer que as pessoas não transmitem tudo que sabem de uma só vez; elas compartilham seus conhecimentos em situações específicas, com pessoas específicas que saibam perguntar, sentar, escutar e conviver. Então, quando falo das dinâmicas de circulação, refiro-me a práticas que combinam movimento e pausa ou, nos termos que eu emprego mais frequentemente, fluxo e concentração.

A seguir, gostaria de apresentar algumas hipóteses e temas desta pesquisa. Uma das ideias principais é que a circulação pode ajudar a gente, principalmente quem não é Guarani, a entender melhor o que é *tekoa/tekoha*. Por exemplo, quando fazemos um estudo de identificação de uma terra indígena guarani, ficamos tentando explicar o que é *tekoa/tekoha*. Nesse sentido, observamos que as lideranças “levantam” um *tekoa/tekoha* juntando ou concentrando os parentes em um mesmo lugar. Ao mesmo tempo, também é possível perceber

56 Viveiros de Castro (2008) apontou que a definição usada por Gregory poderia ser generalizada para a análise de sistemas de parentesco ameríndios, processos de construção da pessoa e magia, pois parentesco, magia e construção da pessoa seriam processos que envolvem a transmissão de coisas inalienáveis, por exemplo, partes corpóreas e substâncias, mas também memórias, narrativas e vínculos com a terra, criando pessoas que se encontram em estado de dependência recíproca.

situações em que as lideranças se colocam em movimento, guiando um grupo de parentes para levantar um *tekoa/tekoha* em outro lugar, muitas vezes retornando um lugar antigo. Então, a formação dos *tekoa/tekoha* parece uma dinâmica em que as pessoas param em um lugar e, em outro momento, se colocam em movimento. Essa dinâmica pode também ajudar a entender que um *tekoa/tekoha* não está parado no tempo e não precisa ser do jeito que sempre foi, a não ser que consideremos que esse jeito sempre envolveu um processo contínuo de transformação.

Outro tema que está relacionado com a circulação é o xamanismo. Por exemplo, muitos rezadores explicam que, quando recebem conhecimentos dos deuses, não podem apenas passar esse conhecimento adiante para todo mundo. Eles precisam cuidar desses conhecimentos e também saber como que vão passar isso para outras pessoas. É preciso receber, concentrar, cuidar e, depois, transmitir esses conhecimentos. Os rezadores também explicam que não podem ficar segurando tudo para si mesmos, porque reter em excesso esses conhecimentos pode causar o enfraquecimento e o adoecimento da pessoa. Por isso, os conhecimentos xamânicos também parecem seguir uma dinâmica que envolve concentração e fluxo.

Um terceiro ponto desta pesquisa abrange como as dinâmicas de circulação se desenvolvem nas relações de parentesco. A troca como aspecto do parentesco e também o inverso, o parentesco como aspecto da troca, são temas clássicos da Antropologia. Porém, esta pesquisa tem outro motivo específico para estudar as relações entre essas duas questões, que surgiu em uma conversa que tive com o rezador Karai Tataendy, quando viajamos juntos para uma aldeia no Paraná em visita aos seus parentes. Naquela ocasião, depois de conversarmos sobre a pesquisa de doutorado, que estava em vias de concluir, e olhar as anotações no meu caderno de campo, Karai Tataendy virou para mim e disse:

Você não está percebendo que todo mundo que conta para você que aprendeu uma coisa mostra que aprendeu com um parente dele? As

peessoas não estão aprendendo sozinhas, elas estão aprendendo com os parentes. Do mesmo jeito que a pessoa não consegue crescer sozinha, ela não aprende sozinha. Ela cresce com os parentes, ela aprende com os parentes. Não só com a mãe e o pai, mas com o sogro, com a sogra. Ela vai aprendendo a vida inteira. Então, se você quiser explicar como que a gente aprende fora da escola, você tem que saber quem são os parentes e a importância dessas pessoas mais velhas que vão ensinando as coisas, a importância das crianças também que vão ensinando as coisas para os parentes. (Informação verbal)⁵⁷.

As palavras de Karai Tataendy salientam que a circulação de conhecimentos ocorre nas experiências de convivência entre parentes. E, em outras ocasiões, Karai Tataendy explicou como rezadores e lideranças políticas específicas aprenderam a realizar seu trabalho com seus pais, seus avós, sogros e outras pessoas que faziam parte das suas redes de parentesco. Nesse sentido, fica claro que existe uma relação muito importante entre as práticas de circulação de conhecimentos ou de outras coisas e as redes de parentesco, por onde esses saberes e coisas passam. No entanto, não basta que haja a identificação de uma relação de parentesco, pois, para que essa circulação ocorra, é necessário haver um convívio para que experiências e coisas possam ser compartilhadas.

Outro problema abordado nesta pesquisa diz respeito à forma como as populações guarani foram classificadas pela literatura em três grupos diferentes: Mbya, Nhandeva e Kaiowa. Em 1954, Egon Schaden (1962) consagrou essa divisão tripartite, que ele justificava com base em algumas diferenças na língua e na cultura dos respectivos grupos. Desde então, muitos de nós continuamos reproduzindo isso, mesmo apontando alguns problemas incômodos. Porém, em um artigo recente, Dietrich (2014) sugere, a partir de informações reunidas no *Atlas lingüístico-guarani-românico* (THUN; AQUINO; DIETRICH, 2009) e de dados analisados por Levi Marques Pereira (1999), que as terminologias

57 A fala de Karai Tataendy foi registrada no caderno de campo da autora em 12 de maio de 2012.

de parentesco mbya e kaiowa são muito parecidas, se não idênticas, apontando também para uma mesma estrutura de organização social. Em outras palavras, Dietrich apresentou indícios importantes de que, pelo menos em termos do sistema de parentesco, essa divisão tripartite merece ser revista.

Se a hipótese dele estiver correta, isso nos levaria à outra questão que esta pesquisa pretende enfrentar: a análise das redes genealógicas evidenciaria conexões que permitiriam conferir se as relações de parentesco mbya, nhandeva e kaiowa constituem uma mesma grande rede ou três sub-redes distintas. Para investigar esse ponto, é necessário fazer um exercício sistemático de comparação dos vocabulários e das redes empíricas de parentesco kaiowa, nhandeva e mbya, e, por meio da análise computacional de uma grande quantidade de dados, verificar a dinâmica dessas redes e seus eventuais entrelaçamentos. Evidentemente, esse exercício demandará uma parceria de trabalho com outros pesquisadores interessados em problematizar a classificação que ficou consagrada nos estudos guarani.

Para dar apenas um exemplo desse exercício, quando *nhandesy* Floriza e *nhanderu* Jorge, que falaram há pouco, estiveram em São Paulo, eles puderam visitar o xeramoí Karai Poty, que é parente da mãe da dona Floriza. Cabe explicar que, se seguirmos a classificação apresentada por Schaden e tantos outros estudos, inclusive os meus, Karai Poty seria considerado Mbya e Floriza considerada Kaiowa. Talvez isso esteja correto, mas o fato de que os dois são primos próximos indica que as divisões não são tão nítidas assim e que as redes de parentesco dos Guarani se conectam de várias formas. Quando juntamos isso com mais informações sobre os Guarani em Mato Grosso do Sul, no Paraná, em São Paulo, no Rio de Janeiro e no Espírito Santo, como tenho feito, vemos muito mais conexões ao longo do tempo, as quais atravessam os lugares e também os supostos subgrupos.

Um último ponto é sobre os processos de formação e o trabalho das lideranças políticas e religiosas. Nesse sentido, nós sabemos que os modos como uma pessoa vai se tornando rezadora ou cacique é muito diferente do que

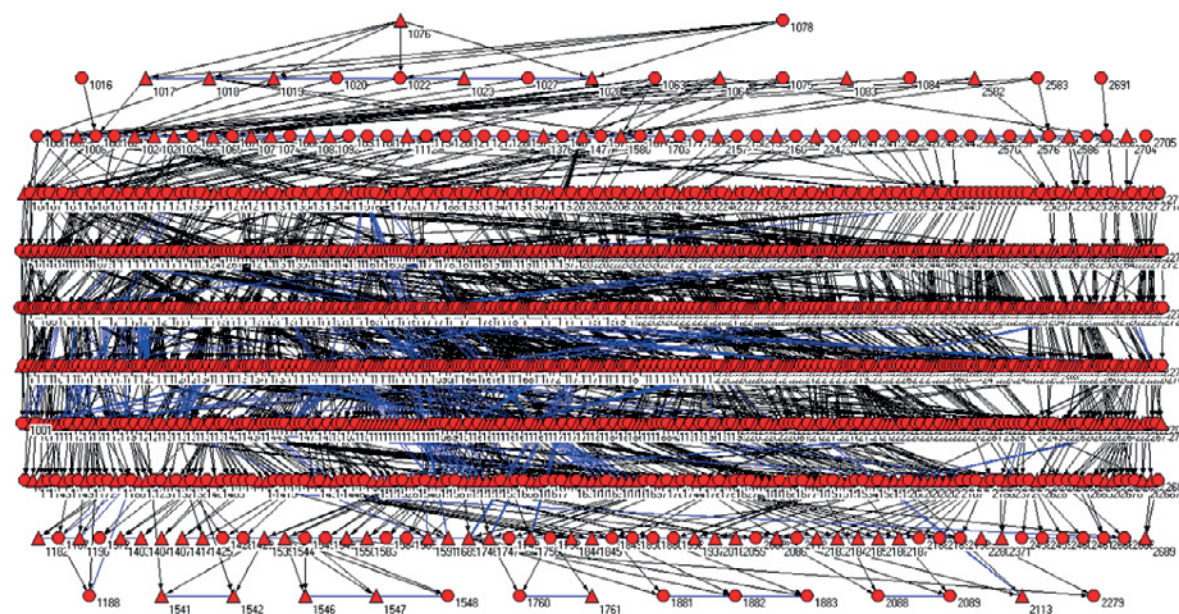
ocorre entre os não indígenas, e o exercício desses papéis também é muito diferente. A esse respeito, as lideranças com quem trabalho explicam que é muito importante aprender com outras lideranças que, frequentemente, são seus parentes. Por isso, estou interessada em estudar como as relações de parentesco contribuem para a aprendizagem e também para o exercício do xamanismo e da política. Além de muitas conversas com as lideranças de cada aldeia, também uso ferramentas computacionais para analisar os dados coletados e identificar situações em que o parentesco faz a ponte entre os chefes religiosos e políticos, aquelas em que as chefias política e religiosa são atividades realizadas por uma mesma pessoa (ou casal) e também situações em que não há nenhum vínculo de parentesco entre as pessoas que exercem esses dois papéis. Procuo também analisar possíveis sobreposições entre as redes de relações de parentesco com as redes de pessoas com quem diferentes lideranças contam ter aprendido.

Para concluir esta exposição e passar ao debate, eu gostaria de apresentar alguns aspectos da rede que estou documentando. Em primeiro lugar, todos os exercícios de análise computacional partem de um banco de dados que, atualmente, contém informações sobre 1.737 pessoas. Destas, 170 não estão mais vivas e as outras 1.567 pessoas residem em 73 localidades no Brasil, no Paraguai, na Argentina e na Bolívia. Há informações sobre local e data de nascimento, local e data de óbito, outros lugares onde cada pessoa viveu, se a pessoa é uma liderança política e/ou religiosa. Também são registradas informações sobre as relações de filiação e casamento de cada indivíduo. A maioria das pessoas no banco de dados é mbya, mas há também pessoas kaiowa, nhandeva, kaingang, kariri xoko, krenak, pataxó, tupiniquim e não indígenas. Além disso, das 1.737 pessoas, 133 são chefes religiosos e/ou políticos ou exercem outros papéis de liderança.

A Figura 1 mostra a totalidade da minha rede, na qual os triângulos representam 854 homens e os círculos representam 883 mulheres. As linhas pretas representam relações de filiação (ligando um pai ou mãe aos seus filhos), enquanto as linhas azuis representam relações de casamento (ligando esposa e

esposo). Também é possível perceber que a rede tem 11 gerações de profundidade e que as pessoas localizadas nas duas camadas superiores estão em menor número. Estas são pessoas que já faleceram e que, em sua maioria, são lembradas apenas por pessoas mais velhas. Outra característica dessa rede é que 51% das pessoas (884) são solteiras e/ou ainda não têm filhos, o que significa que grande parte da rede é formada por pessoas jovens. Por outro lado, há 497 relações de casamento.

Figura 1 – Totalidade da rede (linhas).

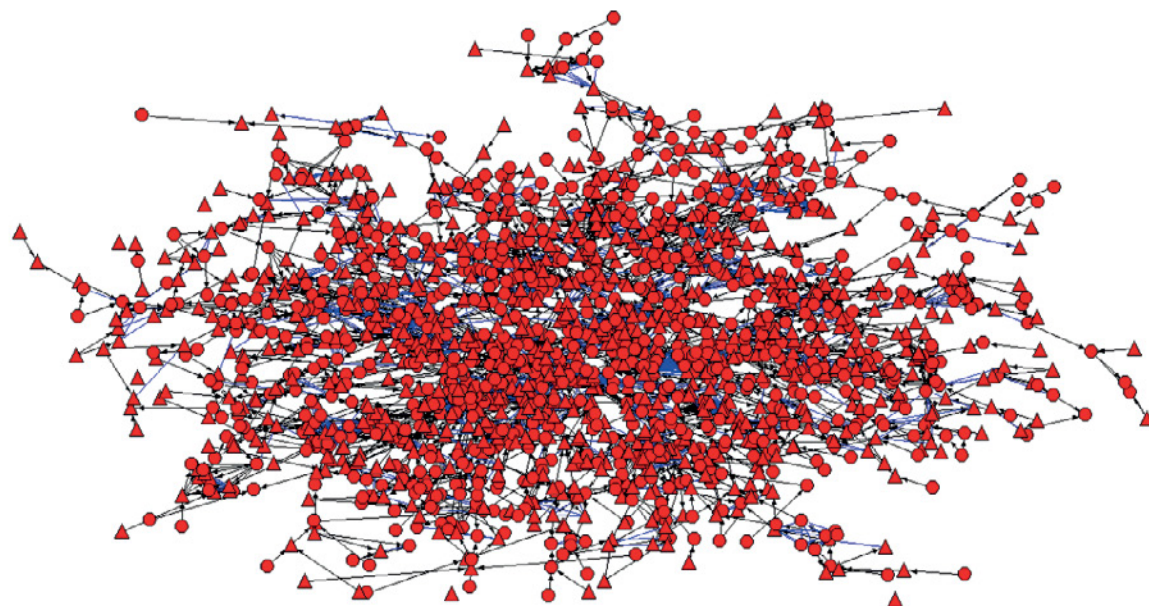


Fonte: BATAGELJ; MRVAR, 1996. Elaborado pela autora.

No entanto, é preciso admitir que, quando mostrada assim, a rede parece uma bagunça. Não dá para entender ou enxergar quase nada. Como é possível falar sobre organização social e política ou circulação de coisas e pessoas com

um diagrama desse tipo? Ou com um diagrama como aquele que aparece na Figura 2, em que as pessoas não estão sequer organizadas por geração?

Figura 2 – Totalidade da rede (diagrama).

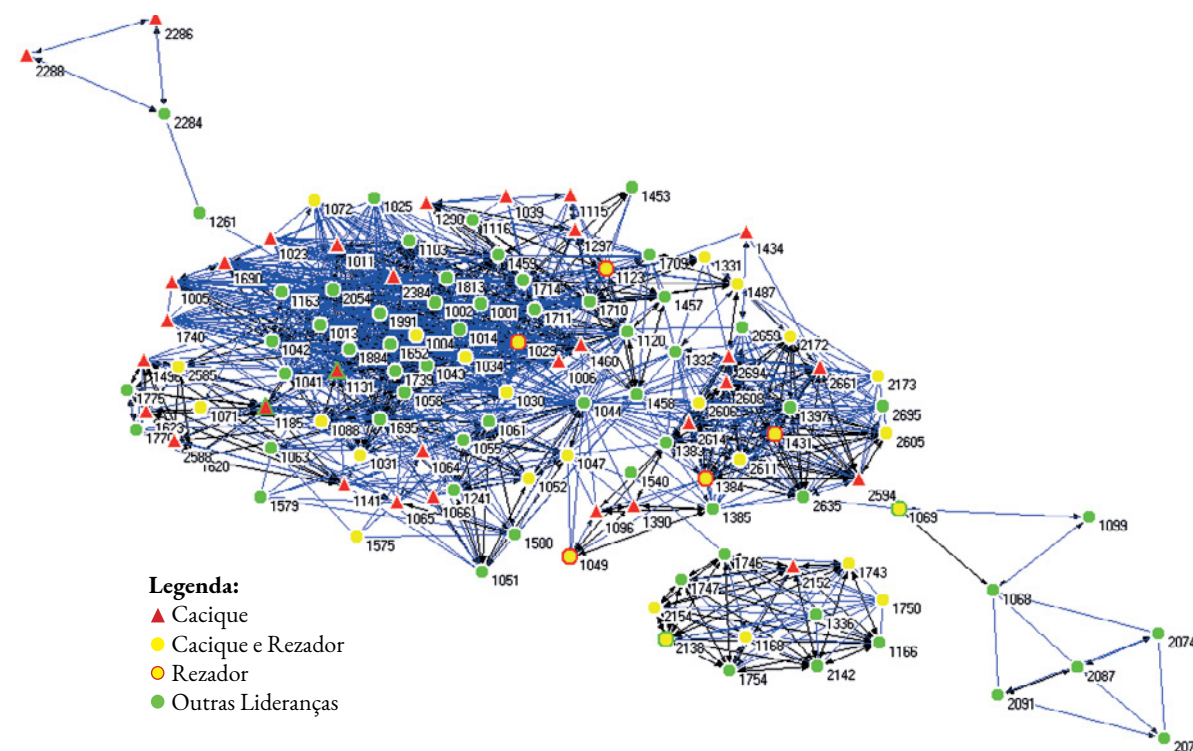


Fonte: BATAGELJ; MRVAR, 1996. Elaborado pela autora.

Por isso, parte do trabalho que faço é encontrar novas formas de organizar os dados coletados para que seja possível visualizar e interpretá-los. Um dos exercícios que fiz nesse sentido está apresentado na Figura 3. Nela, círculos e triângulos não indicam diferença de sexo. Os triângulos vermelhos são caciques de ambos os sexos e os círculos amarelos são rezadores e rezadoras. O círculo amarelo e vermelho significa que a pessoa acumula os papéis de rezadora e de cacique. Círculos verdes são lideranças auxiliares, geralmente pessoas mais jovens. O diagrama também mostra outra coisa importante: as relações de parentesco entre diferentes lideranças. E tem mais: as pessoas que estão

localizadas mais ao centro da imagem têm uma concentração muito maior de relações com outras lideranças da mesma rede, enquanto as pessoas localizadas nos cantos têm menos relações de parentesco com as demais. Em outras palavras, o programa computacional que utilizei, o Pajek, permite perceber a concentração de relações de parentesco ou outros tipos de relações entre determinadas pessoas (vértices), aproximando pessoas que contêm maior número de conexões entre si ao mesmo tempo que afasta aquelas que possuem menor quantidade de relações.

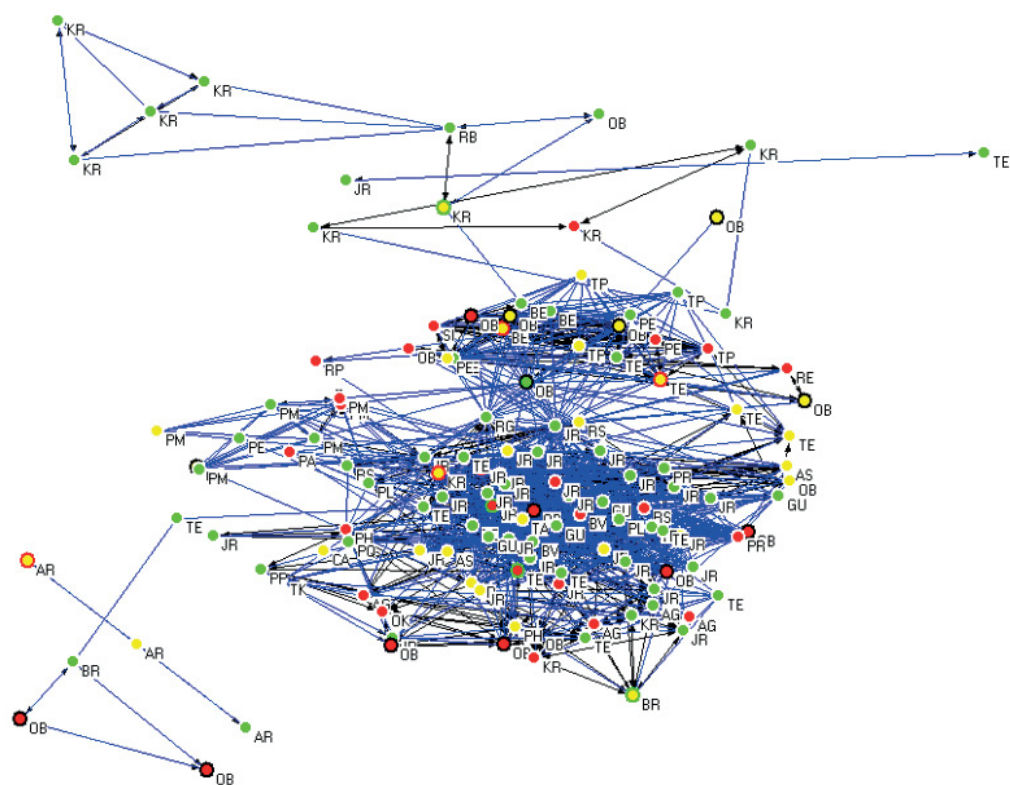
Figura 3 – Lideranças e densidade de relações.



Fonte: BATAGELJ; MRVAR, 1996. Elaborado pela autora.

Por que fiz isso? Porque essa é uma forma possível de se estudar conexões entre diferentes lideranças políticas e religiosas. Outra maneira de fazer isso é identificar a aldeia onde cada uma dessas lideranças reside para ver não apenas as relações de parentesco entre as lideranças, mas também quais aldeias têm lideranças que são conectadas por vínculos de parentesco. Nesse sentido, a Figura 4 mostra as relações entre lideranças residentes em diferentes aldeias. Cada aldeia é identificada por duas letras conforme aparece na legenda. Esse modo de organizar os dados também permite observar a concentração de relações de parentesco entre lideranças de diferentes aldeias e estudar se há alguma relação entre essa concentração e a proximidade geográfica.

Figura 4 – Densidade de relações entre lideranças de diferentes aldeias.



Fonte: BATAGELJ; MRVAR, 1996. Elaborado pela autora.

Legenda:

Sigla	Aldeia, Município, Estado
AS	Água Santa, Nova Laranjeiras, PR
AG	Aguapeu, Mongaguá, SP
AR	Araponga, Paraty, RJ
BE	Boa Esperança, Aracruz, ES
BV	Boa Vista, Ubatuba, SP
BR	Brilho do Sol, São Paulo, SP
CA	Caparaó, Caparaó, ES
GU	Guyrapaju, São Paulo, SP
JR	Jaraguá, São Paulo, SP
KR	Krukutu, São Paulo, SP
OB	Óbito
OK	Okoi, São Miguel do Iguaçu, PR
PP	Palmas, SC
PL	Palmeirinha, Mangueirinha, PR
PA	Pará
PE	Piraqueçu, Aracruz, ES
PH	Pinhal, Espigão Alto do Iguaçu, PR
PM	Parati Mirim, Paraty, RJ
PQ	Piraquara, Piraquara, PR
PR	Piraí, Araquari, SC
RB	Rio Branco, Itanhaém, SP
RE	Renascer, Ubatuba, SP
RG	Rio Grande do Sul
RP	Rio Pequeno, Angra dos Reis, RJ
RS	Rio Silveira, São Sebastião, SP
SI	Sem Informação
TA	Tapixi, Nova Laranjeiras, PR
TE	Tenonde Porã, São Paulo, SP
TK	Takuari, Eldorado, SP
TP	Três Palmeiras, Aracruz, ES

Antes de passar para o debate, gostaria de fazer alguns comentários adicionais. Em primeiro lugar, identificar a existência de uma concentração maior de relações de parentesco entre duas pessoas não é suficiente para afirmar que essas pessoas realizam mais práticas de circulação entre si. Só é possível verificar a intensidade da circulação de coisas e pessoas e suas conexões com o parentesco comparando os dados de parentesco com as experiências efetivas de circulação. Em segundo lugar, esses são apenas alguns exercícios iniciais que tive a oportunidade de fazer. Para enfrentar em maior profundidade os problemas que assinaléi no início desta apresentação, será necessário realizar outras experiências. Além disso, as ferramentas computacionais utilizadas permitem analisar alguns tipos de dados, mas não a totalidade de informações necessárias para abordar o conjunto de problemas que a pesquisa toma como objeto.

DEBATE⁵⁸

Bartomeu Melià: Eu tenho a impressão que você fala de experiências que provavelmente são em muitas aldeias mbya. Então, uma estratégia dos Mbya que é muito interessante, que eles mantiveram, é essa estratégia de ocupar muito espaço quase sempre sem se fazer notar graças, precisamente, a esse fundamento da grande política guarani, que é a família. A minha pergunta é: os nomes de parentesco tradicionais, aqueles 123 termos de parentesco que têm os Guarani, funcionam ainda ou não?

A propósito dos caciques, essa é uma nova denominação que, provavelmente, entrou com a Fundação Nacional do Índio (Funai), com o Serviço de

58 Não estão incluídas neste texto as primeiras perguntas porque foram feitas sem a utilização de microfone e ficaram inaudíveis na gravação utilizada para a transcrição. No entanto, mesmo as falas efetivamente gravadas com a utilização de microfone contêm trechos inaudíveis que não puderam ser transcritos.

Proteção aos Índios (SPI). Isso deturpou bastante o conhecimento e o modo de comportamento dos próprios Guarani. De fato, a grande autoridade, até onde eu conheço e que me falaram também, é o *pa'i*, que é o pai, naturalmente, e é o médico, o rezador, o conselheiro e o pajé. Então, de fato, entre esses *pa'i*, tem os *karai*, um termo que agora passou a designar os estranhos. E há um termo que eu gostaria de saber dos próprios Guarani: junto ao *pa'i* tinha *ha'i*; se usa ainda *ha'i*? A mulher era *ha'i* e o pai era *pa'i*.

Jorge Gomes: Quando você mostrou o seu trabalho, não sei se, na sua pesquisa, você achou parente casado com parente. Se isso existe muito, por exemplo, primo casado com prima, parentesco assim na aldeia. Eu estive pensando assim, Adriana, uma hora a gente tem que discutir de fazer uma demarcação de corredor ecológico. Por exemplo, digamos que isso aqui é uma mata e, por exemplo, que fosse demarcado aqui esse corredor. Um corredor ecológico para os parentes poderem transitar pelo corredor ecológico. Sabe por que um dia pensamos isso com o Homero, do Ministério Público daqui de Dourados? Por exemplo, digamos que você tem uma criação de galinha e você tem um galo e uma galinha. Daí, começam a botar ovos e saem os pintinhos. Eles crescem e, dali a um pouquinho, os próprios pintinhos, um é franguinho e o outro é galinha, o próprio franguinho vai cobrir a franga, que é sua irmã e vai misturando o parentesco. Ali estão o irmão e a irmã. Depois, o galo vem e cobre a franguinha de novo, sua própria filha, e assim vai. No fim do tempo, vai refinar, depois, de uma galinha grande vira um galo pequeninho. Ele vai refinar. Por isso, eu penso assim: se a gente não fizer um corredor ecológico para o parente transitar, por exemplo, de Dourados poder ir para outra aldeia, para Caarapó, e de Caarapó poder vir aqui, arrumar namorada aqui, casar com uma daqui e ir morar para lá, ou alguém daqui casa lá e vem para cá... Do Pirakua vai para lá, sabe? É que a gente não tem parente, não é? Kaiowa tudo é parente, mas não tem, assim, um parente de sangue com quem se case.

Eu me refiro, com isso, ao exemplo da minha mulher que é da tribo Terena, daqui de Dourados. A mãe dela é Guarani e o pai dela é Terena.

Eu sou Kaiowa. Minha aldeia fica lá, a 230 km daqui, lá é o Pirakua, só que eu sou Kaiowa e comecei a caçar muito longe e eu encontrei minha mulher aqui. Ela trabalhava na Missão Kaiowa como enfermeira, e eu consegui vir de lá da minha aldeia, caminhando 230 km. Não sei se o pedaço da minha costela era aquele que estava com ela ali. Tem um ditado que o pedaço da costela é o pedaço da costela do homem. Então, eu acho que se você está longe do pedaço da costela, você vai atrás. Então, eu saí de lá para encontrar a minha costela e, hoje, faz 36 anos que eu moro junto com ela. Casamos uma vez só. Então, é importante a gente trabalhar em cima disso e demarcar um corredor ecológico. Eu queria deixar bem claro que a gente tem que pensar nisso. Você, pensando bem, você toda vida mora numa aldeia e ali tem parentesco — é tio, é primo, é avô, é pai —, é parentesco mesmo. E, para nós indígenas, você não pode namorar nem com primo porque, para nós... Graciela, me dá uma ajuda aí... Quando fala que um primo namora prima, ou seja, o primo casa com a prima, o Kaiowa diz assim: “*penembora’ukupe*”. Eu não sei como que você vai traduzir isso.

Graciela Chamorro: “Vocês podem trazer mau agouro”.

Jorge Gomes: Então, sobre tudo isso, eu penso assim: para nós Kaiowa e Guaraní, quando tem um casamento de parente com parente não fica bem. Pode até casar, mas o pai e a mãe vão dizer: “Você não reconhece? É filha do seu tio, da sua tia”. Aquela coisa toda não fica bem. Eu queria dizer isso e que seu trabalho foi muito bom, continue trabalhando. A gente vai aprendendo com vocês e vocês vão aprendendo com a gente, porque, para mim, isso aqui, hoje, é uma faculdade para todo mundo e a gente está aprendendo. Eu quero agradecer. Eu penso que amanhã ou depois a gente vai fazer um evento lá na minha aldeia Pirakua e também a gente vai se encontrando mais outras vezes. Eu penso que tem que fazer força de vir novamente. O meu muito obrigado pela atenção de vocês.

Adriana: Eu gostaria de pedir desculpas e esclarecer uma coisa rapidamente. Quando apresentei o meu trabalho, falei de parentesco, considerando como parentes não apenas pai, mãe, irmão e irmã, mas também marido, esposa,

sogra, sogro. Por isso, quando falei sobre os parentes, não estava falando somente daqueles que você chamou de parentes de sangue, mas também os afins, pessoas com quem é possível casar. Eu sei que vocês têm maneiras diferentes de chamar esses dois tipos de parentes e, quando eu chamei todo mundo de parente, isso embaralhou tudo e criou confusão mesmo. Mas, de todos os casamentos que eu identifiquei, e que são mais quatrocentos, apenas quatro são casamentos com parentes muito próximos, por exemplo, um homem que casou com a filha da irmã da mãe dele. Em todos os outros casos, as pessoas fizeram como o senhor fez: casaram com alguém em outra aldeia, distante de sua, ou casaram com alguém da própria aldeia, mas que não fosse reconhecido como parente de sangue.

Maria Inês Ladeira: Ficou uma coisa na minha cabeça que não é uma questão para responder agora, mas para se pensar e para eu entender como é que são os processos da pesquisa. Na sua pesquisa, Adriana, quando você fala em circulação e diz que você quer fazer uma explanação para explicar no que consiste esse termo que hoje está sendo tão empregado, você fala nas redes de troca e das mensagens. Aí eu fiquei pensando que é tão ampla essa coisa e, quando você entra na questão do parentesco, já é um outro mundo. Para mim, eu acho que as coisas devem ser fechadas, mais condensadas. Devemos partir de uma coisa menor para depois poder abrir. Mas você discute vários termos dentro dessa questão da circulação. Então, no caso de parentesco, eu acho que uma coisa que precisaria é escolher o caminho, porque esse parentesco, em termos de relações de consanguinidade ou afinidade que teriam um circuito, nem sempre é um circuito que se restringe nisso. Você tem outras formas de circuitos de parentes que têm a ver com os seus padrinhos, com os *xamoi* que dão os nomes. Você tem um outro circuito que é em relação às almas mesmo das pessoas, outras formas de se aglutinarem em volta do *xamoi*, em volta do rezador, que extrapola a questão desse parentesco. E mesmo esse parentesco consanguíneo e afim, ele também tem várias redes e formas que são diferenciadas em função das relações de proximidade ou de distanciamento que podem ocorrer. Então,

às vezes, é melhor definir o que se está pensando, em termos de parentesco, porque essa comunicação, essa circulação de saberes vai extrapolar ou vai atingir outras esferas do que a gente chama de parente.

Agora, a coisa que mais me intrigou no começo foi quando você falou das trocas. Hoje, fica aquela caixinha do material e imaterial. Quando você fala das sementes, da troca, e que você tem que ter um contato para você receber uma semente, sabemos que essa semente também tem uma história e essa circulação das sementes não vai se dar pela troca das sementes, mas pelo caminho, pela história dessa semente e no que consiste como as pessoas vão utilizar isso. Então, quando alguém recebe uma semente, essa semente vai ser plantada, se transforma em roça, implica em trabalho, implica em pessoas, implica em aprendizados, implica em uma série de questões que estão envolvidas na aldeia. Depois, ela vai ser colhida, vai ter um ritual, onde vão acontecer outras redes, outras coisas vão acontecer. Depois, ela vai servir de alimento. Aí, vai para o corpo e até o preparo desse alimento vai gerar coisas ou bens ou vai entrar no repertório da pessoa que está consumindo aquele alimento que veio dessa rede. Só isso aí, quando a gente costuma falar da circulação de bens, pessoas, sementes e tal, como se fosse algo tão simples assim, mas, para mim, tem muito mais a ver com o caminho dessas coisas, desses bens, desses objetos.

E tem uma outra coisa também que eu acho que é bem diferente, que é a questão dos ensinamentos, que são as mensagens, as histórias, os mitos: como eles são transmitidos ou têm essa circulação, através do relato ou mesmo na *opy* ou com a família? Aí, nesse aspecto de transmissão de informações e de relatos e de histórias, que tem toda essa coisa que supera o âmbito que se dá na casa, que se dá na *opy*, que se dá através dos encontros que congregam várias aldeias, tem outra questão que também procura veicular esse tipo de informações ou de conhecimentos, que eu não sei como você está abordando na sua pesquisa, mas que diz respeito ao uso das mídias: a internet, o Facebook, os filmes, as fotografias. Tem aí um sistema de comunicação e de troca de informações e de conhecimentos também.

É claro que não estou esperando que você vá responder tudo isso, mas estou querendo pensar com você sobre como você, numa coisa tão ampla, como se tudo estivesse dentro desse conceito de circulação, como é que você poderia separar e ver os caminhos de cada uma dessas coisas que vão atingir determinadas pessoas e que vão até onde a gente não tem controle. Acho que os gráficos e essas mídias novas servem para a gente ver que não dá para concentrar tudo ali, mas você vai esticando e tal e é muito legal, muito fantástico.

Antonio Benites: Bom dia. Eu também vou fazer uma colocação e te ajudar ou atrapalhar mais. Nessa pesquisa do parentesco, lá para a frente, você vai chegar na parentela, certo? E, nesse parentesco, parentela, tem uma organização social que está em movimento, como eu digo. Você fala em circulação e eu falo em movimento. E ela não tem um movimento paralelo. Ela está constantemente mudando, indo e voltando. Isso é uma concepção individual, que parentela vem de “panela”. É uma panela, mas que ela vai se distribuindo, dando um grão de feijão para todo mundo e, aí, ela vai começar a se organizar. Quando os Guarani Kaiowa perdem o bisavô ou tataravô, essa panela some e, aí, começa outro movimento de parentesco e parentela. Então, ela não tem uma coisa definida, nem paralela. É uma colocação que, futuramente, você pode chegar nisso. O sistema organizacional é tão complexo que você não consegue controlá-lo e isso é bom para nós, porque é por isso que os políticos não conseguem controlar os Guarani Kaiowa neste país.

Adriana: Eu vou começar pelos comentários do professor Melià. Você tem toda razão mesmo, eu usei termos, como cacique e rezador, mas quando a gente conversa nas aldeias, percebe vários problemas com esses termos. Cacique foi uma palavra que, como capitão, foi chegando e que é diferente de *yvyraijja*, *xeramoí*, *xejaryí*. Então, teria que refinar isso, mas, aqui, eu estava tentando apresentar uma coisa mais esquemática e, por outro lado, também acabei usando termos em português porque não tenho certeza se os termos mbya que eu conheço para os diferentes tipos de liderança teriam o mesmo sentido para os Kaiowa e Guarani. De todo modo, o senhor tem toda razão sobre o uso dessa

terminologia e suas consequências. Outro ponto importante que não ficou evidente na minha apresentação diz respeito às mulheres. É claro que elas não desapareceram e são extremamente importantes na organização social e política. Inclusive, mais da metade da rede que eu consegui documentar é de mulheres; aliás, de mulheres que são lideranças políticas e religiosas muito importantes, que fazem o remédio, que cuidam de tudo, que são rezadoras e, em vários casos, são lideranças políticas principais. É também preciso reconhecer que a chefia religiosa e política frequentemente é exercida por um casal e não apenas por um homem ou uma mulher.

Quanto à complexidade do vocabulário de parentesco, eu não vou falar muito sobre isso, mas eu percebi que muitos jovens hoje estão simplificando esse vocabulário bastante. Conversando com muitos jovens, homens e mulheres, percebo que eles não estão mais remetendo a todas as categorias que seus parentes mais velhos mencionam.

Para abordar os comentários da Inês, gostaria de destacar que a circulação realmente é um tema amplo, mas que pode ser estudado por meio de casos concretos e específicos. Um caminho, como você sugeriu, pode ser seguir a circulação de sementes e todas as relações e percursos que surgem a partir delas. Quanto aos gráficos que utilizei na apresentação, eles serviram apenas para fins de visualização de alguns recortes e aspectos da rede com a qual estou trabalhando. As duas ferramentas computacionais, Pajek e Maqpar, que utilizei para gerar esses gráficos, também permitem fazer diferentes experiências com os dados, testar várias hipóteses e desenvolver análises que evidenciam relações invisíveis a olho nu. No entanto, o uso dessas ferramentas constitui apenas uma parte da metodologia desta pesquisa. Por exemplo, o programa Pajek trata todos os dados como um conjunto de vértices e linhas que conectam esses vértices. Ele não sabe que meus dados se referem a uma rede de parentesco ou de circulação de conhecimentos. Eu posso fazer várias experiências nesse programa para identificar eventuais sobreposições entre esses dois tipos de rede, mas com a condição de que tenha anteriormente realizado uma boa

pesquisa etnográfica. Por outro lado, há aspectos importantes das relações entre parentesco e circulação de conhecimentos que não passam por esse tipo de análise computacional.

Isso tudo nos leva a reconhecer a complexidade dos fenômenos que foram abordados, de diferentes formas, ao longo desses dias de evento. E, nesse sentido, gostaria de expressar minha concordância com a observação feita pelo Antonio, de que a organização social guarani é uma coisa tão complexa que foge às tentativas de controle impostas por políticos não indígenas e é bom que assim seja. Penso que o que pode ser feito, no caso de uma pesquisa como a minha, é tentar aprender um pouco mais sobre esses caminhos de circulação ou de movimento, como o Antonio bem definiu. O objetivo não é tentar controlar esse movimento, mas, talvez, um conhecimento maior sobre ele possa ajudar para que não atrapalhemos ainda mais esse e outros movimentos. Para encerrar, eu gostaria de agradecer pelos comentários e pela oportunidade de diálogo que este Seminário proporcionou.

REFERÊNCIAS

BATAGELJ, V.; MRVAR, A. **Pajek**: program for analysis and visualization of large networks. Ljubljani: [s. n.], 1996. Disponível em: <http://vlado.fmf.uni-lj.si/pub/networks/pajek/>. Acesso em: 15 jan. 2016.

DAL POZ, J.; SILVA, M. F. da. **MaqPar 2.7**: máquina do parentesco. São Paulo: Fapesp; Belo Horizonte: Fapemig, 2008. Disponível em: <http://maqpar.zip.net>. Acesso em: 15 jan. 2016.

DIETRICH, W. Conservação e inovação no campo léxico do parentesco: o caso do mbyá e do guaraní paraguaio (Tupí-Guaraní). **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, Brasília, v. 6, n. 1, p. 195-216, 2014.

GREGORY, C. **Gifts and commodities**. London: Academic Press, 1982.

HARRISON, S. Anthropological perspectives on the management of knowledge. **Anthropology Today**, [s. l.], v. 11, n. 5, p. 10-14, 1995.

PEREIRA, L. M. **Parentesco e organização social Kaiowá**. 1999. 414 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SCHADEN, E. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1962.

THUN, H.; AQUINO, A.; DIETRICH, W. **Atlas lingüístico guaraní-románico**. Kiel: Westensee Verlag, 2009.

VIVEIROS DE CASTRO, E. The gift and the given: three nano-essays on kinship and magic. In: BAMFORD, S.; LEACH, J. (org.). **Kinship and beyond**: the genealogical model reconsidered. Oxford: Berghahn Books, 2008. p. 237-268.



Formas de Existir e de Transformar

Participaram da mesa redonda **Formas de Existir e de Transformar**: Izaque João (Museu do Índio), Tatiane Klein (CEstA/USP), Gersen Baniwa (Ufam). Debatedor: Anastácio Peralta (*Aty Guasu*). Mediador: Leif E. Grünewald (FCH/UFGD).

Conexões entre mundos em transformação⁵⁹

Anastácio Peralta⁶⁰

Sobre o tema de se transformar, eu caí foi numa fria. Em 1996, saiu o Decreto 1.775. Eu nem conhecia de luta, nada. Aí o pessoal do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), junto com a *Aty Guasu*, me mandou para São Paulo para falar de suicídio. Meu assessor, muito simpático, falou: “Quando eles falarem de etnia, fale que você é Guarani-Kaiowá”. E eu, muito faceiro lá, pensei: “Sou importante. Sou uma liderança importante. Viajando para São Paulo...” Já ia para Brasília, para brigar contra o Decreto 1.775 do Fernando Henrique.

Chegando em São Paulo, eu já estava com febre e com frio porque eu nunca tinha viajado de ônibus com ar-condicionado antes. Cheguei com febre e, às 9 horas, me levaram direto para a universidade. Cheguei na hora que tinha o tal do *coffee break*. Me disseram: “Agora nós vamos ao *coffee break*”. Eu pensei que devia ser alguma liderança, aí já fiquei esperto, né? Chegando lá, tinha o café doce e o café sem doce, quente e amargo, mas tinha o tal do ZeroCal do lado, e eu não conhecia esse tal de ZeroCal.

Eu, acostumado com açúcar cristal, aquele “grossão” que tínhamos aqui, vi todo mundo bebendo, enchi o copo e tomei. Aquilo desceu queimando, rasgando tudo. Amargo e quente. Aí a moça que estava cuidando do café perguntou: “O senhor é diabético?”. Pensei que devia ser a tal da etnia e respondi: “Não, sou Guarani-Kaiowá”. Para vocês verem como é a transformação. Eu fiquei desconfiado e ela também, não é? Eu perguntei: “Moça, o que

⁵⁹ Transcrição de Leif Grunewald.

⁶⁰ Liderança kaiowá, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade da Faculdade Intercultural Indígena da UFGD, membro da *Aty Guasu*.



é diabético?” e ela me disse que era uma doença. Então falei: “Então não sou não. Vou continuar Guaraní-Kaiowá”.

Isso apenas para mostrar o que acontece às vezes com a gente que não conhece o outro e não conhece o lugar onde a gente está. A gente sempre faz isso. E, às vezes, quando a gente quer saber muito da cultura do outro, entramos nessas frias. Eu não conhecia a cultura de lá — não era adoçado o café, não é?

Eu vejo que a transformação muda a si mesma no meio ambiente, ela transforma a gente. Agora, o que eu vejo, principalmente entre nós, do Brasil, é uma transformação forçada tanto na educação quanto na escola. Uma transformação para fabricar “branco”. Fazer índio virar “branco”. A nossa universidade faz a mesma coisa. Ainda há muita resistência. Eu sempre questiono algumas “placonas” que estão por aí, onde está escrito “formação para o mercado de trabalho”. E quem falou que eu quero trabalhar? Eu quero é viver e ser feliz. O que a colonização faz com a gente? Ela criou a escola, a universidade, apenas para que a gente possa prestar serviço para alguém que precisa. Agora há o concurso aqui e eu estou louco para fazer o concurso, querendo ser empregado da prefeitura. Então já estou transformado.

Só que eu penso também que quando o “branco” transforma a gente, tudo bem. O duro é quando um indígena transforma outro parente. Isso é o que mais me deixa preocupado porque a gente não é suficiente para enfrentar esse tipo de transformação. Pelo contrário, sempre queremos copiar. Hoje eu estava vendo as meninas dançarem ali e falei: “Poxa, tanta dança que a gente tem e estamos dançando música de ‘branco’”. Que também não é ruim, mas não podemos esquecer a da gente, não é? E às vezes a gente também acaba, com essa coisa da mídia, se transformando. Como o João Paulo falou: “A gente gosta muito de forró, mas o forró não é nosso”. Por mais que a gente dance bem, o forró não é nosso. O *guaxiré* é. Então, me sinto bastante preocupado com isso. A transformação da colonização só vem para piorar. O que ela faz? Ela muda. Se tem um rio aqui, ela quer mudar para lá, mudar para cá. Cria um punhado

para fazer energia e acaba com tudo. É uma transformação suicida. Uma transformação que acaba com tudo.

Eu vejo a transformação da alimentação. Nós queremos comer só coisas da Sadiá, não é? Mortadela ou um punhado de coisas que nos matam em pouco tempo. Há algum tempo, eu estava falando que essas pessoas que vendem caixão devem ter um convênio com o Estado brasileiro para o povo morrer. Porque dá dinheiro, dá lucro.

Então essas transformações não servem para nós indígenas. Nós, os Guaraní-Kaiowá, viemos para admirar a beleza que Deus fez. Admirar a água, a mata, as estrelas, o mundo religioso, o *teko mboe* (aprender-com-a-natureza). Nós fazemos parte da natureza e por isso temos o nome de *yvy poty*. *Yvy poty* significa “flores da terra”. Então o ser humano é uma “flor da terra” que veio apenas para admirar a beleza que Deus fez. Mas os não indígenas acabam fazendo o que fazem dela. Assassina sua própria mãe, a mãe Terra. E eu não vejo transformação num lugar em que só se mata. Mata a terra, mata o rio, mata a floresta.

Nós éramos um povo que não precisava de nada. A natureza nos oferecia desde a alimentação até a arquitetura, um modo de vida, uma casa. Hoje, nos transformamos. De grandes moradias passamos a morar embaixo de lonas. Essa é a transformação que temos.

Mas vejo também que o “branco” nunca vai resolver nossos problemas. Eles podem nos dar os remédios, bater nas costas da gente, nos abraçar, mas nunca vão resolver nosso problema. E também nunca vão sentir nossa dor. Eles podem até chorar junto com a gente, mas sentir a nossa dor não vão. Eu vejo que os estudos, a universidade e a escola tinham que nos dar um assessoramento para nos ajudar a sair desse problema. A gente sabe que tem assessor de advogado, assessor para tudo quanto é lado. O próprio estado tem, mas a gente nunca consegue andar com as próprias pernas.

E, de alguns anos para cá, há uns 20 anos, eu vejo que quanto mais há professores, pior a situação fica. Então somos questionados pelos *nbanderu*

e *nhandesy* sobre o porquê de haver violência hoje na aldeia se no passado não tinha. Eu fico até com vergonha, pois estudar para quê se eu não consigo atender a necessidade do meu povo? Eu sempre tenho falado para os meus alunos que primeiro precisam se sentir como uma nação, como um povo com língua própria, com cultura própria, e mostrar que é possível enfrentar as dificuldades como uma nação Guarani, uma nação Kaiowá — principalmente aqui no Brasil, onde há várias nações, uma nação Baniwa —, e mostrar para os “brancos” que é possível ter outro modo de vida.

Os grandes *nhanderu* sempre falam que os “brancos” estão chegando ao fim. Eles não vão ter continuidade no planeta do jeito que estão. Por isso eles nos falam que a tecnologia espiritual tem que voltar, tem que aplicar porque ela tem vida. Para os “brancos”, nada tem vida. A semente é morta. O maquinário é morto. Eles fabricam ouro. Eu acabei me apaixonando pela tecnologia espiritual porque ela tem vida, ela tem alma, ela tem sentimento, ela tem dor, mas também tem alegria.

A academia precisa descobrir que isso existe. É preciso também *guaranizar* a universidade, *guaranizar* as tecnologias, *guaranizar* o computador. Temos dificuldade com relação a isso e é preciso ainda haver uma boa ação indígena brasileira para as universidades. Nós somos a continuidade do planeta com nossos conhecimentos e precisamos reeducar a nossa universidade, os não indígenas, nossos doutores. Ela é muito fechada. Há essa história de que a universidade foi criada por militares. Um colega meu, historiador, fala que temos que bater continência para o reitor ainda. Então precisamos democratizar mais ainda a nossa universidade. Nós não conseguimos agregar. Vejo que temos uma potência grande com a Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), com o Magistério Indígena *Ará Verá*, mas não conseguimos agregar os nossos parceiros ainda, a não ser num evento como esse. Acabou o evento, alguns choram um pouquinho, mas logo passa e não nos encontramos mais.

Então vejo que houve um golpe por esses dias. Eu até fui a uma palestra sobre o golpe. Todos reclamando do golpe e eu lhes disse: “Meus amigos, há

500 anos somos golpeados e estamos vivos. E vamos continuar vivos”. Então nós, estudiosos e acadêmicos que temos um pensamento voltado para a continuidade da vida — não esse projeto da morte que está aí —, temos que nos aliar com quem já vive há milhares de anos aqui e mostrar que é possível viver. Estudando, porque os “brancos” gostam muito que escrevamos, e mandando algumas mensagens de que é possível lutar e mostrar que a vida é possível. Continuar e viver bastante. Não um projeto de morte, porque a morte não é apenas indígena. A morte é do planeta, a morte é da Constituição federal.

Esse é o projeto que está tendo. Não é o primeiro golpe que existe. Há vários golpes, mas nós indígenas, os que mais fomos golpeados, estamos vivos. E aprendendo com o golpe. Às vezes até passamos a ser “brancos” para poder continuarmos vivos, mas temos que pensar nisso.

Eram essas as minhas palavras. Quero agradecer pelo convite e às nossas lideranças mais velhas, o Gersen Baniwa. A primeira vez que eu encontrei o Baniwa foi em 1996 e fiquei muito feliz. Eu não conhecia o movimento. Conheci o Chicão Xukuru, só feras da luta. Aí eles me aplicaram uma vacina de coragem. Um golpe de coragem. A coragem está aqui até hoje e quero continuar mostrando que outro mundo é possível. Depende de cada um de nós e de todos.

Carta pública de alerta de emergência pelo povo Guarani e os direitos indígenas

Nós, professores kaiowa e guarani e pesquisadores indígenas e não indígenas de todo o Brasil, reunidos em Dourados, MS, entre os dias 6 e 8 de outubro de 2016, durante o I Seminário Internacional de Etnologia Guarani: Diálogos e Contribuições, promovido pela Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) e pela Faculdade de Ciências Humanas (FCH) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), vimos a público nos manifestar a respeito das graves ameaças que atualmente pairam sobre o povo Guarani e que podem representar um ataque definitivo aos direitos dos povos indígenas em todo o Brasil, garantidos pela Constituição federal.

Neste mês de outubro, uma sentença da Justiça Federal, em primeira instância, determinou a anulação do processo administrativo que reconhece a Terra Indígena Panambi – Lagoa Rica, do povo Guarani-Kaiowa, em Dourados, MS. Essa decisão representa mais um passo rumo ao estabelecimento de um equivocado “marco temporal” que definiria o direito ou não dos povos indígenas a reivindicar suas terras como de ocupação tradicional a partir do fato de uma comunidade estar instalada em dada área em 5 de outubro de 1988, quando foi promulgada a nossa Constituição.

Tal formulação ignora o fato de que centenas de comunidades indígenas espalhadas pelo país foram retiradas compulsoriamente, e com o uso da força, de áreas que ocupavam há décadas, muitas vezes por particulares que contaram com o apoio de funcionários públicos — indigenistas, policiais ou mesmo militares —, quando não por iniciativa direta do próprio poder público. Essas

comunidades não só resistiram a esses atos de exceção, como persistiram, por décadas, denunciando a situação e buscando, a todo custo — colocando em risco suas próprias vidas — retornar para essas áreas.

No caso específico da região conhecida pelos indígenas como Ka'aguyrusu, que hoje abrange as áreas das terras indígenas (TIs) Panambi – Lagoa Rica, Laranjeira Nhanderu e Panambizinho, a progressiva expulsão das famílias indígenas aconteceu a partir de um projeto federal de colonização, a Colônia Agrícola Nacional de Dourados, entre os anos de 1940 e 1960. Confinados em pequenas porções de seu antigo território, os indígenas do Panambi nunca deixaram de reivindicar ação do governo federal para garantir-lhes seus direitos sobre a totalidade dessas terras, e há documentos provando que tal resistência perdurou por todo esse período. Como condição de permanência em suas terras tradicionais, grande parte das famílias indígenas tornaram-se trabalhadores rurais temporários, envolvendo-se na derrubada da mata e na implantação das fazendas em seus próprios territórios. Via de regra, a presença indígena só foi interrompida a partir da década de 1970, quando ocorreu a mecanização completa das propriedades, que caminhou *pari passu* com a expulsão das famílias.

Para que se compreenda o efeito cascata que pode estar envolvido no estabelecimento do chamado “marco temporal”, é preciso ainda rememorar a emblemática decisão anterior e que afeta diretamente o povo Guarani-Kaiowa: a anulação do processo administrativo de demarcação da TI Guyaroká, em Caarapó, MS, pela 2ª Turma do Supremo Tribunal Federal, ocorrida em 2014. Conforme alertado por diversos juristas, ainda que não tenha poder vinculante, essa decisão cria uma jurisprudência que pode permitir a anulação de praticamente todos os processos demarcatórios efetivados em Mato Grosso do Sul desde 1988.

No caso da TI Limão Verde, do povo Terena, a 2ª Turma também decidiu pela anulação de seu decreto de homologação, datado de 2003, com base na tese do “marco temporal”, associada a uma interpretação restritiva da ideia de reni-

tente esbulho. Na sentença, contestada em juízo pela comunidade indígena, o esbulho, exceção que não permitiria aplicar o marco de 5 de outubro de 1988, só poderia ser reconhecido caso os indígenas estivessem em conflito efetivo ou movendo ações na justiça contra os fazendeiros naquela data exata. Agora, uma série de ações administrativas e judiciais pedem a volta à área de ocupantes não indígenas que já tinham sido indenizados e reassentados em outros locais há mais de vinte anos.

A aplicação do “marco temporal” reduzirá as terras indígenas em Mato Grosso do Sul praticamente às minúsculas e superpovoadas reservas demarcadas pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) no início do século passado, uma situação de confinamento contra a qual os Guarani-Kaiowá sempre lutaram. A remoção das comunidades que tiveram seus territórios reconhecidos desde a promulgação da Constituição resultará em catástrofe social de dimensões imprevisíveis.

Como testemunhou Leila Rocha, uma das lideranças indígenas do *tekoha* Yvy Katu, durante sua fala neste seminário, os Guarani-Kaiowá pretendem continuar lutando por seus direitos territoriais:

Agora cada indígena saiu daquele chiqueiro. [...] aquele lugar, a reserva, [...] é lugar de bicho. [...] nós não vamos ficar na reserva. Nós indígenas estamos saindo da reserva, estamos indo atrás do nosso *tekoha*. [...] Agora que está começando, e se for para brigar, nós vamos morrer pela nossa terra. Nós já morremos bastante. [...] nós vamos recuperar, pouco a pouco, [...] a nossa terra tradicional, [...] a vivência da nossa família. [...] Porque numa reserva o indígena não cabe mais. [...] O jeito é sair do nosso chiqueiro e procurar o nosso *tekoha* novamente.

É importante entender que essas decisões não só afetam o estado de Mato Grosso do Sul, mas podem resultar numa escalada nacional que põe em risco uma parte significativa das cerca de setecentas terras indígenas já reconhecidas em todo o país, sem mencionar as mais de uma centena de outras áreas que

ainda não tiveram seus processos de reconhecimento administrativo concluídos ou mesmo iniciados.

O estabelecimento desse “marco temporal” como baliza para as demarcações impõe, em termos práticos, a revogação total dos direitos territoriais indígenas conquistados a partir da Constituição de 1988. Ele representa a negação completa do direito originário, anterior à própria Constituição do Estado brasileiro, dos povos indígenas a suas terras tradicionalmente ocupadas.

Além de tudo, trata-se também de um absurdo retrocesso considerando que, em 2014, o país concluiu os trabalhos da Comissão Nacional da Verdade (CNV), a qual, entre suas conclusões, incluiu ampla documentação — recentemente redescoberta — a respeito da violência, dos abusos e dos crimes cometidos contra os povos indígenas no período em que vigorou o autoritarismo no país. Segundo o relatório, tais violações, apesar de parecerem desconexas e pontuais, em verdade respondiam a um padrão estrutural e a um projeto político único: esbulhar os índios de suas terras para liberá-las para projetos de colonização, implementação de grandes obras de infraestrutura e outros.

Tendo em vista tudo isso, denunciemos que o “marco temporal” não tem fundamento jurídico, histórico, sociológico ou antropológico razoável e que constitui, na verdade, parte de uma estratégia de setores ligados ao setor ruralista para barrar o processo de reparação às comunidades indígenas lesadas, ao longo do século XX, por atos de exceção praticados pelo Estado brasileiro ou devido à conivência de seus agentes. Clamamos, portanto, a todos os integrantes do Poder Judiciário comprometidos com a defesa do Estado Democrático de Direito que tomem medidas para barrar o avanço na adoção do “marco temporal”.

Finalmente, vale observar que aqui mencionamos apenas um entre os vários elementos de uma ofensiva muito mais ampla contra os povos indígenas do Brasil neste momento que o país vive uma transição política tão delicada. Uma análise da atuação dos três Poderes, neste momento, mostra um ataque articulado aos direitos indígenas. Enquanto o Judiciário revê os processos

demarcatórios a partir do princípio do “marco temporal”, o Legislativo persegue profissionais e instituições indigenistas por meio de Comissões Parlamentares de Inquérito e discute medidas como a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 215, que representa também uma ameaça ao direito indígena ao território. O Executivo, por sua vez, atua no sentido de permitir a criminalização de lideranças do movimento indígena e promove o sucateamento da Fundação Nacional do Índio (Funai), asfixiando-a com cortes sucessivos em seu orçamento e quadro técnico e, por conseguinte, inviabilizando o cumprimento de suas obrigações constitucionais.

Conclamamos a todos os brasileiros e brasileiras para que nos empenhemos junto ao povo Guarani e aos demais povos indígenas na defesa de seus direitos para a construção de uma sociedade justa, democrática, multicultural e pluriétnica.

Dourados, Mato Grosso do Sul, 08 de outubro de 2016.